UNIVERSITÉ LAVAL

La résilience de jeunes adultes après une prise en charge par les services de protection de la jeunesse : une perspective interactionniste

Thèse

Christian Macé

Doctorat en psychologie
Philosophiae doctor **(Ph.D)**

Québec, Canada

© Christian Macé, 2014

Résumé

La présente thèse s'intéresse à des jeunes ayant un passé de prise en charge par la protection de la jeunesse au Québec (Canada) au moment où, atteignant leur majorité, ils se voient confrontés aux divers défis rattachés à la période de transition vers l'âge adulte. L'objectif est d'étudier comment, durant cette période, ces jeunes avec un passé particulier s'adaptent à leur situation. Comment voient-ils cette transition? Quels éléments des situations et quels processus utilisent-ils pour rendre compte de leur adaptation? Renvoyant à une adaptation positive en contexte de risque ou d'adversité, le concept de résilience sert de cadre pour explorer de telles questions. Dans une perspective interactionniste qui donne une place centrale à l'acteur ainsi qu'aux significations – élaborées dans les interactions sociales – que ce dernier accorde au monde qui l'entoure, l'étude explore l'adaptation positive de ces jeunes selon leur propre point de vue et non à partir des critères élaborés par les chercheuses ou chercheurs selon des normes sociales bien établies.

La collecte de données s'est faite par des entretiens semi-dirigés auprès de 18 jeunes ayant entre 18,5 ans et 19,5 ans. L'analyse qualitative des récits a porté sur six domaines de vie (choisis a priori, selon la littérature) généralement associés au passage à la vie adulte ainsi que sur tout autre élément considéré comme un défi par ces jeunes. Cette analyse a fait ressortir plusieurs processus à travers lesquels s'élabore un discours de résilience. Ils sont de deux types : les *processus d'élaboration d'un « cadre normatif »* qui intègre les critères (mis en valeur par les jeunes) qui servent à juger de la qualité de l'adaptation et les *processus d'appréciation positive d'aspects des situations* vécues relativement à ces critères. Ces processus, illustrés dans le récit des jeunes, permettent de négocier de façon créative une adaptation positive aux situations rencontrées dans un discours de résilience qui révèle en même temps une identité positive et une présentation positive de soi.

Abstract

The Resilience of Young Adults Transitioning Out of Child Welfare : An Interactionist Perspective

This study investigated transition to adulthood of youths who have left the care of child welfare services in Québec. What is already a challenging transition can be even more so for youth who were in care. The primary goal was to understand how these youths are adjusting in this transition. How do they see this transition? Which aspects of their situation and which processes account for their adaptation? The concept of resilience, defined broadly as positive adaptation in the face of adversity, served as a basis for exploring these questions. Within an interactionist perspective, which places central importance on the actor and the meaning that is given to the world, this study explored the positive adaptation of youths from their own point of view, rather than from criteria defined by researchers according to well established social norms.

Data collection consisted of 18 semi-structured interviews with youths aged 18.5 to 19.5 years. Qualitative analysis of these interviews focused on six life domains (determined a priori based on the literature) generally associated with the transition to adulthood, as well as other challenges identified by the participants themselves. Findings suggest some processes through which a discourse of resilience emerges. Two types of processes were identified: (1) the elaboration of a "normative framework" that integrates criteria valued by youths themselves which were used as the basis for judging the quality of their adaptation, and (2) processes valuing positive aspects of the situation based on these criteria. These processes, illustrated by the accounts of the youths, enable them to negotiate a positive adaptation in a creative way within a discourse of resilience that reveals a positive identity as well as a positive presentation of self.

Tables des matières

Résumé iii
Abstract v
Tables des matières vii
Liste des tableaux xiii
Liste des figures xv
Remerciements xvii
Introduction 1
CHAPITRE 1 : Problématique : résilience des jeunes en transition vers l'âge adulte après un passé sous la protection de la jeunesse (PJ) 5
1.1 La problématique des personnes ayant reçu des services de PJ et le système étatique de PJ 8
1.1.1 La pertinence scientifique et sociale de cette population 8
1.1.2 Le contexte familial des jeunes signalés à la PJ 9
1.1.3 Le contexte législatif de la PJ 10
1.1.4 Le contexte de la transition vers l'âge adulte 12
1.1.4.1 L'allongement de la période de transition et les domaines impliqués 12
1.1.4.2 L'insertion sociale et professionnelle 13
1.1.5 L'instabilité de la trajectoire conduisant à l'âge adulte 15
1.1.6 Des données empiriques sur la situation des adultes ayant reçu des services de PJ 16
1.1.6.1 Du point de vue des études étrangères 17
1.1.6.2 Du point de vue des études québécoises 19
1.1.7 Certaines lacunes dans la littérature recensée 21
1.2 Le concept de résilience 24
1.2.1 Le contexte historique de la résilience 25
1.2.2 Qu'est-ce que la résilience? 27
1.2.2.1 Les enjeux conceptuels et méthodologiques liés au concept de résilience 29
1.2.2.2 Quelques prises de positions parmi les enjeux conceptuels et méthodologiques 32
1.2.2.3 L'opérationnalisation de l'adaptation positive dans les recherches empiriques 33

1.2.2.4 L'opérationnalisation de la situation de risque dans les recherches empiriques 36
1.2.3 La résilience des adultes après des services de protection de la jeunesse 37
1.2.3.1 Les recherches empiriques 37
1.2.3.2 Une intégration des recherches en vue d'élaborer des trajectoires de résilience 40
1.2.3.3 Conclusion 42
1.2.4 Une synthèse critique de la perspective dominante des études sur la résilience : éléments de convergence et de divergence avec la perspective de la thèse 44
1.2.4.1 La promotion du bien-être et l'interdisciplinarité 44
1.2.4.2 Une vision trop normative de la résilience 44
1.2.4.3 Un manque de réflexivité 46
1.2.5 Une perspective constructiviste de la résilience 48
1.3 Le cadre théorique 50
1.3.1 Certains postulats liés à une perspective interactionniste 50
1.3.1.1 L'importance des interactions 51
1.3.1.2 La croyance en la capacité réflexive de l'acteur 52
1.3.2 Une perspective interactionniste pour mieux comprendre l'acteur social 54
1.3.2.1 La résilience comme un processus transactionnel 54
1.3.2.2 Une définition de la situation négociée 56
1.3.3 Une perspective interactionniste orientée vers la justice sociale 61
1.3.4 Conclusion 64
1.4 Les questions de recherche 65
CHAPITRE 2 : Méthodologie de la recherche 67
2.1 Les procédures de collecte des données 68
2.1.1 Les participants 68
2.1.1.1 La provenance des participants 68
2.1.1.2 Le recrutement des participants 70
2.1.2 L'accès aux données administratives et leur traitement pour décrire la trajectoire de services 71
2.1.3 Le choix des outils de collecte des données 73
2.1.3.1 L'entretien 73
2.1.3.2 Le guide d'entretien 74
2.1.3.3 L'intervieweur 78

2.1.4 L'éthique 81
2.1.5 La collecte des données 81
2.1.5.1 Le déroulement des entretiens 81
2.1.5.2 Le contexte d'interaction 82
2.1.5.3 La retranscription 85
2.2 L'analyse des données 86
2.2.1 Un « bricolage » inspiré de la *grounded theory* 86
2.2.2 Phase 1. Une organisation préalable des données : classification et étiquetage 89
2.2.3 Phase 2. Une thématisation des énoncés sous forme de « codes bruts » 91
2.2.4 Phase 3. Un regroupement des codes bruts en catégories thématiques 95
2.2.5 Phase 4. Un début de codage théorique et une définition de travail de la résilience 97
2.2.6 Phase 5. Identification et mise en relation des processus associés à la résilience 101
2.2.7 Synthèse des cinq phases d'analyse 104
CHAPITRE 3 : Résultats 107
3.1 Le passé sous la LPJ selon l'analyse des dossiers des participants 107
3.1.1 La trajectoire vers une intervention en vertu de la LPJ : portrait du groupe 108
3.1.2 Les services reçus sous la LPJ : portrait des participants 109
3.2 Un portrait sommaire des six domaines de transition 111
3.2.1 Le logement 111
3.2.2 Les études et la scolarité 112
3.2.3 L'emploi et la situation financière 113
3.2.4 Le couple et la parentalité 113
3.2.5 Une synthèse descriptive des six domaines de transition 114
3.3 Résultats de l'analyse thématique selon les six domaines de transition choisis 117
3.3.1 Le logement 117
3.3.2 Les études 119
3.3.3 L'emploi 122
3.3.4 Les finances 124
3.3.5 Le couple 126
3.3.6 La parentalité 129
3.4 Résultats de l'analyse ayant fait ressortir les autres défis adaptatifs 131

3.4.1 Les conditions de vie antérieures difficiles liées à la famille, aux services de PJ et à d'autres événements stressants 132
3.4.2 Difficultés liées à soi : à l'identité, à la santé, aux drogues, au statut social ou au stigmate 133
3.4.3 Transitions vers l'âge adulte, vers la fin des services de PJ et liées à un changement de ville 133
3.4.4 Relations interpersonnelles 134
3.4.5 Criminalité et code social 134
3.5 Les processus associés à la résilience 135
3.5.1 L'élaboration d'un cadre normatif chez l'acteur 137
3.5.1.1 Choix des critères d'appréciation 138
3.5.1.2 Négociation des caractéristiques d'un même critère 144
3.5.1.3 Rejet de critères 148
3.5.1.4 Compétition entre critères et accumulation de critères 149
3.5.2 L'appréciation positive d'aspects de la situation 151
3.5.2.1 Valorisation d'un défi relevé avec succès 151
3.5.2.2 Valorisation des aspects positifs d'une tension 153
3.5.2.3 Valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles 155
3.5.2.4 Valorisation des conditions particulièrement favorables malgré d'autres conditions difficiles 158
3.5.2.5 Valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis 160
3.5.2.6 Planification de l'action ou reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive 164
3.5.3 Schématisation des processus associés à la résilience 168
3.6 Une vue d'ensemble de la situation de Danny et de Catherine 170
3.6.1 Compte-rendu du récit de Danny (18,8 ans) 171
3.6.2 La résilience dans le récit de Danny selon les domaines de transition choisis 173
3.6.2.1 Le logement 173
3.6.2.2 Les études 175
3.6.2.3 L'emploi 176
3.6.2.4 Les finances 178
3.6.2.5 Le couple (et la parentalité) 179
3.6.3 La résilience selon le récit de Danny sur les autres défis adaptatifs 180

3.6.3.1 Une condition de vie antérieure difficile liée aux services de PJ 181
3.6.3.2 Difficultés liées à soi : aspects identitaires et consommation de drogues 182
3.6.3.3 Criminalité et code social 185
3.6.3.4 Une transition vers la fin des services de PJ 186
3.6.3.5 Les relations interpersonnelles 186
3.6.4 Compte rendu du récit de Catherine (18,7 ans) 187
3.6.5 La résilience dans le récit de Catherine selon les domaines de transition choisis 189
3.6.5.1 Le logement 190
3.6.5.2 Les études 191
3.6.5.3 L'emploi 193
3.6.5.4 Les finances 194
3.6.5.5 Le couple (et la parentalité) 196
3.6.6 La résilience selon le récit de Catherine sur les autres défis adaptatifs 198
3.6.6.1 Conditions de vie antérieures difficiles liées à la famille et au parcours sous la PJ 198
3.6.6.2 Difficultés liées à soi : statut social et stigmate 200
3.6.6.3 Transition vers l'âge adulte 204
3.6.6.4 Criminalité et code social 206
3.6.6.5 Les relations interpersonnelles 206
CHAPITRE 4 : Discussion 209
4.1 Un retour sur le portrait descriptif du groupe rencontré 209
4.2 Un retour sur les processus associés à la résilience 211
4.3 Une discussion des cas de Catherine et Danny : illustration d'une variabilité de sens 214
4.4 Les apports théoriques à la résilience 218
4.5 La justice sociale et la pertinence des résultats pour l'intervention sociale 221
4.5.1 La justice sociale 222
4.5.2 Une esquisse de réflexion pour l'intervention « macro » sociale 223
4.5.3 Des pistes de réflexion pour l'intervention « micro » sociale 224
4.5.3.1 Comprendre et accepter 225
4.5.3.2 Intervenir et négocier 226
4.5.3.3 En conclusion 228

4.5.3.4 Le développement du pouvoir d'agir : une pratique sociale éprouvée et compatible avec les implications proposées 231
4.6 Certaines limites de la recherche 233
Conclusion 235
Références 239
Annexes 253
Annexe A : Processus d'intervention en protection de la jeunesse 253
Annexe B : Guide d'entretien 254
Annexe C : Formulaire de consentement 260
Annexe D : Lettre résumant la recherche et s'adressant aux jeunes rencontrés 262
Annexe E : Premier système de codes (SC1) 264
Annexe F : Les catégories thématiques de la phase 3 (le SC2 sans les codes bruts) 267
Annexe G : Exemple illustrant le tableau créé en phase 5 et intégrant divers niveaux de codage caractérisant les codes bruts 270
Annexe H : Nombre de signalements par participant selon la décision, l'âge au moment du signalement et la suite après l'étape de la réception et du traitement des signalements 272
Annexe I : Caractéristiques des 38 situations de compromission évaluées au sens du protocole avec faits fondés compromettant la sécurité ou le développement de l'enfant 273
Annexe J : Nombre de mesures par participant et par type de mesures 274
Annexe K : Séquences des services, intervalle d'âge à l'application des mesures et durée des mesures par participant 276

Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques de la cohorte des 318 jeunes d'où provient l'échantillon.....69

Tableau 2. Quelques codes bruts de la phase 2 associés à la rubrique « logement » du SC1 selon les deux niveaux théoriques (codes descriptifs et codes appréciatifs) 93

Tableau 3. Questions de recherche associées aux sous-phases et niveaux théoriques de la phase 2 94

Tableau 4. Exemple de quelques codes bruts regroupés sous deux catégories thématiques 96

Tableau 5. Exemple de codes théoriques associés à quelques codes bruts du logement....100

Tableau 6. Exemple des critères d'appréciation associés aux quelques codes bruts du logement.....103

Tableau 7. Portrait transversal (au moment de l'entretien) de la situation de vie des participants en lien avec le logement, les études et l'emploi.....115

Tableau 8. Portrait transversal (au moment de l'entretien) de la situation de vie des participants en lien avec le revenu, le couple et la parentalité.....116

Liste des figures

Figure 1. Provenance de l'échantillon de la présente étude 70

Figure 2. Les éléments du vécu, appréciatifs et importants de l'expérience des jeunes comme base d'une schématisation du guide d'entretien 77

Figure 3. Les cinq phases d'analyse selon le continuum descriptif-compréhensif 89

Figure 4. Les grandes rubriques du premier système de code (SC1) 91

Figure 5. Les cinq autres défis adaptatifs et leurs sous-thèmes 97

Figure 6. Éléments qui lient chacune des cinq phases d'analyse aux questions de recherche 105

Figure 7. Synthèse des cinq phases d'analyse 106

Figure 8. Schématisation des processus qui s'associent à un discours de résilience 169

Figure 9. Synthèse des implications proposées pour l'intervention individuelle ou de groupe 230

Remerciements

Je dois mes premiers remerciements à deux personnes, deux femmes fantastiques, qui m'ont permis d'arriver jusqu'au bout de cette thèse. Je commencerai par celle qui a eu le rôle officiel de me diriger. Madame Lavallée, comme une mère, vous m'avez soutenu et protégé lors de cette longue aventure. Maintes fois, vous m'avez donné le courage et l'énergie nécessaire pour poursuivre ce long travail qu'est la réalisation d'une thèse de doctorat. Dans plusieurs moments difficiles, vous avez été une des rares personnes qui m'a donné le sentiment d'être profondément compris. De plus, vous m'avez laissé prendre plusieurs risques et avez toléré que je m'aventure dans des chemins atypiques impliquant de multiples détours, convaincue qu'il était possible que je réussisse à effectuer une recherche compatible avec mes valeurs. Cette grande marge de manœuvre que vous m'avez laissée m'a donné le souffle de toujours continuer dans une direction que j'avais envie d'emprunter. De plus votre lecture du contexte universitaire et des différents enjeux derrière la réalisation d'une thèse m'a permis de comprendre tellement de choses. Au lieu de vouloir imposer, vous avez voulu comprendre. Au lieu de vouloir diriger, vous avez voulu accompagner. Au lieu de chercher à formater, vous avez choisi de soutenir la créativité et l'originalité. Je vous remercie spécialement d'avoir mis toutes les conditions qui ont rendu possible de poursuivre jusqu'au bout cette longue aventure de thèse. Merci!

La deuxième femme fantastique à remercier est ma conjointe, Marie-Hélène qui m'a soutenu dans ce long périple. Elle m'a consolé dans de nombreux moments difficiles et m'a encouragé à aller plus loin et plus vite lorsque ça allait bien. Elle a accepté plusieurs compromis pas toujours évidents de la part d'une partenaire en union amoureuse. Elle m'a donné beaucoup d'amour, elle m'a compris et a persévéré à me soutenir malgré mes états d'âme pas toujours faciles à accepter. Sans elle, je ne serais pas arrivé jusqu'au bout. Je dois aussi la remercier d'avoir été, pendant ce long périple, non seulement une partenaire incroyable, mais une mère exemplaire qui a contribué à faire de nos enfants des êtres formidables. À cet égard, je veux aussi remercier mes enfants, Gwenaëlle et Philémon, qui ont donné une perspective différente à ma vie en me faisant comprendre certaines priorités m'ayant permis de voir la thèse, non pas comme un projet à poursuivre sans cesse, mais

comme un projet à terminer. Malgré le temps plus restreint qui a dû être dédié à ma thèse étant donné mes responsabilités familiales, mes enfants, à partir de leur existence, m'ont donné des moments de bonheur inégalables qui ont servi de carburant pour avancer vers la fin.

Je dois aussi remercier Chantal Leclerc avec qui j'ai eu le privilège de faire un stage de recherche et qui a été une autre personne formidable qui a cru en moi. Elle m'a encouragé sans cesse en soulignant des compétences et qualités qu'elle voyait chez moi et cela à des moments où j'en avais grandement besoin. N'ayant aucun rôle officiel à jouer dans ma thèse, elle a été d'une générosité remarquable en répondant sans cesse et rapidement à plusieurs demandes et en acceptant de discuter de plusieurs de mes préoccupations. Dans les passages les plus sombres de ce périple elle a été une lumière qui m'évitait de me perdre ou de rebrousser chemin. Elle m'a aidé aussi à comprendre les enjeux politiques et personnels des différents acteurs du milieu universitaire. Je dois aussi la remercier de m'avoir mis en relation avec un réseau de recherche composé de personnes stimulantes.

Je dois aussi remercier Yann Le Bossé, Bruno Bourassa et plusieurs autres personnes du CRIÉVAT ainsi que les personnes participant aux activités du Laboratoire de recherche sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités pour les discussions que j'ai eues avec ces personnes et pour la place qu'elles m'ont laissé prendre dans le monde universitaire.

Mes remerciements vont aussi à Yvan Leanza pour toutes les opportunités de discussions de groupe avec lui, les étudiantes et les étudiants du laboratoire Psychologie et Cultures ainsi que les activités enrichissantes liées au laboratoire. Toutes ces personnes ont contribué à saisir les divers enjeux de ma thèse et à y réfléchir plus profondément. M. Leanza doit aussi recevoir mes remerciements avec Marie-Claude Richard pour avoir accepté rapidement et généreusement de se joindre à mon comité de suivi et y avoir évalué mon travail.

Mes remerciements vont aussi à Joëlle Morrissette que j'ai eu le plaisir de connaitre grâce à Marie Larochelle. Avec elle, j'ai eu des échanges extrêmement riches sur

l'interactionnisme (symbolique). Elle m'a influencé dans la perspective que j'ai adoptée et m'a fait connaître plusieurs écrits pertinents. Elle a été d'une générosité remarquable qui se traduit par le temps qu'elle m'a donné pour échanger et commenter des versions précoces de mon travail. Elle m'a aussi donné de belles opportunités de rencontre et un espace pour diffuser certaines de mes idées. Je dois mes remerciements aussi à Marie Larochelle qui m'a initié à l'épistémologie de manière remarquable dans le cadre d'un de ses cours. Je dois énormément à Mme Larochelle qui m'a donné des outils théoriques et connecté à des écrits importants qui permettent de situer, dans un contexte politique, ainsi que de remettre en question la neutralité et le désintéressement des connaissances dites scientifiques.

Je dois aussi remercier les collègues de psychologie communautaire avec qui j'ai beaucoup interagi dans les premières années doctorales. Toutes et tous ont constitué un groupe de soutien remarquable. Je remercie spécialement Stéphane Alix, Walter Chavarria, Laurence Fortin-Pellerin, Séverine Garnier, Michèle Poitras, Fanie Roy ainsi que Stefanie Salazar.

Mes remerciements vont aussi à Marie-Hélène Gagné pour avoir grandement facilité ma collecte de données et pour m'avoir initié au monde de la recherche. Je remercie aussi Serge Desgagné pour avoir lu et suivi l'avancement de mes travaux et m'avoir prodigué de généreux conseils sur la suite à leur donner. Je souligne spécialement le temps qu'il m'a accordé lors de longs échanges que nous avons eus à différents moments du processus.

Je ne peux conclure cette section sans remercier les personnes qui ont procédé à l'évaluation finale de ma thèse. Je remercie ainsi les membres du jury pour leur engagement, leur lecture attentive et leurs précieux commentaires : Colleen Loomis, Yann Le Bossé et Marie-Claude Richard.

Je remercie aussi mon père et ma mère qui m'ont donné non seulement des conditions permettant la poursuite d'études universitaires mais ont su m'encourager pour mener à bien cette étape de ma formation.

Mes derniers remerciements vont aux jeunes qui ont participé à la recherche. Ils ont été généreux du temps qu'ils m'ont donné, mais surtout dans ce qu'ils ont accepté de dévoiler de leur vécu. Les longs échanges que j'ai eus avec ces jeunes ont été stimulants. Je les remercie ici, en conclusion, car leur contribution à cette thèse se situe à un autre niveau. Ils auraient cependant aussi mérité que je les remercie en premier. Merci à toutes et tous!

INTRODUCTION

Cette thèse, qui se déroule en contexte québécois, s'intéresse à des jeunes ayant été pris en charge par l'État pour des raisons de protection, et cela, au moment où prend officiellement fin cette prise en charge, c'est-à-dire au début de l'âge de la majorité. Cette période de vie, symbolisant le passage à la vie adulte, est marquée par des transitions importantes : fin des études, entrée sur le marché du travail, autonomie financière, sortie du foyer familial, formation d'un couple, parentalité... Pour plusieurs jeunes, ces transitions se font aujourd'hui de façon progressive et avec le soutien de la famille. Pourtant les jeunes ayant un passé de prise en charge par la protection de la jeunesse doivent y faire face de façon abrupte lorsque les services qui leur étaient offerts jusqu'à 18 ans ne sont plus disponibles et parce qu'ils sont nombreux à ne pas avoir le soutien qui leur serait nécessaire. De plus, ils doivent composer avec un passé empreint d'une adversité suffisamment importante pour que l'État soit intervenu dans leur vie afin de protéger leur sécurité ou leur développement ayant été jugés compromis.

Les études qui s'intéressent à cette population devenue adulte, dans divers pays, montrent que leur situation est particulièrement difficile et même précaire sur plusieurs plans. Comment vivent-ils cette transition? Comment s'y adaptent-ils et quels sont, à leurs yeux, les éléments les plus importants dans ce processus adaptatif? C'est vers l'examen de ces questions de départ que se dirige la présente recherche.

Attachée à un cadre conceptuel utile à l'étude des processus d'adaptation, la notion de résilience contribuera à ce projet. Cette notion, souvent retenue dans les études qui se sont intéressées à cette population, met l'accent sur des aspects positifs en explorant ce qui amène les personnes à bien s'en sortir plutôt qu'en se centrant sur leurs difficultés. Plus clairement, la résilience renvoie à une adaptation positive en contexte de risque ou d'adversité.

Alors que cette adaptation positive est le plus souvent jugée à partir des critères élaborés par les chercheuses ou chercheurs selon des normes sociales largement acceptées, le projet est ici de voir comment peut être conçue l'adaptation positive à partir du point de vue des principaux concernés : les jeunes eux-mêmes. C'est ce point de vue qui sera ainsi

mis en valeur pour faire ressortir les processus communs qui leur permettent d'élaborer un discours de résilience. C'est donc une perspective différente de celle généralement adoptée dans les écrits scientifiques qui est proposée ici pour étudier la résilience. Étant issus d'une population défavorisée socialement, politiquement et économiquement, ces jeunes se font moins entendre dans les institutions sociales ou scientifiques. Faire entendre leur voix est ainsi un objectif qui, en plus de se justifier scientifiquement, devient cohérent avec une valeur de justice sociale.

Le cadre théorique et la perspective d'analyse qui contribueront à l'atteinte de ces objectifs se fondent sur la tradition interactionniste en sociologie. Ce cadre justifie l'importance de donner une place centrale à l'acteur dans les sciences sociales ainsi qu'aux significations – élaborées dans les interactions sociales – que ce dernier accorde au monde qui l'entoure. La résilience sera donc examinée au travers des interactions sociales et par la façon dont elle se construit chez l'acteur en situation d'interaction.

L'organisation du texte ira comme suit. Le premier chapitre intégrera les trois aspects majeurs qui constituent la problématique de thèse. Il commencera par décrire la population à l'étude, celle des personnes ayant reçu des services de protection de la jeunesse, en intégrant quelques informations sur le système de protection de la jeunesse au Québec. En deuxième lieu, il sera question du concept de résilience tel qu'abordé en sciences sociales pour en arriver à une synthèse critique justifiant de l'aborder autrement. Troisièmement, le cadre théorique sera présenté de manière à faire voir en quoi il contribuera à répondre aux critiques énoncées. Les principales influences théoriques et certains présupposés épistémologiques à la base de cette recherche y seront aussi énoncés afin de mettre en évidence la posture de recherche adoptée. Les questions de recherche concluront ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre présentera la méthodologie de la recherche. La constitution de l'échantillon, les outils de collecte de données et la collecte même des données seront abordés pour ensuite traiter des diverses considérations liées à l'analyse qualitative des données. Au-delà des aspects plus techniques, divers appuis théoriques justifiant les choix méthodologiques seront considérés.

Le troisième chapitre sera consacré aux résultats des analyses. Il débutera par un portrait plutôt descriptif des jeunes rencontrés, fera ensuite état des thèmes ressortis de leur récit et se terminera par une présentation des différents processus par lesquels s'élabore un discours de résilience. L'analyse approfondie de deux des 18 cas sera présentée pour conclure ce chapitre de résultats.

Le quatrième et dernier chapitre discutera des résultats présentés pour faire valoir les apports de cette recherche au concept de résilience ainsi que ses retombées pour une intervention sociale visant à promouvoir la résilience.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE : RÉSILIENCE DES JEUNES EN TRANSITION VERS L'ÂGE ADULTE APRÈS UN PASSÉ SOUS LA PROTECTION DE LA JEUNESSE (PJ)

La présente recherche porte sur la résilience de jeunes en transition vers l'âge adulte après des services reçus en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). L'objectif de ce premier chapitre est d'exposer divers éléments qui contribuent à définir, comprendre ou expliquer la résilience des jeunes de cette population. Pour ce faire, trois éléments distincts, qui englobent divers domaines de recherche, sont abordés pour fonder la problématique : (1) une population, celle des jeunes adultes ayant reçu des services de protection de la jeunesse (PJ); (2) un concept, celui de la résilience; et (3) un cadre théorique servant à expliciter la perspective adoptée pour éclairer la résilience chez cette population : une perspective interactionniste orientée vers une plus grande justice sociale. Il est important de bien comprendre la population à l'étude et la période de vie qu'elle traverse pour aborder ce qui pourrait caractériser une situation de résilience chez cette population.

Les jeunes adultes qui ont reçu des services en vertu de la LPJ, premier élément de la problématique, constituent un groupe d'individus ayant vécu une situation qui comportait un danger suffisant pour que leur sécurité ou leur développement aient été jugés compromis selon des critères déterminés par la loi. Le vécu de négligence ou d'abus qui caractérise les jeunes de cette population amène la littérature à les décrire comme étant en difficulté ou « à risque ». La situation difficile qu'ils ont vécue les place comme particulièrement désavantagés à plusieurs niveaux comparativement à la majorité et c'est ce qui justifie de s'y intéresser à l'aide du concept de résilience et dans une perspective de justice sociale.

De plus, la période de transition vers l'âge légal de la majorité est normalement une période de mobilisation importante par les adaptations multiples qu'elle nécessite. On peut supposer que, chez des jeunes qui ont reçu des services en vertu de la LPJ, leurs mécanismes d'adaptation soient davantage mobilisés compte tenu des difficultés accrues qu'ils rencontrent. C'est donc une période qui se révèle propice à l'exploration, chez cette population, du processus de résilience vue comme une adaptation positive de l'individu, malgré un risque élevé présent dans son environnement. L'intérêt est donc d'explorer la

façon dont ces jeunes manifestent une adaptation « positive », malgré leur passé jugé difficile. Cette période de transition est conçue comme un phénomène occidental et moderne[1] qui permet de mettre en valeur les normes sociales et institutionnelles qui servent de critères à l'adaptation positive. Elle permet aussi de situer le vécu de ces jeunes adultes à l'intérieur d'un contexte sociohistorique, économique et politique qui tend à définir les critères d'une transition et d'une vie adulte socialement réussies.

Le concept de résilience, central à la présente recherche et présenté en tant que deuxième élément de la problématique, permet d'approfondir la compréhension de l'adaptation de ces personnes considérées à risque et souvent victimes d'exclusion sociale[2]. Bien que plusieurs efforts aient été faits dans la communauté scientifique pour arriver à un consensus sur la définition de la résilience, certaines lacunes conceptuelles demeurent dont celle liée à la définition de l'« adaptation positive ». La présente thèse propose de répondre en partie à cette lacune en étudiant empiriquement l'adaptation à partir du point de vue des principaux concernés, les jeunes eux-mêmes, plutôt que d'établir un jugement de chercheur sur la qualité de leur adaptation. Afin de mieux comprendre la construction sociale de la résilience et pour situer la présente thèse dans le champ des études qui s'y intéressent, il est nécessaire d'approfondir la façon dont elle a été conceptualisée dans la littérature anglo-saxonne.

De plus, la perspective interactionniste adoptée amène à concevoir la résilience non pas comme un objet en soi, qui existerait en dehors de la représentation des sujets (chercheuses, chercheurs ou autres), mais selon la façon dont elle est construite socialement. La résilience ne vise pas à être « découverte » dans le monde empirique, mais à être comprise à travers la description du processus qui en permet la construction. L'objet d'étude n'est donc pas uniquement un phénomène empiriquement observable, mais aussi un

[1] Même si une période de transition vers l'âge adulte est présente dans toute culture, elle se manifeste différemment et sur une plus longue période dans les sociétés modernes et les pays occidentaux que dans celles plus traditionnelles. Cette période est conçue ici selon le contexte des sociétés modernes et occidentales.

[2] La problématique et le concept retenu prennent origine d'un désir de mieux comprendre une population souvent exclue et ayant eu un passé difficile. Comme il en sera question et comme le souligne Stein (2006c), cette population a été étudiée le plus souvent de façon descriptive et athéorique, sans souci d'amener des réponses au « pourquoi », ou, dans le cas qui nous intéresse ici, au « comment » de leur situation. L'emploi du cadre conceptuel de la résilience vise à dépasser une simple description (quantitative) de leur situation pour contribuer à une meilleure compréhension de cette population.

regard sur le processus de recherche qui le construit. À cet égard, Gergen (1985, p. 271) mentionne en quoi la perspective constructiviste (qui concorde avec la perspective interactionniste) remet en question la conception traditionnelle d'un objet d'étude :

> As is clear, constructionism will inevitably confront strong resistance within psychology more generally. It forms a potential challenge to traditional knowledge claims; psychological research itself is placed in the uncomfortable position of a research object.

Tenter de rendre compte de la façon dont s'est construit le concept de résilience en sciences sociales est ainsi partie intégrante de la présente démarche de recherche.

Quant à la perspective interactionniste, elle sert de cadre théorique à l'étude en ce qu'elle permet de jeter un regard nouveau sur le phénomène de résilience et de clarifier le point de vue adopté ici à son sujet. Elle fournit des outils théoriques pour mieux comprendre l'acteur[3] social, dans son interaction avec le monde social et de justifier la pertinence scientifique de regarder la résilience à partir de cette interaction. Enfin, elle permet, dans une perspective de justice sociale, de donner la parole à une population défavorisée socioéconomiquement et politiquement. En somme, elle fait valoir le point de vue de l'acteur pour juger de la qualité de son adaptation à son milieu, caractéristique centrale de la résilience. Elle oriente ainsi les questions et la méthodologie de la recherche.

Ce sont d'ailleurs ces questions de recherche qui concluent ce premier chapitre. Elles sont précédées de la description des trois éléments qui constituent la problématique : les personnes ayant reçu des services de PJ, le concept de résilience et le cadre théorique de la recherche.

[3] Bien qu'un effort ait été fait vers une rédaction épicène, la féminisation de certaines expressions a été évitée afin d'alléger le texte et désignent ainsi autant le genre féminin que masculin. C'est le cas d' « acteur », « acteurs », et « participants ». Dans plusieurs cas, auteures et auteurs ont été utilisés pour souligner la contribution des femmes aux sciences, mais dans d'autres cas, pour simplifier certaines formulations, l'expression « auteurs » réfère au sexe féminin et masculin.

1.1 La problématique des personnes ayant reçu des services de PJ et le système étatique de PJ

Pourquoi s'intéresser à cette population qui a reçu des services en vertu de la LPJ? Quel portrait familial nous offrent ces enfants et jeunes? Dans quel contexte doivent-ils prendre leur place pour devenir « adulte »? Que disent les recherches sur ces jeunes devenus adultes? Ces questions seront abordées en puisant dans la littérature anglo-saxonne et québécoise sur le sujet. En conclusion de cette sous-section, les limites des études recensées seront soulignées pour rendre compte de l'incomplétude du portrait présenté et justifier la présente recherche.

1.1.1 La pertinence scientifique et sociale de cette population

La population desservie par le système de PJ, souvent décrite comme « à risque » dans les écrits[4], a reçu une attention particulière de la part des disciplines s'intéressant au développement et au bien-être humain en contextes jugés défavorables. Tenter de savoir si ces personnes s'en tirent bien ou non, si elles vivent des problèmes particuliers à leur situation ou de quelle façon elles s'intègrent socialement sont des objectifs qui guident nombre d'études. En plus de cet intérêt scientifique, la prise en charge par l'État des enfants retirés de leur famille jugée incompétente et souvent destructive justifie que la collectivité y porte aussi un intérêt particulier. De même, la production de nouvelles connaissances en lien avec cette population peut également être utile pour aider l'État à être plus efficace dans ses interventions en protection de l'enfance. En fait, l'efficacité de ces interventions est parfois questionnée, comme le laisse supposer l'étude de Zell (2006) aux États-Unis qui montre que la majorité des intervenantes et intervenants attitrés aux dossiers des jeunes protégés par l'État ne croit pas que le système de protection réponde aux besoins de base des enfants. Toute nouvelle connaissance dans le domaine est donc susceptible de mieux contribuer à orienter les services sociaux et à nourrir les politiques sociales dans une société démocratique où la valeur de justice est défendue.

[4] Pinderhughes, Harden et Guyer (2007), par exemple, insistent sur le fait qu'aucun groupe d'enfants n'a expérimenté autant de risques individuels et environnementaux (*individual and ecological risks*, p. 201) à un développement optimal que celui des enfants maltraités qui ont été retirés de leur famille d'origine pour être placés en milieu substitut par le système de PJ.

De plus, les services de PJ prenant fin à 18 ans, il s'avère important, dans un contexte où le passage à la vie adulte et l'autonomie se font de plus en plus tardivement, de se préoccuper des jeunes qui y ont eu droit et qui se retrouvent du jour au lendemain sans cette protection qui était disponible jusqu'alors. Mais d'abord, il importe de décrire le contexte familial d'où proviennent ces jeunes pour mieux cibler les difficultés auxquelles ils ont déjà été confrontés.

1.1.2 Le contexte familial des jeunes signalés à la PJ

En plus des menaces directes à la sécurité et au développement qui ont justifié une intervention en PJ chez certains enfants, diverses difficultés caractérisent leur contexte familial. À ce sujet, Tourigny et al. (2002) ont fait ressortir, au Québec, différents indices qui démontrent que ces enfants proviennent de familles défavorisées socioéconomiquement. Parmi les familles signalées[5], celles qui sont monoparentales y sont deux fois plus représentées que dans la population québécoise. Le revenu annuel des familles dont le signalement a été retenu est inférieur à 25 000$ dans 44% des cas (ou est moins de 15 000$ dans 29% des cas) selon les chiffres très conservateurs qui excluent les données manquantes de 37% des cas. La source de revenu de la figure parentale principale proviendrait de l'aide sociale dans 45% des cas. Divers problèmes ont été associés à cette figure parentale : problèmes liés à une séparation (29%), drogue/alcool (24%), violence conjugale (22%), manque de soutien social (21%), santé mentale (17%) ou physique (9%) et activités criminelles (7%).

Présentes avant même que les enfants reçoivent des services de PJ, ces difficultés en précèdent d'autres qui, comme il en sera question, caractérisent la trajectoire de services ou se poursuivent après les services. Qu'en est-il du contexte législatif qui encadre la mise en œuvre de l'intervention en PJ et que dire du contexte de transition vers l'âge adulte?

[5] Pour qu'il y ait intervention de l'État en vertu de la LPJ (voir la section, 1.1.3, qui suit), les enfants doivent être signalés à la direction de la PJ. Le signalement est fait par une personne qui dénonce une situation perçue comme potentiellement dangereuse pour la sécurité ou le développement de l'enfant.

1.1.3 Le contexte législatif de la PJ

Un bref aperçu du contexte législatif de la PJ est nécessaire pour comprendre le vécu de la population à l'étude. La Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ)[6] a été instituée au Québec pour permettre à l'État d'intervenir lorsque la sécurité ou le développement d'un enfant est jugé compromis en vertu de cette loi. Lorsqu'aucune autre avenue ne s'y prête, l'État peut décider de placer l'enfant dans un milieu substitut afin de le protéger. Dans un tel cas, l'État assume le rôle de protecteur généralement attribué à la famille. Cette loi ne concerne que les enfants et les jeunes qui n'ont pas encore l'âge légal de la majorité; après 18 ans, la responsabilité de l'État prend fin.

Tout un processus d'intervention (expliqué en détail dans le manuel de référence du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010) régit et limite l'application de la LPJ qui se fait en contexte d'autorité pour déterminer les services que recevront les jeunes placés sous la responsabilité de l'État. L'intensité de l'intervention et les mesures de protection mises en place rendent compte de la gravité de la situation. Le processus d'intervention débute par un signalement adressé à la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) en vertu de la LPJ qui permet à toute personne et qui oblige les professionnelles et professionnels de signaler une situation qui constitue un motif raisonnable de croire que le développement ou la sécurité d'un enfant est ou peut être compromis. Les différentes étapes correspondent à divers paliers de services et sont associées à des interventions de protection. L'Annexe A résume schématiquement le processus d'intervention résumé ici.

La *réception et le traitement des signalements* constituent la première étape qui mène à la décision de retenir ou non le signalement, selon la suffisance ou non des faits ou selon les moyens pris par les parents pour pallier à la situation. Lorsque le signalement est retenu pour un enfant ne recevant pas déjà des services de PJ, la deuxième étape, celle de *l'évaluation de la situation*, permet au personnel de la DPJ d'évaluer les conditions de vie de l'enfant et de décider, au nom de la directrice ou du directeur de la PJ, si les faits sont

[6] Bien que cette loi soit québécoise (Gouvernement du Québec, 2009), elle servira de cadre de référence ici puisque les études dont il sera question dans cette section rendent compte d'un contexte comparable dans différents pays.

fondés ou non et si la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis ou non. Si les faits sont jugés fondés et la sécurité ou le développement compromis, on passe à l'étape suivante, celle de l'*orientation*, qui vise à orienter l'enfant et les parents vers des mesures de protection prévues par la LPJ. Ces mesures peuvent être volontaires (entente hors cour selon l'article 54), ou judiciaires (ordonnance d'un juge selon l'article 91). Après cette étape, a lieu celle de *l'application des mesures* qui va avec la responsabilité légale de la DPJ d'assurer la prise en charge de l'enfant et de voir à la mise en œuvre des mesures volontaires ou judiciaires. L'exercice de cette responsabilité se fait par un intervenant responsable de l'application des mesures. L'étape de la *révision* suit l'application des mesures et vise à assumer la responsabilité de la DPJ de « réviser périodiquement la situation de [l']enfant » (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010, p. 559) pour décider si la prise en charge doit se poursuivre ou si l'on peut y mettre fin, dans les cas où la situation de compromission n'est plus ou pas présente. La fin de l'intervention peut aussi avoir lieu parce que le jeune atteint l'âge de 18 ans : âge auquel la LPJ cesse de s'appliquer.

Au Québec, durant l'année fiscale 2005-2006, 31 606 enfants ont fait l'objet de mesures de protection. Cela représente 2,0% de la population québécoise âgée entre 0 et 17 ans[7]. Les motifs invoqués pour montrer que le développement de l'enfant ou sa sécurité étaient menacés et pour décider des mesures de protection à prendre étaient, par ordre d'importance : la négligence (63,3% des cas), les troubles de comportement sérieux (21,3%, dont près de 90% des cas chez les 13 ans et plus), les abus physiques (6,1%), l'abandon (5,7%) et les abus sexuels (3,6%) (Association des centres jeunesse du Québec, 2006)[8]. Parmi les enfants qui faisaient l'objet de mesures de PJ, la moitié a été suivie dans son milieu naturel et l'autre moitié a été placée en milieu substitut. Des enfants retirés de leur famille, 70% ont été placés en famille d'accueil, les autres se retrouvant principalement en centre de réadaptation ou en foyer de groupe (Association des centres jeunesse du Québec, 2006).

[7] Les chiffres et les catégories de motifs de prise en charge de 2006 ont été privilégiés car ils caractérisent mieux l'époque pendant laquelle les données ont été collectées. Pour 2012-2013, les motifs de prise en charge sont catégorisés différemment, mais les chiffres sont comparables. Pendant cette période, 32 239 enfants ont été pris en charge (Association des centres jeunesse du Québec, 2013), ce qui représente 2,1% de la population québécoise de 2013 âgée entre 0 et 17 ans. Ce ratio et celui pour 2006 ont été calculés à partir des chiffres de Statistique Canada sur la population québécoise.

[8] Ces pourcentages sont le résultat d'un calcul fait à partir des données publiées du nombre d'enfants par problématique par rapport au nombre total d'enfants ayant fait l'objet de mesures de protection.

L'intervention de la DPJ peut avoir lieu dès la naissance d'un enfant et se poursuivre jusqu'à l'âge de 18 ans. L'intervention et le soutien prenant alors fin, ces jeunes doivent, du jour au lendemain, devenir « adulte »[9]. Ce passage vers l'âge adulte s'effectue alors dans un contexte social, démographique et politique qui varie selon les pays et selon les époques et qui, de ce fait, nécessite d'être connu si on veut comprendre ce que signifie devenir adulte, c'est-à-dire savoir s'adapter de façon autonome à son environnement physique et social.

1.1.4 Le contexte de la transition vers l'âge adulte

Dans les pays occidentaux, les jeunes sont aujourd'hui, plus que dans le passé, confrontés à une grande variété de choix et à la nécessité de se forger eux-mêmes leur propre biographie (Beck, 1999). Devant cette grande liberté de choix, la formation de l'identité, le choix d'un style de vie et d'un rôle social sont aussi devenus plus complexes (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989; Giddens, 1991). Pour la plupart, les jeunes sont passés d'un « modèle de l'identification à un modèle de l'expérimentation » (Galland, 2001, p. 159) où la construction de leur identité ne se fait plus essentiellement à partir du cadre de référence familial, mais à partir d'éléments puisés hors de la famille. La définition de soi sera alors davantage expérimentée qu'héritée et cette phase d'expérimentation sera de plus en plus longue (Galland, 2001).

1.1.4.1 L'allongement de la période de transition et les domaines impliqués

L'allongement de la transition vers la vie adulte ou, du moins, son report à plus tard est un constat qui fait consensus. Fussel et Furstenberg (2005), par exemple, voient dans l'allongement de cette période une spécificité de l'époque actuelle par rapport à celle de la première moitié du vingtième siècle. Galland (1995, p. 33) réfère à « une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte » et à une désynchronisation des étapes. La diversité démographique et l'imprédictibilité de la situation des adultes de 18 à 25 ans sur la seule base de leur âge seraient caractéristiques d'une période d'exploration (Arnett, 2000). Ces

[9] Au Québec, le programme *Qualification des jeunes* offre depuis quelques années la possibilité de prolongation des services à une minorité de jeunes qui ont été placés en milieu substitut jusqu'à l'âge de 18 ans. Les lois divergent cependant d'un pays à l'autre et certains pays permettent une prolongation des services jusqu'à 21 ans (en Angleterre et dans certains états des États-Unis, par exemple).

constats ont amené Arnett (2000, 2001, 2004) à définir une nouvelle période développementale caractérisant cette transition : l'émergence à la vie adulte (*emerging adulthood*) qui se place entre l'adolescence et la vie adulte.

Pour identifier ce passage à la vie adulte, différents marqueurs sont retenus. Furstenberg, Rumbaut et Settersten (2005) ou Shanahan (2000) font référence à cinq transitions : la sortie du foyer familial, la fin des études, l'entrée sur le marché du travail, la formation de couple ainsi que la procréation et la parentalité. Galland (2000) caractérise l'indépendance liée à la vie adulte par trois marqueurs : un emploi stable, un logement à sa charge et le début d'une vie commune en couple.

Ces différentes transitions constituent des défis importants pour la jeunesse en général. Mais pour les jeunes qui ont reçu des services de PJ, ces défis sont encore plus grands. Comme le souligne Stein (2004, 2005, 2008), pour ces jeunes, ces transitions se font de façon compressée et accélérée, c'est-à-dire sur une plus courte période de temps et souvent plus tôt que chez d'autres qui, à cet âge, vivent encore dans le foyer familial. De plus, cette transition se fait souvent avec un soutien déficient étant donné la fin de la disponibilité des services offerts jusqu'à 18 ans.

1.1.4.2 L'insertion sociale et professionnelle

Le domaine de l'emploi est un marqueur important de la vie adulte par lequel les gens trouvent leur utilité sociale en contribuant au bon fonctionnement de la société. C'est ce qui amène plusieurs auteures et auteurs à s'intéresser à l'« insertion professionnelle » ou plus largement à l'« insertion socioprofessionnelle »[10] qui réfère au parcours d'insertion et à la façon dont les jeunes prennent leur place dans la société en intégrant ou non le marché du travail. L'emploi est un des moyens privilégiés pour rendre compte du parcours de l'individu vers un rôle valorisé socialement. Fournier, Monette, Pelletier et Tardif (2000)

[10] L'imbrication de la sphère sociale et professionnelle rend difficile de référer à la deuxième sans la première comme le laissent voir Fournier et Bourassa (2000). C'est aussi, par souci de cohérence avec les auteures et auteurs cités, que ces expressions sont conservées ici, même si l'expression « intégration socioéconomique » utilisée par Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006) me paraît plus appropriée, car, affirment-ils, « elle souligne de manière plus directe l'enjeu fondamental de l'intégration (c'est-à-dire le fait de trouver "sa" place au sein de son milieu de vie) ainsi que ses fondements sociaux et économiques » (p. 199).

présentent même le travail comme faisant partie des tâches centrales du développement des jeunes sur les plans de l'identité personnelle et sociale.

Pourtant, l'entrée sur le marché du travail n'est pas chose facile pour les jeunes. Le taux de chômage au Québec et au Canada depuis 1976 est significativement plus élevé chez les jeunes de 15 à 24 ans que chez les adultes de plus de 24 ans (Vultur, 2003). Fournier et Bourassa (2000) invoquent même un processus de marginalisation qui caractériserait la plupart des jeunes Québécoises et Québécois face à un marché où peu d'emplois leur sont offerts et où ces emplois sont souvent précaires et ne permettent pas un plein engagement à la vie d'entreprise. De façon similaire, Roulleau-Berger (2001) réfère à un « rapport au travail abîmé » qui, dans ce contexte d'emploi précaire, mènerait souvent à des « identités "blessées" » par un processus de disqualification avec lequel les jeunes auraient à négocier.

Une autre situation qui complique cette transition « forcée » des jeunes à la fin des services de PJ est celle du logement et de l'autonomie résidentielle. Des statistiques canadiennes confirment que dans la population en général, la transition du foyer familial vers l'autonomie résidentielle a tendance à se faire de plus en plus tardivement et que l'âge légal de la majorité est loin de déterminer le moment de cette transition. Boyd et Norris (1999) ont observé que 45% des femmes et 56% des hommes célibataires de 20 à 29 ans habitaient encore chez leurs parents, en 1996. Molgat (1999) a aussi observé ce phénomène, durant cette même année (1996) chez plus de la moitié des jeunes de 20 à 24 ans. Cette tendance à rester chez ses parents s'est accrue au cours des dernières décennies (Beaupré, Turcotte, & Milan, 2006; Molgat, 1999). Beaupré et al. (2006) soulignent par ailleurs qu'il y a retour à la maison parentale après une première sortie du foyer familial chez près du quart de la population des 25 à 34 ans. Ces chiffres montrent que la majorité des jeunes ne quitte pas le foyer parental à l'âge de 18 ans. Cette situation d'aller-retour dans le foyer parental amène Mitchell (2006) à qualifier ces jeunes d'« enfants boomerang » et, de façon plus large en lien avec les divers changements de rôle et de statut qui caractérisent les jeunes adultes, à parler d'une « ère boomerang » (*boomerang age*).

Cette conjoncture préoccupe les jeunes issus de la PJ qui se voient souvent forcés de vivre de façon indépendante à 18 ans; les normes d'indépendance et d'autonomie associées à l'âge adulte pèsent davantage sur eux que sur d'autres pour qui le soutien de la famille est

encore présent. Les études confirment d'ailleurs que la situation de ces jeunes est difficile sur le plan du logement, ainsi qu'à d'autres niveaux. Cette situation s'intègre dans la trajectoire d'instabilité qui caractérise la vie de ces jeunes, principalement de celles et ceux ayant été placés en milieu substitut, et cela avant, pendant et après les services de PJ.

1.1.5 L'instabilité de la trajectoire conduisant à l'âge adulte

De nombreux travaux montrent que la vie des enfants et des jeunes retirés de leur famille se caractérise d'abord par une grande instabilité[11]. Ajoutée à un portrait familial désavantageux, cette instabilité se situe à plusieurs niveaux : avant, pendant et après la prise en charge des enfants par l'État. Dans l'étude québécoise de Tourigny et al. (2002), on constate que l'instabilité est déjà présente avant la prise en charge par la PJ : au moins le tiers des enfants dont le signalement a été retenu a eu à vivre un déménagement au cours de la dernière année. Une autre étude québécoise montre que, parmi un échantillon d'enfants référés à un Centre jeunesse[12], les trois quarts ne provenaient pas d'une famille biparentale intacte et la forte majorité avait eu à vivre au moins une transition familiale importante (Saint-Jacques et al., 2006). Les déplacements qui touchent les enfants placés sont aussi nombreux. Selon Stein (2004) qui fait état de ses observations générales qui résument les constats de diverses études publiées à ce jour, 30 à 40% aurait vécu quatre déplacements ou plus dont certains auraient cumulés jusqu'à dix déplacements. Les études australiennes de Fernandez (2006, N = 59) et celle de Cashmore et Paxman (2006, N = 47) rapportent respectivement une moyenne de 4,3 et de 5 placements dans leurs échantillons d'enfants placés.

Ces déplacements entraînent parallèlement de nombreux changements d'école. Pecora et al. (2006), aux États-Unis, laissent voir que le tiers de leur échantillon ($N = 1087$) d'adultes ayant été placés durant leur enfance ont fréquenté cinq écoles ou plus et les deux

[11] Les études dans le domaine de la PJ (*child welfare studies*) se sont principalement intéressées à un sous-groupe de cette population; ceux qui ont été placés en milieu substitut. Le portrait global qui sera présenté à partir des études recensées sera influencé par cette situation et fera part davantage de ce sous-groupe qui peut être considéré plus vulnérable étant donné l'intervention plus intensive de l'État qui présuppose une situation de risque plus importante. De plus, les (dé)placements en milieu substitut eux-mêmes sont source d'instabilité.

[12] Le Centre jeunesse est l'organisme public responsable de mettre en application la LPJ et la loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) au Québec. Il y a 18 centres jeunesses administrés de façon indépendante et répartis par régions.

tiers en ont fréquenté plus de trois. Fernandez (2006) souligne aussi le bris de continuité que ces déplacements infligent dans les relations d'amitié. Ce parcours d'instabilité continue souvent après la fin de la prise en charge (Stein, 2004). Par exemple, l'étude de Courtney et al. (2001), aux États-Unis, montre que des 141 participants de leur étude, 37% ont vécu au même endroit dans les 12 à 18 mois qui ont suivi la fin de leur prise en charge contre plus de 20% qui ont vécu à quatre endroits ou plus. Le rapport du Conseil permanent de la jeunesse (2004), faisant état de 100 entrevues semi-dirigées avec des jeunes québécois d'âges variés placés en milieu substitut (ou l'ayant été), vient illustrer cette instabilité, soulignée par les répondantes et répondants, dans le titre d'un des chapitres: « *Tanné d'être trimballé* […] » (p. 71). L'instabilité familiale chez les jeunes ayant été placés a mené Samuels (2009) à s'intéresser aux stratégies de gestion de cette « impermanence » qui caractérise l'expérience de ces jeunes.

L'instabilité qui décrit le quotidien de plusieurs de ces jeunes vient accroître les exigences posées par les processus de transition vers l'âge adulte et d'insertion socioprofessionnelle. Elle s'ajoute aussi aux situations de négligence, d'abandon ou d'abus vécues avant les services et fait partie des difficultés rapportées par les études qui s'intéressent à la situation des jeunes ayant reçu des services de PJ, une fois adulte. Ces études constituent l'objet du prochain point.

1.1.6 Des données empiriques sur la situation des adultes ayant reçu des services de PJ

C'est autour des années 1990 que des recherches se sont intéressées aux adolescents et adultes ayant reçu les services de PJ (*care leavers*) en comparant leur situation avec celle de la population générale (Stein, 2004). Leurs résultats ont montré que ces jeunes se portaient moins bien que la population générale sur des aspects associés principalement à l'éducation, à l'emploi et au logement. Certaines recherches se sont aussi intéressées à des sous-groupes de cette population caractérisés par des difficultés spécifiques. Le portrait présenté ici de cette population est influencé et organisé selon les objectifs de ces recherches qui visent à faire voir que ces jeunes, une fois adultes, éprouvent diverses difficultés.

Seront d'abord présentées les études menées à l'étranger, suivies de celles qui ont été réalisées au Québec. Ces études visent à qualifier, selon différents indices, l'insertion socioprofessionnelle (en termes de résultats plutôt que de processus) des adultes ayant reçu des services de PJ par rapport au reste de la population. Ces indices concernent majoritairement l'emploi, la scolarité, la situation financière et le logement.

1.1.6.1 Du point de vue des études étrangères

Selon le constat d'études menées dans différents pays, le niveau de scolarité est peu élevé et les emplois rémunérés ne sont pas toujours au rendez-vous chez de nombreux jeunes ayant quitté leurs lieux de placement. Ainsi, en 1994, les données provenant d'un échantillon (N = 810) états-unien de ces jeunes, âgés de 18 à 24 ans, ont montré que, parmi eux seulement 38% avaient maintenu un emploi pendant au moins une année (Cook, 1994). Toujours aux États-Unis, Courtney et al. (2001) montrent que, des 141 jeunes suivis, 63% avaient complété leurs études secondaires et 40% détenaient un emploi 12 à 18 mois après leur sortie du lieu de placement. Wade et Dixon (2006), en Angleterre, en sont arrivés à un constat semblable en montrant que 44% de 106 jeunes antérieurement placés étaient sans emploi de 12 à 15 mois après la fin des services. Enfin, les données comparatives de Courtney et Dworsky (2006) montrent que les jeunes ayant déjà été placés (N = 603) sont significativement plus susceptibles d'être sans emploi qu'un échantillon national (états-unien) représentatif.

Aux États-Unis, selon les opinions d'informateurs clés, telles que recensées par Freundlich et Avery (2006), la complétion des études secondaires chez cette population se fait très souvent par l'obtention d'un GED (*Graduate Equivalency Diploma)* : diplôme d'études secondaires exigeant un nombre beaucoup moins important d'heures de cours que le diplôme régulier. Ces constats corroborent ceux de Pecora et al. (2006) qui décrivent un échantillon états-unien d'adultes (N = 1087; âge moyen = 30,5 ans) ayant passé plus de 12 mois consécutifs dans un milieu de placement, dont 18,6% ont complété leurs études secondaires avec un GED comparativement à 5% dans un échantillon national. Cette même étude montre cependant que 86% de ces adultes ont complété les études secondaires comparativement à 85% dans l'échantillon national, ce qui va à l'encontre de ce que rapportent d'autres études. L'explication de cette divergence est sans doute à chercher dans

le fait que cette recherche était menée auprès d'adultes plus âgés. L'étude de Cook (1994) a montré, au contraire, que, chez un échantillon de 810 jeunes adultes âgés de 18 à 24 ans issus de la PJ, la complétion du niveau secondaire était de 54%. L'auteure fait remarquer que cette proportion est équivalente à celle de jeunes du même âge vivant sous le seuil de la pauvreté, comparativement au 78% observé dans la population générale du même âge.

L'écart est encore plus évident lorsqu'on vérifie le pourcentage de jeunes ayant été placés antérieurement qui complètent des études universitaires. L'étude de Pecora et al. (2006), quoique plus optimiste que les études avec lesquelles leurs résultats sont comparés, montre que la moitié moins d'adultes provenant de milieux de placement sont détenteurs d'un diplôme universitaire que ceux de la population générale.

Des difficultés financières sont également rapportées, dans certaines des études citées, chez cette population une fois adulte (Cook, 1994; Courtney & Dworsky, 2006; Courtney et al., 2001). L'insécurité économique est aussi ressortie comme un des principaux thèmes ressortant d'une analyse des récits de quelques jeunes en transition vers la vie autonome à la fin des services de PJ, aux États-Unis (Cunningham & Diversi, 2013).

Sur le plan du logement, en plus de l'instabilité dont il a été question plus haut, l'itinérance est expérimentée par plusieurs. L'étude anglaise de Wade et Dixon (2006) a découvert que parmi les jeunes ayant quitté leur lieu de placement depuis 12 à 15 mois, 35% ($N = 106$) avaient vécu l'itinérance à un moment donné. Aux États-Unis, la même réalité a été observée chez 12% des 141 participants, 12 à 18 mois après leur sortie (Courtney et al., 2001) et chez 14% des jeunes ($N = 603$) vivant de façon autonome depuis peu de temps (Courtney & Dworsky, 2006). L'étude qualitative de Freundlich et Avery (2006) va dans le même sens en montrant que le logement et l'itinérance sont, selon le point de vue de différents informateurs clés, dont les jeunes adultes eux-mêmes, les principaux problèmes que rencontre cette population. Parmi les personnes interrogées, huit sur 21 ont vécu une situation d'itinérance à un moment donné. Plusieurs ont aussi mentionné l'insuffisance de ressources pour les aider à trouver un logement adéquat.

D'autres indices sont aussi utilisés pour rendre compte ou comparer la qualité de vie des jeunes adultes avec un passé sous la PJ. La paternité, la maternité ou la grossesse

précoce sont souvent mentionnées comme caractéristiques (ou comme problème, si on se fit au terme « précoce » ou *early* en anglais) de cette population. C'est ce que laissent entrevoir différentes études états-uniennes (Cook, 1994; Courtney & Dworsky, 2006; Leathers & Testa, 2006) ainsi qu'une revue de littérature regroupant des études anglaises, australiennes et états-uniennes (Mendes & Moslehuddin, 2006). Certaines études citées (Courtney & Dworsky, 2006; Courtney et al., 2001; Mendes & Moslehuddin, 2006) à laquelle s'ajoute une étude suédoise (Andersson, 2005) montrent que la criminalité est aussi une réalité présente chez les jeunes placés et ceux qui sortent des lieux de placement. On rapporte également des problèmes associés à l'utilisation ou l'abus de drogues ou d'alcool (Andersson, 2005; Mendes & Moslehuddin, 2006). À ce niveau cependant, Cook (1994) n'a pas trouvé de différence significative entre son échantillon et une population scolaire. La prostitution, la violence physique ou sexuelle sérieuse et le manque d'accès aux soins de santé sont d'autres problèmes auxquels font référence certains auteurs dont Courtney et al. (2001) ainsi que Mendes et Moslehuddin (2006). Enfin, un rapport publié par le *Casey Family Programs* (2005) faisant part de données recueillies, pendant une période de 12 mois, auprès de plus de 1000 participants ayant passé plus d'une année dans une famille d'accueil, relève un taux plus important de problèmes de santé mentale que dans la population générale.

Pour conclure, les observations de Franzén et Vinnerljung (2006) en Suède, révèlent une difficulté peu exprimée dans ce champ de recherche. Leurs analyses de données tirées d'un registre national (comparant une cohorte de 35 550 individus placés avec 1 138 726 individus non placés) montrent qu'environ le quart des jeunes avec un passé de placement ont vécu le décès de leurs parents avant l'âge de 18 ans (contre environ le vingtième dans le groupe de comparaison) et plus du tiers avant l'âge de 25 ans (en comparaison de 7% chez le groupe de comparaison).

1.1.6.2 Du point de vue des études québécoises

Parmi les travaux qui se sont intéressés au programme *Qualification des jeunes* et aux trajectoires des jeunes qui y ont participé (Goyette, Chénier, Royer, & Noël, 2007; Goyette & Royer, 2009), ceux de Goyette et Royer (2009) se sont surtout préoccupés de l'insertion en emploi de 75 jeunes adultes et de leur rapport avec le réseau de soutien pour

en tracer les différentes trajectoires. Deux trajectoires, à l'intérieur desquelles le réseau de soutien, le rapport avec ce dernier et la négociation jouent un rôle important, se dégagent de leurs résultats pour caractériser les participants : une trajectoire d'« errance constructive » (56%, *n* = 42) et une trajectoire « vulnérabilisante » (44%, *n* = 33).

Plus récemment, Robert, Jetté, Pauzé, et Séguin (2012) ont aussi caractérisé leur échantillon selon des types de trajectoire. Leur étude inclut 168 jeunes adultes – dont seulement 13 ont été placés en famille d'accueil – ayant été pris en charge par le système de PJ au Québec pour différentes raisons (en relation à des motifs de protection ou pour des délits). Les auteurs font référence à un groupe de jeunes « désaffiliés », à un autre « vulnérables » et à un dernier qui « se démarque des autres » et « généralement identifiés, dans les écrits, comme résilients » (p. 244). Le premier groupe correspondrait au portrait négatif des jeunes avec un vécu sous la PJ auxquels font largement référence les écrits. Le deuxième groupe est composé de jeunes qui occupent des emplois non spécialisés. Ils « n'ont pas atteint un niveau de scolarisation élevé » et la majorité « a des retards scolaires importants » (p. 244). Ils vivraient aussi le genre de transition accélérée dont il a été question plus haut (section 1.1.4.1) et la plupart ne disposerait pas du soutien de leurs parents pour un lieu de résidence. Quant au dernier groupe, ce qui l'amène à se démarquer est la poursuite d'études postsecondaires.

Le travail de Nadeau (2000), qui a fait des entrevues avec 10 jeunes placés jusqu'à la majorité, illustre la situation difficile qu'ils ont eu à vivre une fois laissés à eux-mêmes, sur plusieurs dimensions comme celles des finances, de la scolarité et de l'emploi. Elle a aussi relevé diverses difficultés émotionnelles et observé que le décès d'un des parents a été le cas de la moitié de son échantillon. Lanctôt (2005) a aussi décrit la situation difficile, une fois devenues adultes, d'adolescentes judiciarisées ayant été placées en centre de réadaptation et pour la plupart, aussi sous la PJ pour troubles de comportements (83%, *n* = 124). Bien que leur trajectoire délictuelle n'ait pas été persistante, la monoparentalité, la pauvreté, la faible scolarisation, la violence conjugale ont caractérisé leur situation d'adulte.

Pour leur part, Yergeau, Pauzé et Toupin (2007) ont étudié une population de jeunes adultes québécois (âge moyen = 19,3 ans; *ÉT* = 0,8) ayant reçu, durant leur jeunesse, des services de PJ ou ayant été soumis à la loi pour les jeunes contrevenants (LSJPA). Certains

d'entre eux avaient été placés en milieu substitut (n = 70) et d'autres non (n = 79). Les comparaisons avec un groupe témoin, apparié sur le plan du retard scolaire, révèlent que les jeunes ayant été placés durant leur jeunesse habitent moins chez leurs parents, sont plus dépendants de l'aide sociale et ont vécu plus d'itinérance que ceux qui n'ont pas été placés et que le groupe témoin. Ces mêmes jeunes ont aussi plus de problèmes de drogue et d'alcool, vivent plus de détresse psychologique, d'événements de vie négatifs et rapportent plus de comportements autodestructeurs et d'attitudes antisociales. Par rapport à l'emploi et à la formation, les deux groupes suivis par les centres jeunesse mentionnent le travail comme activité principale dans des proportions plus élevées que le groupe témoin et les études dans des proportions moins élevées; leur taux d'inactivité (sans emploi, ni études) est aussi plus élevé que le groupe témoin. Par contre, les mesures liées à la santé physique, à la diversité et au réseau social ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les groupes. De façon générale, à l'exception de l'absence de résultats liés à la parentalité précoce (Yergeau, communication personnelle, 2007), ces constats corroborent les études présentées plus haut.

1.1.7 Certaines lacunes dans la littérature recensée

Trois lacunes principales se dégagent des études qui s'intéressent aux adultes ou jeunes adultes après des services de PJ et motivent la perspective adoptée pour le présent projet. La première tient au fait que la majorité de ces études ne prennent pas suffisamment en compte le contexte de vie des participants. La deuxième provient du peu d'intérêt accordé au processus transitionnel vécu par ces jeunes et la troisième tient au manque de perspectives théoriques qui viseraient à comprendre ou expliquer le « comment » ou le « pourquoi » de la situation de ces jeunes lorsqu'ils atteignent l'âge adulte.

Concernant la première lacune, l'absence de prise en compte du contexte social et individuel des participants, dans ce domaine d'étude, tend le plus souvent à réduire la réalité sociale à quelques variables mesurables quantitativement. Du point de vue des politiques publiques, ce genre d'études axées sur des résultats facilement mesurables des trajectoires après les prises en charge (*outcome studies*) tend à orienter les interventions vers des objectifs également mesurables. C'est ce que soulignent Samuels et Pryce (2008) qui dénoncent le manque d'approches davantage holistiques pour rendre compte de la

réalité complexe de ces personnes. Pourtant, les résultats d'Horrocks (2002) montrent clairement qu'une telle approche – par exemple, dans le cadre de la théorie du *life-course* – permet de rendre compte de la complexité et de la richesse de l'expérience de ces jeunes au-delà de ce qu'auraient dit des résultats mesurables (*measurable outcomes*).

Une approche plus holistique, dans le cas de la présente recherche, permettra de tenir compte des aspects dynamiques de la vie des jeunes. Elle permettra d'examiner en profondeur divers aspects de leur vie avec une ouverture aux éléments nouveaux et inattendus sans exclure d'emblée divers éléments biographiques tel que l'imposerait une enquête par questionnaire et des analyses par variables sur de larges échantillons.

La deuxième lacune est le peu d'intérêt pour le processus même de transition vers l'âge adulte qui est le plus souvent négligé au profit de l'aboutissement de cette transition. En effet, la plupart des études ne s'intéressent qu'à des indicateurs statiques et regardent peu ou pas les éléments qui se rapportent aux différents processus de transition. Elles n'étudient pas la période de transition comme telle, mais visent plutôt à tracer un portrait de la situation post-transitoire. Les travaux de Goyette et Royer (2009) qui s'intéressent aux réseaux de soutien et à l'utilité d'un programme de préparation à la vie autonome font cependant exception en s'intéressant à la transition même ainsi qu'à la trajectoire des jeunes interrogés avant et après la fin de la prise en charge. Une attention particulière pour la transition et la façon dont elle est vécue s'avère nécessaire pour mieux comprendre la réalité de ces jeunes.

La troisième lacune, soulignée par Stein (2006c), tient au fait que de nombreuses études menées auprès de cette population ne semblent pas avoir un véritable souci théorique, ne cherchant ni à enrichir un cadre conceptuel ni à construire une théorie. Ces études ont plutôt visé à décrire statistiquement la situation de ces jeunes en termes d'indicateurs d'insertion, d'adaptation ou de bien-être en vue de situer cette sous-population parmi la population générale (voir Cook, 1994; Courtney & Dworsky, 2006, pour ne donner que ces exemples). Berridge (2007) souligne aussi qu'étant donné leur mode de financement, entre autres, les études qui s'intéressent à la protection de l'enfance (*child welfare studies*) ne répondent souvent pas à l'objectif premier des sciences sociales

qui est de générer des théories ou de proposer des modes d'explication ou d'interprétation des phénomènes sociaux.

Pourtant, aux dires de Berridge (2007) et de Stein (2004, 2006c), plusieurs approches théoriques sont susceptibles d'apporter un éclairage intéressant pour comprendre le vécu des jeunes ayant vécu sous la PJ. Un nombre limité d'études[13] met à profit de telles approches parmi lesquelles se retrouve le cadre conceptuel de la résilience (proposé aussi par Cairns, 2002) qui permet de s'intéresser aux éléments positifs de la vie de ces jeunes pour mieux comprendre comment ils se sortent d'un vécu difficile. Il permet aussi d'éviter l'approche « pathologisante » trop souvent adoptée dans le domaine de la santé mentale. Cependant, selon la façon dont il est présenté par la littérature anglo-saxonne qui domine ce champ de recherches, le cadre conceptuel de la résilience n'a pas permis, la plupart du temps, de prendre suffisamment en compte le point de vue et le contexte de vie des participants aux études. Ce sera d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

Mettre à profit et approfondir le concept de résilience par un effort de prise en compte du contexte de vie global des jeunes durant cette période même de transition est donc un objectif visé par la présente thèse et permettra de répondre aux trois lacunes mentionnées.

Comment est apparu ce concept de résilience en sciences sociales? Comment est définie la résilience dans la littérature et quels sont les enjeux conceptuels et méthodologiques qu'elle suscite? Comment le concept de résilience a-t-il été mis à contribution pour mieux comprendre la population des adultes après un passé sous les services de PJ? Comment aborder le concept de résilience pour mieux rendre compte du contexte de vie des participants à l'étude à travers leur propre parole? C'est ce qui sera abordé dans la prochaine section qui, pour proposer une perspective différente, fait état de l'avancement des études sur la résilience en soulignant certaines limites de la perspective actuelle qu'on pourrait qualifier de dominante et normative.

[13] Certaines études citées plus haut adoptent une approche théorique comme celle d'Andersson (2005) qui met à profit la théorie de l'attachement et celle de Cashmore et Paxman (2006) qui aborde le concept de résilience. D'autres études abordant le concept de résilience chez la population d'intérêt seront décrites dans la prochaine section.

1.2 Le concept de résilience

Cette section vise d'abord à clarifier les usages du concept de résilience en sciences sociales qui permet d'appréhender les processus par lesquels certains individus réussissent à s'adapter positivement, et ce, malgré l'adversité. Les écrits qui ont le plus d'influence dans la définition du concept et dans la façon de l'étudier empiriquement s'inscrivent dans ce qui est nommée ici la « perspective dominante ». Ces écrits, leurs auteures et auteurs, les études dont ils rendent compte et une telle perspective concordent avec une conception de la recherche qui prône les enquêtes par questionnaires sur des échantillons populationnels en privilégiant des analyses par variables et des techniques statistiques comme méthodes de validation ou falsification; conception désignée par Chapoulie (2004a) sous le terme de « modèle néo-positiviste »[14]. Cette conception concorde aussi avec le paradigme « post-positiviste » (pour employer la catégorisation de Guba et Lincoln, 1994, 2005) et contraste avec la perspective qui sera donnée ici au concept. La présente perspective s'insère plutôt parmi les « épistémologies constructivistes » (décrites par Le Moigne, 2007) qui ont été peu mises à contribution pour aborder la résilience.

Malgré une volonté de donner à ce concept une perspective différente de la perspective dominante, une clarification du concept nécessite de s'attarder à ce qu'en disent les recherches qui s'inscrivent dans cette perspective dominante. De plus, malgré une divergence entre les présupposés épistémologiques de la présente étude et ceux adoptés (mais peu défendus) par les pionnières et pionniers de ce champ de recherche, certaines positions sont partagées dont celle de la pertinence de ce concept en sciences sociales et du désir et de l'importance d'étudier ce qui contribue au bien-être de gens désavantagés comme ceux que représentent la population à l'étude[15]. C'est dans un processus de

[14] Ce modèle se serait imposé sous un mode implicite. Il concorde aussi avec l'« épistémologie institutionnelle contemporaine » (chez Le Moigne, 2007) qui assume, implicitement aussi, certaines hypothèses fondatrices et principes méthodologiques influencés par les épistémologies réalistes et positivistes. C'est dans cette épistémologie institutionnelle largement répandue ou dans une « épistémologie implicite socialement sanctionnée » (pour citer Bourdieu en entretien dans Bourdieu, Passeron, & Chamboredon, 2005) que s'inscrivent la plupart des chercheuses et chercheurs qui contribuent à approfondir le concept de résilience.

[15] Les études se rapportant au concept de résilience sont présentées ici selon leur influence ou selon leur intérêt pour les jeunes ayant reçu des services de PJ. Par souci de transparence et d'exhaustivité, aucune étude n'a été exclue d'emblée en raison de leur position épistémologique (implicite ou explicite). En effet, la divergence entre la position épistémologique de la plupart de ces études et celle adoptée dans la présente

déconstruction et de *reconstruction* du concept de résilience, propre à une perspective (socio) constructiviste, que sera élaborée la présente section[16].

Pour ce faire, un rappel historique du concept de résilience en sciences sociales sera présenté en vue d'aboutir à sa définition, tout en soulignant les enjeux conceptuels et méthodologiques qui la sous tendent surtout en ce qui a trait à la conceptualisation de l'adaptation positive comme aboutissement d'un processus de résilience, ainsi qu'à celle du risque et de l'adversité. C'est à la suite de cette clarification que sera présentée une recension de quelques recherches empiriques, publiées sous forme d'articles, qui abordent la résilience chez des adultes ayant vécu sous les services de PJ. Une synthèse critique de la perspective dominante au profit de la perspective constructiviste d'Ungar (2003, 2004, 2008) qui aborde la résilience selon les objectifs visés par cette thèse viendra conclure cette section.

1.2.1 Le contexte historique de la résilience

En sciences sociales, on observe une utilisation grandissante du concept de résilience. L'aperçu historique présenté par Luthar (2006) en place les fondements empiriques dans les études en psychopathologie développementale qui ont suscité un intérêt pour certains individus « atypiques » qui arrivent à se développer positivement malgré une situation de vie qui porterait à prédire le contraire.

Masten (2007) situe aussi l'émergence de « la science de la résilience » (p. 921) en psychopathologie développementale. C'est entre 1960 et 1970 que certains pionniers se sont intéressés initialement au concept de résilience en cherchant à mieux comprendre, prévenir et traiter les troubles de santé mentale. Masten fait référence à trois vagues de recherche sur la résilience et tente de jeter les bases d'une quatrième vague. La première vague fait référence à des études descriptives qui ont donné lieu à une liste de

---

recherche n'invalide en rien les résultats déjà obtenus. Les écrits théoriques de plusieurs des figures dominantes de ce champ d'études ont d'ailleurs grandement inspiré la présente recherche : parfois par un désir de critiquer et de déconstruire certaines façons de faire et parfois par la richesse des réflexions et l'acceptation des conclusions présentées.

[16] Ce processus de déconstruction d'un point de vue « scientifiquement » dominant s'inspire en partie de la perspective adoptée par Vienne (2009, 2009, décembre) pour critiquer, à partir d'un cadre de sociologie critique inspiré de Bourdieu et de la tradition de Chicago en sociologie, les « experts de la violence scolaire » et leurs écrits.

caractéristiques importantes ("*short list*") qui y contribuent : les corrélats de la résilience. La deuxième vague englobe des recherches voulant éclairer les processus à la base des observations de la première vague. La troisième vague vise à élaborer des interventions sociales mettant à l'épreuve les recherches des deux premières vagues. Masten annonce que la quatrième vague consistera en une analyse multiniveaux cherchant à mieux comprendre les processus de résilience. C'est en ce sens que, selon elle, les avancées technologiques devront être mises à profit pour étudier la contribution des gènes, du fonctionnement du cerveau et des processus neurobiologiques.

Même si l'engouement d'une quatrième vague semble se situer dans l'inclusion et la contribution de facteurs biologiques dans la résilience des individus, un accent est aussi mis sur l'interdépendance de différents systèmes sociaux dans la résilience, comme la famille, le voisinage, l'école, voire même des systèmes politiques (Masten, 2007). L'importance de la transdisciplinarité, pour contribuer à cette quatrième vague, est aussi invoquée (Masten, 2007; Masten & Obradovic, 2006). Luthar et Brown (2007) insistent sur le caractère central de l'interdisciplinarité dans ce champ d'étude et sur l'importance des contributions récentes de la biologie pour développer les connaissances, les interventions et les politiques sociales liées à ce champ d'études.

Le contexte historique évoqué par Luthar, Cicchetti et B. Becker (2000) et Luthar (2006) met l'accent sur trois précisions intéressantes. Les premiers efforts visant à cerner les caractéristiques individuelles associées à la résilience ont évolué vers un désir de cerner trois types de facteurs : ceux associés à l'individu, ceux émanant du contexte familial et ceux du contexte social plus large. La conception globale et fixe de la résilience a aussi évolué vers une conception plus circonscrite et plus dynamique. L'intérêt porté au processus même de la résilience (le *comment*) et non seulement aux facteurs de protection qui y sont associés est aussi une tendance relativement récente.

Toute cette évolution du concept de la résilience et de la vision future des recherches susceptibles d'en découler laisse peu d'espace aux conceptions que se font les participants eux-mêmes de leur résilience, de leur adaptation et de leur bien-être. C'est une telle volonté qui guide la présente étude. Mais avant de la préciser, il convient de définir le concept et de laisser voir les défis que pose le désir d'en arriver à une définition claire. Le

prochain point définira la résilience à partir des écrits et des auteures et auteurs les plus cités dans le domaine.

1.2.2 Qu'est-ce que la résilience?

Les écrits scientifiques les plus importants abordant le concept de résilience se retrouvent dans la littérature anglo-saxonne[17]. Ces écrits sont primordiaux dans l'appropriation et dans la définition du concept. Les réflexions et études de Suniya S. Luthar, Ann S. Masten et Michael Rutter sont incontournables pour quiconque s'intéresse à la résilience. Leurs travaux sont abondamment cités. Le choix d'aborder le concept par les figures les plus influentes, et leurs collègues, vise à cerner la perspective qui domine le champ et les contributions ayant permis son développement.

Malgré plusieurs problèmes méthodologiques et théoriques autour du concept de résilience exposés par Luthar et ses collègues, leur définition décrit bien ce qui est sous-entendu ou explicite dans les utilisations récentes du concept en sciences sociales. Dans un des articles les plus cités dans le domaine, la résilience est définie comme référant à un « processus dynamique comprenant une adaptation positive en présence d'un contexte d'adversité significatif » (Luthar et al., 2000, p. 543, traduction libre). Cette définition se rapproche de celle de Masten et Obradovic (2006) qui la définissent comme « un large cadre conceptuel (*broad conceptual umbrella*) englobant plusieurs concepts reliés à des modèles (*patterns*) positifs d'adaptation en contexte d'adversité. » (p. 14, traduction libre). En associant le concept aux sciences du développement, Masten (2007) définit la résilience comme référant à « une adaptation positive pendant ou à la suite d'une exposition à des adversités qui ont le potentiel de compromettre le développement » (p. 923, traduction libre). Masten (2007) et Obradovic (Masten & Obradovic, 2006) soulignent que l'adaptation réfère à un système et que les recherches tendent à mettre l'accent sur le système humain, mais que certaines études évoquent la résilience d'autres systèmes et que

[17] Les nombreuses études empiriques publiées en anglais s'insèrent dans un champ d'études commun et ont évolué parallèlement. Dans la francophonie, Cyrulnik est connu par ses conférences et par la publication de livres sur la résilience, dont « Un merveilleux malheur » (2002) dans lequel il réfère à la résilience comme une « capacité » (p. 5). Sa réflexion ne se base pas sur les nombreux travaux empiriques publiés dans le domaine. C'est pour cette raison que je me limite aux références anglo-saxonnes ici qui ont aussi influencé certains articles francophones.

la résilience peut être vue, par exemple, à l'échelle de l'école, d'une salle de cours ou de la famille (on parlerait alors, dans ce dernier cas, de la résilience d'une famille).

Il est intéressant de contraster cette conceptualisation récente de la résilience avec la définition faite par Masten et ses collègues en 1990, dans laquelle la résilience réfère non seulement à un processus, mais aussi à la *capacité* d'adaptation de l'individu et au résultat positif qui en découle : « Resilience refers to the process of, capacity for, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances » (Masten, Best, & Garmezy, 1990, p. 426). Dans leurs premiers écrits, les auteurs apportaient une nuance qui est disparue dans leurs écrits plus récents, à savoir que la *résilience psychologique* concerne l'*adaptation comportementale* : « Psychological resilience is concerned with behavioural adaptation, usually defined in terms of internal states of well-being or effective functioning in the environment or both » (p. 426).

Rutter (2006a, 2006b) définit la résilience en référant à plusieurs auteurs, tels Masten, Cicchetti, Luthar et Werner. Invoquant la résilience comme un concept interactif, il la conçoit en termes d'un certain bien-être ou d'une bonne santé psychologique (*good psychological outcome*) malgré une situation d'adversité. Il distingue aussi le concept de résilience de celui de compétence sociale ou de santé mentale positive.

> Resilience is a concept that suggests that some individuals have a relatively good psychological outcome despite suffering risk experiences that would be expected to bring about serious sequelae. In other words, resilience implies relative resistance to environmental risk experience, or the overcoming of stress or adversity. It is not strictly social competence or positive mental health. Essentially, it is an interactive concept that involves the combination of serious risk experiences and a relatively positive outcome despite those experiences. (Rutter, 2006b, p. 26)

Ce même auteur (2006a) différencie les études sur la résilience des études sur les facteurs de risques et de protection dû à l'intérêt particulier des premières pour les variations individuelles (versus les tendances générales). Ces études cherchent à voir ce qui amène certains individus à adopter des réponses mieux adaptées que celles d'autres personnes face à des expériences similaires en tentant d'éclairer les mécanismes sous-jacents à ces différences de réponse. Dans le cadre de la population ciblée pour la présente étude, il s'agirait de s'intéresser aux processus qui amènent certains jeunes à éviter d'entrer dans les

normes d'une population classée comme étant « à risque » (p. ex. délinquance, décrochage scolaire ou faible revenu) en se conformant aux normes (souvent développementales) de la population générale (p. ex. réussir à l'école ou détenir un emploi). Rutter (en 2007) distingue de façon plus claire les concepts de risque et de protection de celui de résilience afin de déplacer le centre d'attention des *variables* vers les *processus*.

Ces différentes conceptualisation de la résilience la laissent voir comme un concept bidimensionnel (Luthar & Cicchetti, 2000) comprenant (a) un environnement hostile ou « à risque » et (b) une « adaptation saine » de l'individu malgré ce contexte d'adversité. Masten (2001, 2007; Masten & Obradovic, 2006) souligne les deux jugements à faire pour caractériser respectivement la situation de risque et la situation d'adaptation. Ces deux dimensions et les jugements nécessaires à leur opérationnalisation sont d'ailleurs au cœur des enjeux conceptuels et méthodologiques abordés au prochain point. Ces enjeux constituent également les bases sur lesquelles repose la position adoptée vis-à-vis de la résilience dans la présente étude.

1.2.2.1 Les enjeux conceptuels et méthodologiques liés au concept de résilience

Malgré les efforts encourus pour clarifier le concept de résilience (Luthar, 2006; Luthar & Brown, 2007; Luthar et al., 2000; Masten, 2007; Masten & Obradovic, 2006; Rutter, 2000b, 2006a) en vue d'obtenir un certain consensus autour de sa terminologie, l'étude de ce phénomène rencontre encore plusieurs difficultés et flous théoriques à préciser. La situation de risque et la situation d'adaptation posent dès le départ des problèmes conceptuels et méthodologiques. À cet égard, Rutter (2006a) souligne deux « possibilités méthodologiques artéfactuelles majeures » (p. 2, traduction libre) : la résilience peut être simplement fonction d'une exposition différente à une situation risquée ou peut provenir d'une erreur dans le choix de la situation d'adaptation. Dans le premier cas, une meilleure adaptation signifierait seulement une plus faible exposition à une situation risquée ou même une absence de cette situation de risque alors que dans le second cas, la résilience ne serait basée que sur un élément qui ne rendrait pas adéquatement compte du niveau d'adaptation ou de fonctionnement de l'individu.

Les controverses autour de l'utilisation du concept en sciences sociales et biologiques amenées par Luthar et al. (2000) dans leur article pionnier[18], qui rejoignent aussi celles soulevées par Masten et Obradovic (2006), méritent une attention particulière. La contribution de Luthar et al. a été de tracer un portrait des différentes critiques qui se sont multipliées avec la prolifération grandissante des recherches empiriques sur la résilience. Les auteurs les regroupent dans quatre catégories : (1) ambiguïtés dans les définitions de la terminologie, (2) hétérogénéité dans les situations de risque et d'adaptation, (3) instabilité du phénomène de résilience et, (4) utilité de la résilience en tant que concept théorique. Les controverses se rapportant à chacune de ces catégories sont les suivantes.

Concernant l'ambiguïté dans la terminologie, les auteurs signalent qu'une des difficultés rencontrées tient à la diversité observée dans l'opérationnalisation des concepts et, par extension, aux différentes méthodes utilisées pour les étudier; selon eux, il est important d'être clair et de justifier adéquatement ce qui est entendu dans les concepts de *risque* et d'adversité ainsi que dans celui d'*adaptation positive* ou de compétence. La même clarté s'impose pour déterminer si la résilience est vue comme un *processus* ou comme un *trait*.

Par rapport aux choix trop souvent implicites derrière la terminologie employée, une controverse peu débattue, mais maintes fois soulignée par Masten (2001; Masten & Obradovic, 2006) mérite d'être exposée. Associée à un des deux jugements qui doivent être faits dans les études sur la résilience, elle concerne la décision de *qui* choisir pour définir et surtout fixer les critères d'une bonne adaptation. À cet égard, non seulement doit-on émettre un jugement sur ce qu'est l'adaptation, mais aussi sur ce qui est considéré comme une « bonne » adaptation. Ces jugements sont le plus souvent posés par les chercheuses et chercheurs.

Quant à l'hétérogénéité du concept, Luthar et al. (2000) insistent sur la nature multidimensionnelle de la résilience faisant en sorte qu'une adaptation positive dans un domaine (ex. école, gestion des émotions, etc.) ne signifie pas qu'il en sera de même pour

[18] Cet article a été cité (28 septembre 2010) 822 fois selon la base de données *PsychINFO* et 1239 fois selon *Google Scholar*.

un autre domaine. Cela crée de nouvelles complications liées aux décisions à prendre dans le choix d'indicateurs « optimaux » de résilience. Une clarification est nécessaire pour rendre compte des décisions prises en fonction de la priorité accordée à un domaine par rapport à un autre, du choix de traiter différents domaines de façon séparée ou intégrée et du choix de considérer comme « adaptation positive » un fonctionnement jugé excellent ou simplement adéquat.

La troisième catégorie de controverses est liée au problème d'instabilité versus robustesse de la résilience. Les incertitudes liées aux mesures de risque posent un problème de consistance. Luthar et al. (2000) soulignent le dilemme de choisir entre un risque statistique ou un risque actuel ainsi qu'entre une mesure « objective » ou une mesure subjective de la situation de risque. Leurs réticences portent aussi sur la possibilité de mesurer « objectivement » le risque. Les auteurs mentionnent aussi la difficulté d'avoir à négocier statistiquement avec des petits groupes qui sont aux extrêmes de deux continuums : celui du niveau de risque et celui du niveau d'adaptation ou de compétence et avec le problème de la stabilité d'une adaptation positive dans le long terme, ce qui nécessite des projets longitudinaux, plus coûteux en temps et en argent que les études transversales.

La quatrième catégorie de controverse soulignée par Luthar et al. (2000) est liée à la pertinence même du concept de résilience en sciences sociales et en biologie et surtout à sa différence par rapport au concept de *positive adjustment* en sciences du développement. Une réponse à cette critique réside dans le fait que la résilience s'intéresse à des trajectoires développementales atypiques et non à des trajectoires normales. Cette controverse rejoint la distinction que fait Rutter (2006a, 2007) entre le concept de résilience et la santé mentale positive, les compétences sociales et les notions de facteurs de risque et de protection. Luthar et al. soulèvent aussi le fait qu'on reproche aux recherches empiriques sur la résilience de ne pas être suffisamment ancrées dans un cadre théorique qui permettrait de mieux les contextualiser et d'approfondir l'objet d'étude.

En lien avec la problématique du présent travail, une question s'ajoute en rapport avec la façon dont les jeunes négocient, implicitement ou explicitement, les normes d'adaptation ou de compétence caractérisant une situation de résilience. Cette question est

liée à l'intérêt du concept de résilience pour des trajectoires atypiques chez des groupes ayant vécu des difficultés particulières. Si les normes d'une situation de résilience sont instituées à partir de la population générale, sont-elles adéquates pour juger de la situation atypique qui caractérise un sous-groupe distinct de cette population générale? Doit-on juger de l'adaptation positive lors d'une trajectoire atypique selon les normes établies chez une population « typique »?

1.2.2.2 Quelques prises de positions parmi les enjeux conceptuels et méthodologiques

Pour chacune des controverses mentionnées, des prises de position sont nécessaires. La perspective interactionniste retenue pour la présente recherche, servira de point d'appui à ces décisions. Quatre clarifications liées aux quatre catégories de problèmes s'imposent.

Premièrement, pour clarifier la terminologie employée, la résilience est ici conçue comme un processus d'adaptation positive telle que définie par les participants à la recherche. C'est donc par la conception de ces derniers et à partir de leur expérience telle qu'ils l'ont vécue que devrait être jugée cette adaptation positive. Quant au risque, il n'est pas considéré comme équivalent pour tous, mais comme lié à un parcours de vie où les conditions d'abus ou de négligence ont été suffisantes pour placer celles et ceux qui en ont souffert dans une position qui les désavantage d'un point de vue socioéconomique et politique.

Deuxièmement, la nature multidimensionnelle de la résilience sera abordée en tentant de considérer d'une part, les dimensions généralement reconnues dans la littérature comme étant caractéristiques de la période de transition vers l'âge adulte et d'autre part, celles qui émergeront du discours et de l'expérience même des personnes concernées. Une ouverture à divers éléments d'adaptation positive est donc de mise afin d'éviter de restreindre les possibilités de manifestation de résilience à quelques indicateurs prédéterminés.

Troisièmement, concernant la controverse robustesse versus instabilité de la résilience, la position adoptée n'assume pas ni ne recherche l'équivalence des situations d'adaptation ou de risque donnée mais voit l'intérêt de la résilience dans des processus

d'adaptation positive qui se manifestent avec différentes intensités dans différents contextes. C'est donc des processus communs se manifestant dans différentes situations qui sont recherchés ici.

Quatrièmement, concernant l'utilité du concept de résilience en sciences sociales, la position prise ici est d'en étudier la manifestation à travers le vécu de personnes désavantagées, en centrant l'attention sur les aspects positifs de leur vie plutôt que sur les problèmes. C'est donc l'étude de processus d'adaptation positive chez une population spécifique qui est mise de l'avant pour justifier l'utilisation du concept.

Ces différentes positions, esquissées comme clarification préalable à une définition de la résilience seront développées, tout au long de la présente recherche. Elles constituent un début du travail conceptuel qui se poursuivra dans la suite de la problématique ainsi que par la collecte de données, leur analyse et la discussion des résultats.

1.2.2.3 L'opérationnalisation de l'adaptation positive dans les recherches empiriques

L'adaptation positive étant l'élément central de la résilience qui désire être approfondi dans la présente étude, des clarifications s'imposent sur la façon dont elle a été abordée empiriquement selon la perspective dominante. Ces précisions vont permettre de situer la présente contribution par rapport à la conceptualisation de cette dimension centrale de la résilience.

Les enjeux entourant le concept d'adaptation étant abordés à partir de ce qu'en disent les chercheuses et chercheurs influents, il importe de savoir comment est opérationnalisée la situation d'adaptation positive, dans la perspective dominante sur la résilience, de même que de connaître les « mesures » utilisées pour l'évaluer.

Rutter (1999, 2000b, 2006a, 2006b) ne se positionne pas clairement sur ce que devrait être une situation de résilience même s'il souligne qu'une mesure adéquate du phénomène devrait recouvrir plusieurs domaines. Il donne l'exemple de performance à l'école, de grossesse à l'adolescence, d'abus de substance et de délinquance (Rutter, 2000b). Il mentionne aussi que ces domaines devraient englober les troubles émotionnels, les troubles de comportements et les problèmes de drogue ou d'alcool (Rutter, 2006b). Il

signale même que de mettre l'accent sur un seul domaine de vie peut révéler la résilience d'une personne dans ce domaine alors que les énergies qu'elle y accorde peuvent avoir des effets délétères sur d'autres aspects de sa vie (Rutter, 2000b). Rutter, qui s'est particulièrement intéressé aux jeunes enfants dans ses études empiriques, fait état, dans un article corédigé (O'Connor et al., 2000) d'une étude longitudinale menée auprès d'enfants qui avaient six ans lors de la deuxième collecte de données, et où le critère principal de résilience était une mesure de développement cognitif s'apparentant à celle du QI. Des mesures du développement physique et moteur étaient aussi incluses.

Masten et ses collègues (Masten et al., 2004; Roisman, Masten, Coatsworth, & Tellegen, 2004) envisagent aussi l'adaptation dans une perspective développementale. L'établissement de leurs critères d'adaptation se fonde sur des tâches développementales saillantes attendues à différents âges (*age-salient developmental tasks*)[19]. Ces critères constitueraient la base pour déterminer s'il y a ou non adaptation. Les auteurs mentionnent à cet effet : « The idea that there are salient developmental tasks by which adaptation to life can be judged is now firmly rooted in the developmental study of continuity and change in individual lives across time » (Roisman et al., 2004, p. 123). Pour la période d'émergence à la vie adulte (vers l'âge de 20 ans), les critères « émergents » seraient d'avoir un emploi salarié et une vie amoureuse; ces critères deviendraient « saillants » vers la trentaine. Selon ces auteurs, les critères émergents seraient moins stables que les critères saillants pour une période donnée et auraient ainsi une valeur prédictive moindre quant à l'adaptation ultérieure jugée selon ce même type de critères. Toujours selon eux, ces deux critères pour caractériser une adaptation saine chez l'adulte seraient jugés adéquats et pertinents tant par les psychologues que les profanes (Boelcke, 2001 et Havighurst, 1948/1972 in Roisman et al., 2004). Quant aux critères saillants davantage consolidés durant la vingtaine, ils sont, selon les auteurs au nombre de trois : le succès académique, les compétences sociales et les conduites appropriées (en relation au respect des lois, à l'agressivité, aux comportements antisociaux ou perturbateurs et autres indicateurs).

[19] Un exemple, intéressant car il est lié à la période développementale de la transition vers l'âge adulte, est celui d'obéissance à des règles ou des lois en opposition à leur transgression chez Roisman et al. (2004).

Luthar (2006) consacre une page de son chapitre à décrire l'adaptation positive en tant qu'élément essentiel de la résilience. Elle mentionne : « *Positive adaptation*, […], is adaptation that is substantially better than what would be expected given exposure to the risk circumstance being studied. » (p. 742, italique dans l'original). L'adaptation serait donc en lien avec les attentes sociales. Avec ses collègues (Luthar et al., 2000), elle souligne aussi d'autres éléments à considérer : la nature multidimensionnelle de la résilience; l'importance du lien entre le choix du domaine d'adaptation et le cadre théorique adopté; l'importance des attentes sociétales (comme Roisman et al., 2004) liées à un stade de développement donné; et l'importance de tenir compte (comme Rutter, 2000b) du fait que certains domaines d'adaptation peuvent ne pas être liés à d'autres.

Une des études empiriques de Luthar et Sexton (2007), dans laquelle ont participé 360 dyades de parent/enfant, rend compte de la façon dont ont été opérationnalisés les domaines de compétence ou les critères d'adaptation qui caractérisent la résilience. La résilience d'enfants ou d'adolescents de 9 à 17 ans (moy. ≈ 12) a été définie par l'absence de psychopathologies sérieuses et par la présence de compétences sociales se situant dans la moyenne. Plus spécifiquement et dans leurs mots :

> Given the severity of risk factors facing this sample (poverty and maternal psychiatric disorders), children's resilience was defined here as evasion of serious psychopathology (no psychiatric diagnoses [affective/anxiety disorders or diagnostic history for drug] and symptoms below clinical cutoffs) and presence of average social competence [adaptability, social skills, leadership]. (Luthar & Sexton, p. 213)

Ces critères ont été mesurés à partir d'échelles standardisées tirées de la psychopathologie du développement, ce qui illustre bien la perspective dans laquelle les auteurs se situent.

Bien que cette façon d'opérationnaliser l'adaptation positive soit utile et ait mené à des résultats qui contribuent à la compréhension du phénomène de résilience, dans de larges échantillons, diverses lacunes sont présentes. Le point de vue des personnes concernées (leur perspective sur leur propre vécu et sur le monde social) est absent de cette conception. De plus, on ne vise pas à chercher ce qui pourrait rendre compte de processus d'adaptation se manifestant autrement que par la conformité à des normes sociales dominantes. Aussi, bien qu'une tentative de mise en lumière de processus ait été faite par la mise en relation de

variables dans des études longitudinales, la conception même de l'adaptation est figée dans le temps.

1.2.2.4 L'opérationnalisation de la situation de risque dans les recherches empiriques

Même si cette recherche s'intéresse davantage à la conceptualisation de l'adaptation que du risque, il est nécessaire d'évoquer brièvement ce que constitue le plus souvent une situation de risque ou d'adversité dans les études sur le sujet afin d'y situer la présente étude.

La situation de risque amène des problèmes méthodologiques qui ont été évoqués et qui demandent une prudence quant à l'équivalence des situations où il peut se manifester chez les groupes à l'étude. Ungar (2008, p. 222) le mentionne bien : « Caution, however, is needed when studying any population's health, western or non-western. Homogeneity in populations studied by resilience research has more often been assumed than demonstrated. »

Selon Luthar (2006), les premières études sur la résilience se seraient intéressées aux enfants de personnes schizophrènes qui auraient eu un développement « anormalement » normal. Cependant, l'évolution du concept de résilience a mené les chercheuses et chercheurs à s'intéresser à des situations de risque variées. Luthar a recensé diverses situations de risque qui ont servi à aborder le phénomène de résilience, tels les troubles mentaux des parents, les maladies chroniques, les désavantages socioéconomiques, la violence dans la communauté et des événements de vie catastrophiques. Les études font aussi parfois référence à un risque défini en termes de probabilités statistiques ou à une combinaison de multiples risques (*cumulative risk*). La maltraitance, risque aussi recensé par Luthar, est celui qui touche la population à l'étude et qui est lié, comme il en a été question, à d'autres éléments d'adversité.

Rutter (2000a) s'est intéressé au risque que constitue un placement en milieu substitut et aux éléments pouvant en atténuer l'importance. Au Québec, Drapeau et al. (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin, & Bernard, 2004, 2007) ont aussi étudié le processus de résilience d'adolescents placés en milieu substitut. Les écrits de Stein,

précédemment évoqués, s'inscrivent aussi dans cette lignée de travaux. De même, la présente étude s'inscrit dans ce courant de recherches, mais plus spécifiquement chez de jeunes adultes après avoir quitté les services de PJ. Sont présentées ici les études intéressées à la résilience de cette population une fois adulte.

1.2.3 La résilience des adultes après des services de protection de la jeunesse

À partir des études recensées qui abordent la résilience des jeunes adultes après des services de PJ, l'accent sera d'abord mis sur leurs principaux résultats. Ensuite, afin de faire ressortir de façon plus intégrée les éléments qui contribuent à une trajectoire de résilience chez cette population, l'intégration qu'en a faite Stein (2005, 2006b, 2008) sera présentée.

1.2.3.1 Les recherches empiriques

Diverses perspectives ont été données à la résilience, dans les études recensées, pour aborder la vie des adultes après des services de PJ. Diverses méthodes et façons d'opérationnaliser le concept ont aussi été privilégiées. Certaines études ont choisi des méthodes quantitatives auprès de larges échantillons (Anctil, McCubbin, O'Brien, & Pecora, 2007; Cashmore & Paxman, 2006; Daining & DePanfilis, 2007; Gwadz et al., 2006; McGloin & Widom, 2001; Merdinger, Hines, Lemon Osterling, & Wyatt, 2005) alors que d'autres ont combiné des analyses quantitatives et qualitatives sur de plus petits échantillons (Jackson & Martin, 1998; Jahnukainen, 2007)[20]. D'autres encore ont privilégié des méthodes qualitatives (Conway, Uhrich, & Shaver, 2003; Hines et al., 2005; Iglehart & Becerra, 2002; Samuels & Pryce, 2008; Schofield, 2001, 2002; Ungar, 2005) même si, chez Schofield (2001, 2002), la méthode n'a pas été explicitée.

Les études quantitatives ont révélé des relations entre des variables bien précises susceptibles d'avoir un effet protecteur ou néfaste sur d'autres variables caractérisant une situation de résilience. Toutefois, l'étude de McGloin et Widom (2001) fait exception. Sans chercher les « corrélats de la résilience » (Masten, 2007), McGloin et Widom ont élaboré une mesure visant à caractériser une situation de résilience chez des adultes ayant été

[20] Dans le cas de Jahnukainen (2007), les données qualitatives ont été transformées en des indices chiffrés. Chez Jackson et Martin (1998), des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies. Quant à l'étude mixte de Hines, Merdinger et autres collaborateurs, les résultats qualitatifs (Hines, Merdinger, & Wyatt, 2005) et quantitatifs (Merdinger et al., 2005) ont été présentées dans deux publications distinctes.

victimes d'abus ou de négligence de façon à les comparer entre eux et avec un groupe contrôle. Leur mesure a été reprise ou adaptée par Daining et DePanfilis (2007), Cashmore et Paxman (2006) ainsi que par Gwadz et al. (2006). Les études qualitatives ont davantage exploré les processus ou illustré des éléments théoriques.

Certaines études se sont attardées exclusivement à la résilience scolaire (Hines et al., 2005; Jackson & Martin, 1998; Merdinger et al., 2005) et celle liée à des variables psychologiques (*psychological outcomes*) (Anctil et al., 2007) alors que d'autres ont mis l'accent sur une situation englobant plusieurs domaines de vie.

La catégorisation décrite par Masten (2006) s'avère utile pour regrouper les principaux résultats de ces études. Elle permet de situer les éléments positifs et les obstacles à la résilience selon trois niveaux : individuel, familial (ou relationnel) et communautaire. Au niveau individuel, les études rapportent comme éléments de résilience : un lieu de contrôle interne (Hines et al., 2005; Jackson & Martin, 1998), de la satisfaction de vie, une santé mentale positive et une capacité à créer des relations significatives avec des amis (Hines et al.), une faible perception de stress (Daining & DePanfilis, 2007), une capacité à résoudre des problèmes et à prendre du recul face aux situations douloureuses et une certaine valorisation de soi (*self worth*) (Conway et al., 2003). Gwadz et al. (2006) se sont intéressés à l'identité sexuelle chez les jeunes hommes ayant eu des relations sexuelles avec des hommes et ont fait valoir qu'une identité homosexuelle affirmée, chez ces derniers, était associée à une situation de résilience. Inversement, la honte, le sentiment d'avoir été trahi, les souvenirs du passé qui viennent hanter le présent (Conway et al., 2003), la peur et le regret (Iglehart & Becerra, 2002) influencent négativement la résilience.

Au niveau relationnel ou familial, les éléments positifs qui ont été associés à un processus de résilience sont : une relation significative et continue avec un adulte, une figure parentale positive ou un mentor (Hines et al., 2005; Jackson & Martin, 1998; Schofield, 2001), un sentiment d'appartenance (Cashmore & Paxman, 2006; Schofield, 2002), la présence d'amis (Hines et al.) qui réussissent bien à l'école (Jackson & Martin) et l'apport d'un soutien social (Cashmore & Paxman; Daining & DePanfilis, 2007; Merdinger et al., 2005) et spirituel (Daining & DePanfilis). Quant aux obstacles à la résilience, à ce même niveau, ils sont en lien avec l'expérience pré-placement (Jackson & Martin), les

conflits familiaux ayant mené à l'itinérance (Iglehart & Becerra, 2002) et la transmission intergénérationnelle d'une situation familiale difficile (Conway et al., 2003).

Au niveau communautaire, les éléments qui ont été associés à la résilience sont : une stabilité et une continuité dans la vie des participants (Cashmore & Paxman, 2006; Jackson & Martin, 1998; Merdinger et al., 2005), une sortie plus tardive des services de PJ (Daining & DePanfilis, 2007), la participation à un programme de préparation à une vie autonome pour créer des relations durables avec un adulte ou des pairs (Iglehart & Becerra, 2002), l'utilisation de services en santé mentale et la présence de « parents » de famille d'accueil perçus comme aidants (Anctil et al., 2007), une participation à des groupes sociaux (Merdinger et al.) et à des activités de loisir (Jackson & Martin; Merdinger et al.) ainsi qu'une expérience d'éducation vécue comme positive (Jahnukainen, 2007). L'importance de l'intervention en PJ a été mentionnée par Hines et al. (2005) comme contribuant à la résilience des participants alors que Conway et al. (2003) montrent que le manque de soutien professionnel nuit à la résilience. Dans le cas de l'étude de Jackson et Martin, le manque de prise en compte de la réalité scolaire par les services de PJ est présenté comme un obstacle à la résilience. L'instabilité dans les placements a été mise en relation avec une apparition tardive de troubles de santé mentale (Anctil et al.). Un dernier obstacle recensé est celui du peu d'efficacité des programmes de préparation à la vie autonome à faire retenir à long terme le contenu de ces programmes (Iglehart & Becerra).

Certaines études font bien voir les interrelations entre ces différents niveaux, comme celle de Hines et al. (2005) qui montre le lien entre la capacité de se créer des amis (niveau individuel) et la présence d'amis (niveau relationnel ou communautaire). L'étude d'Ungar (2005)[21] fait aussi voir le lien entre la capacité de « négociation » et de « navigation » des individus dans les structures de services et les opportunités de négociation offertes par ces structures ainsi que la capacité de ces structures à mettre en place des interventions qui contribuent à ce que les jeunes tirent avantage de telles opportunités.

[21] Les travaux d'Ungar ne portent pas spécifiquement sur la résilience d'adultes après des services de PJ, mais l'étude citée inclut deux cas venant d'une étude plus large dont un adulte ayant été placé en milieu substitut. Ce sont d'ailleurs les travaux d'Ungar qui seront présentés pour conclure cette section.

Les résultats de Samuels et Pryce (2008) et de Jahnukainen (2007) se classent difficilement selon ces trois niveaux. Dans le premier cas, les chercheuses s'intéressent particulièrement aux processus de résilience dans la transition (forcée) vers une vie indépendante; elles mettent en évidence un processus qu'elles identifient comme étant une « confiance en ses capacités de survie » qui rend compte des mécanismes utilisés par l'individu lorsqu'il négocie les tensions entre d'une part, une attitude d'indépendance face à une situation où il doit ne compter que sur lui-même et se montrer rapidement mature, et d'autre part, une attitude de dépendance à l'égard du système de PJ qui réduit du même coup le contrôle qu'il a sur sa vie. Dans le deuxième cas, Jahnukainen[22] élabore une typologie de trajectoires dont la plus positive (nommée *"Making-it" -pathway*) se caractérise par une histoire de vie sans trop de troubles de comportements, des placements en institution plus longs et des raisons de placements qui ne sont pas liées à la drogue et la criminalité.

1.2.3.2 Une intégration des recherches en vue d'élaborer des trajectoires de résilience

Une typologie de trajectoires a aussi été élaborée par Stein, non pas à partir d'une seule étude empirique, mais de plusieurs études dans le domaine, dont les siennes. Cette typologie permet d'intégrer les résultats des recherches avec l'objectif de mieux comprendre une trajectoire menant vers une situation de résilience. C'est ce travail qui fait l'objet du présent point.

Stein (2005, 2006b, 2008) a revu les études qui abordent directement la résilience des jeunes après des services de PJ, mais aussi celles qui permettent d'éclairer une trajectoire de résilience chez ces derniers. Pour dégager ces trajectoires, il a mis l'accent sur le vécu pendant la prise en charge de PJ, lors de la transition de la fin des services vers l'autonomie et au cours de la vie qui a suivi la fin de cette prise en charge pour aboutir à trois types de trajectoire.

Pendant le placement, cinq facteurs principaux de résilience ont été recensés (Stein, 2005). Le premier est la stabilité dans le placement liée à une relation chaleureuse et

[22] L'étude finlandaise de Jahnukainen (2007) se différencie par les motifs de placements (en milieu institutionnel) de son échantillon qui sont liés à l'école, la criminalité ou la drogue. Ce ne sont donc pas des jeunes ayant tous été « protégé » au sens de la LPJ au Québec.

prolongée avec une figure parentale significative et une continuité des soins et des services. Le deuxième touche le développement d'une identité positive (*positive sense of identity*) liée à des caractéristiques individuelles (p. ex. un sentiment de contrôle, une capacité de planification, une capacité de recadrer l'adversité de manière à voir aussi le côté positif des événements) ainsi qu'à des éléments contextuels (p. ex. la réaction des autres vis-à-vis de soi et les opportunités de construire sa propre biographie). Le troisième aspect est une expérience positive à l'école. Cette expérience est elle-même influencée par une stabilité de placement, un environnement encourageant et le fait de rester dans une même école. Gilligan (2007) fait aussi référence à l'éducation comme point central à la résilience et aussi au loisir (Gilligan, 2000) qui est le quatrième facteur abordé par Stein. La présence de loisirs ou d'activités parascolaires accroîtrait les possibilités d'occurrence de points charnières (*turning points*) (Rutter, 1996) qui se traduisent par des événements positifs ou de nouvelles opportunités permettant de se sortir d'une situation difficile et de développer son potentiel. Le dernier facteur est une préparation adéquate à la vie autonome.

Par rapport à la transition vers la vie adulte après des services de PJ, Stein (2005, 2006b) soutient que parmi les principaux obstacles à la résilience, il y a le fait que la transition doit se faire de façon accélérée et compressée avec peu de soutien familial et sans la chance d'affronter progressivement les changements. Cette transition rapide ne permettrait pas d'explorer en toute liberté les possibilités qui s'offrent à soi, comme c'est le cas chez des jeunes qui bénéficient d'une éducation prolongée et d'un soutien familial assuré. Chez les jeunes placés qui vivent cette transition, les occasions de prendre des risques sans conséquences trop négatives et de développer ainsi leur capacité de résoudre les problèmes seraient beaucoup plus restreintes que chez les autres jeunes.

Les trajectoires élaborées par Stein (2004, 2006a, 2006c), auxquelles réfèrent aussi Mendes et Moslehuddin (2006), caractérisent trois profils de jeunes après les services de PJ : les *Moving on*, les *Survivants* et les *Victimes*. Le profil « *Moving on* » serait le plus résilient grâce aux expériences positives ayant pris place avant et après un placement en milieu substitut. Stein (2006a) conclut que la stabilité et la continuité dans leur vie, une relation d'attachement sécurisée, une préparation graduelle vers la vie autonome, une mise au point et une distanciation psychologique par rapport à leur famille d'origine sont des

éléments qui contribuent au succès des jeunes de ce groupe. De plus, être une jeune femme (et même jeune mère) et voir positivement le défi d'une vie autonome seraient associés à une meilleure adaptation. Quant au profil des *Survivants*, un élément qui leur a permis de s'adapter de façon modérée et mieux que les jeunes du profil de *Victimes* qui montrent le plus de difficulté, est la présence de soutien personnel et professionnel dans leur vie.

1.2.3.3 Conclusion

Les études recensées peuvent être situées selon les trois vagues de recherches dont fait référence Masten (2007) et évoquées dans l'historique (section 1.2.1). Leurs contributions peuvent s'inscrire dans la première vague qui inclurait les recherches qui veulent mettre en valeur les « corrélats de la résilience » (c'est-à-dire des caractéristiques de l'enfant, de la famille, des relations sociales ou de l'environnement associées à la résilience) ou dans la deuxième qui recherche les processus de résilience. Par exemple, le volet quantitatif de l'étude de Jackson et Martin (1998) soulève certains corrélats de la résilience, même si leur volet qualitatif qui n'inclut pas de « résultats » proprement dits va plus loin. Pareillement, l'étude de Gwadz et al. (2006) est aussi à la recherche de corrélats de la résilience, même si elle tire son originalité de sa problématique sur l'identité sexuelle et son lien avec la résilience. Quant aux résultats quantitatifs de Hines et Merdinger, qui sont issus d'un devis mixte, ils sont plutôt descriptifs (Merdinger et al., 2005) corroborant ainsi les corrélats de la résilience; cependant, leurs analyses qualitatives (Hines et al., 2005) visent plutôt à clarifier des processus de résilience. Les autres études qualitatives recensées se sont aussi intéressées aux processus (Conway et al., 2003; Hines et al., 2005; Iglehart & Becerra, 2002; Jahnukainen, 2007; Samuels & Pryce, 2008; Schofield, 2001, 2002). C'est peut-être l'avantage offert par les méthodes qualitatives pour rester attentifs aux processus inattendus – ou *unnamed processes*, selon les arguments d'Ungar (2003) – qui explique l'intérêt de ces études pour les processus.

Étant donné l'importance accordée au point de vue des jeunes et aux méthodes compréhensives (ou *interpre(ta)tive*, en anglais) dans la présente recherche, il convient de se demander si les études recensées rejoignent ces préoccupations et contribuent ainsi à comprendre le point de vue de ces jeunes vis-à-vis de leur adaptation ou de leur bien-être. Il faut signaler d'abord que certaines études ne se sont intéressées qu'à un groupe de jeunes,

selon des critères établis normativement, pour définir l'adaptation positive qui illustre une situation de résilience (Hines et al., 2005; Merdinger et al., 2005). D'autres ont comparé des groupes catégorisés de façon dichotomique comme étant résilients ou non résilients (Cashmore & Paxman, 2006; Gwadz et al., 2006; Jackson & Martin, 1998)[23] ou ont créé des modèles de régression visant à mesurer la contribution de certaines variables dans la résilience telle que définie d'un point de vue normatif (Anctil et al., 2007; Cashmore & Paxman; Daining & DePanfilis, 2007; Gwadz et al.).

Quant à Schofield (2001), qui a choisi d'analyser des récits particulièrement révélateurs d'une situation de résilience, elle assure qu'elle a pris en compte le point de vue des jeunes pour juger de la situation d'adaptation. C'est aussi dans cet esprit qu'elle a développé son modèle cherchant à voir les processus de résilience chez *tous* les participants qui ont vécu une situation d'adversité (Schofield, 2002). Iglehart et Becerra (2002) ne catégorisent pas leurs participants selon des critères d'adaptation spécifiques, elles se préoccupent plutôt d'examiner la façon dont tous les jeunes tentent de s'adapter (*to cope*). Quant à Conway et al. (2003), ce n'est qu'à posteriori qu'ils ont jugé, avec réserve, la « définition sociale du succès » (p. 111), à partir d'une situation d'adaptation positive pour leurs deux participantes. Ces dernières études se sont davantage préoccupées de la perspective des jeunes, mais aucune n'a cherché spécifiquement à explorer la signification que les participants donnaient eux-mêmes à une « adaptation positive ».

À ce sujet, l'étude de Samuels et Pryce (2008) fait exception en privilégiant clairement la perspective des jeunes pour diriger leurs analyses. Elles écrivent (p. 1200-1201) : « We were interested in gaining the youths' perspectives on what society sets as normal and ideal life stages and their feelings about their own development relative to these norms ». C'est un intérêt semblable qui guide la présente thèse qui veut mettre en valeur le point de vue des jeunes sur leur adaptation de façon à pallier à ce manque chez les auteures et auteurs qui dominent ce champ de recherche. C'est ce dont il sera question dans le

[23] C'est aussi ce qu'a fait Jahnukainen (2007) en étant un peu moins catégoriel dû à la présence d'un groupe intermédiaire. Par ailleurs, même s'il a défendu son objectif de vouloir mieux comprendre la situation de vie selon les jeunes eux-mêmes (« This study attempted to capture the stories concerning their life histories and life situations told by the young people *themselves*. » p. 639, italique dans l'original), ses mesures ne tiennent pas compte de la façon dont ces jeunes ont rendu compte de leur histoire de vie, car les résultats ont été classifiés selon des critères normatifs qui ne prenaient pas en compte leur discours.

prochain point qui présente une synthèse critique de la perspective dominante des écrits sur la résilience.

1.2.4 Une synthèse critique de la perspective dominante des études sur la résilience : éléments de convergence et de divergence avec la perspective de la thèse

La synthèse qui suit vise à situer la présente thèse par rapport à la perspective dominante sur la résilience. Elle fait d'abord ressortir quelques points de convergence, principalement liés à la promotion du bien-être et à l'interdisciplinarité, pour élaborer ensuite une critique sur les insatisfactions et les limites qui seront adressées dans la présente étude. Deux limites importantes sont soulignées : une conception trop normative de la résilience et un manque de réflexivité dans ce champ de recherche.

1.2.4.1 La promotion du bien-être et l'interdisciplinarité

Un objectif important dans les études sur la résilience, comme dans celle-ci, est de vouloir « maximiser le bien-être » des individus désavantagés socialement, politiquement et économiquement en privilégiant une approche interdisciplinaire[24]. C'est ce que font voir Luthar et Brown (2007) :

> Bearing in mind these two central characteristics of the field—its fundamentally applied and interdisciplinary nature—the task we have set for ourselves here is to consider how we can best study resilience toward maximizing well-being among individuals at risk. (p. 932)

L'aspect « fondamentalement appliqué » qui veut que ce domaine de recherches soit orienté de manière à servir les interventions et politiques publiques (Luthar & Brown, 2007; Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2007; Rutter, 2000b) est aussi partagé ici.

1.2.4.2 Une vision trop normative de la résilience

La principale critique apportée aux recherches antérieures est liée à la conceptualisation du « bien-être » et de l'« adaptation positive » qui se fait (en lien avec le *qui* doit juger des critères) le plus souvent par l'établissement de critères normatifs choisis

[24] Certains défendent la pertinence de toutes les disciplines des sciences sociales, mais l'accent est mis surtout sur l'importance de mettre à profit la génétique et la biologie. L'objectif ici est de puiser à même la sociologie, la psychologie communautaire, la psychologie sociale et le travail social les réflexions qui fonderont cette étude.

par les chercheurs. Ces choix sont normatifs au sens où les normes sont définies selon des variables ou des critères plus ou moins déterminés de l'extérieur et influencés par les normes dominantes qui ne sont pas remises en question.

En cohérence avec cette critique, Ungar (2004) remet en question le caractère parfois arbitraire des données probantes (*evidences*) qui indiqueraient le fonctionnement sain de l'individu; il va même jusqu'à taxer d'ethnocentriste cette conception de l'adaptation qui ne remet pas en question l'hégémonie des normes de la classe moyenne occidentale. C'est dans ce sens que l'analyse faite ici amène à dénoncer le caractère trop souvent normatif des études sur la résilience. Christopher et Hickinbottom (2008) adressent une critique semblable à la psychologie positive qui s'intéresse au bien-être en faisant voir que la vision du bonheur et de la bonne vie (*good life*) sous-jacente à cette discipline est façonnée par la culture occidentale individualiste qui empêche de voir les spécificités d'autres cultures. Cet auteur et cette auteure discutent aussi de certains problèmes qu'entraîne la recherche d'universaux « décontextualisés » (*decontextualized universals*) comme celui de ne pas pouvoir prendre en compte des récits locaux ou indigènes. C'est une critique semblable qui est adressée aux études sur la résilience qui sont à la recherche de ces universaux : un manque de prise en compte des réalités « locales », de la culture des jeunes dans la définition de l'adaptation positive.

Le problème central tient au fait que les principaux concernés par la recherche ont peu de pouvoir de décision sur le choix de ces critères et sur ce qui constitue un « succès » par rapport à chacun des critères. Les recherches contribuent ainsi à catégoriser les gens selon des critères d'adaptation positive sans s'assurer que ces critères aient un sens à leurs yeux ou sans connaître la signification que les personnes étudiées accordent à leur adaptation ou comment elles construisent leur sentiment d'adaptation.

De plus, juger du succès de l'adaptation par des critères extérieurs aux personnes qui la vivent amène à exclure de la recherche celles et ceux qui ne répondent pas à de tels critères ou à les catégoriser comme non résilients. En ce sens, l'objectif visé ici diverge de celui de Rutter (2007); ce dernier s'intéresse aux *différences* individuelles caractérisant une minorité de personnes qui s'en tire mieux que d'autres, alors que cette thèse est à la recherche des processus d'adaptation « ordinaires » en postulant, à l'instar de Masten

(2001), que la résilience est un phénomène qui prend place chez la plupart des gens et qui désigne des processus ordinaires (plutôt qu'extraordinaires) que Masten appellent « *ordinary magic* » (du titre d'un de ses articles connus).

La façon de concevoir le bien-être entraîne aussi des répercussions sur l'objectif des recherches sur la résilience soit, notamment, d'influencer les politiques publiques. Une vision normative du bien-être et de l'adaptation risque de faire en sorte que la recherche soit utilisée davantage comme un outil de contrôle social que comme un outil de promotion du bien-être. Parazelli et al. (2003) considèrent cela risqué pour la démocratie et s'insurgent contre une telle orientation normative en recherche susceptible de mener à l'élaboration de programmes de prévention qui peuvent facilement devenir des programmes de contrôle social. Bottrell (2009) insiste, de façon similaire, sur le risque que les pouvoirs publics tirent avantage d'un cadre normatif à la résilience en définissant le succès en fonction de la contribution économique de la personne avant le bien-être collectif des communautés désavantagées.

Aborder le concept de résilience à partir de l'expérience des jeunes qui la vivent, selon une perspective compréhensive et interactionniste, permet de répondre à cette lacune d'une conception trop normative. Une perspective compréhensive permettra de voir le rapport que les jeunes eux-mêmes établissent avec les normes sociales dominantes caractérisant souvent l'adaptation positive.

1.2.4.3 Un manque de réflexivité

À la critique sur la normativité des recherches sur la résilience en est liée une autre qui explique peut-être partiellement le manque d'étude adoptant une perspective compréhensive. Les travaux les plus cités, même si certains admettent le potentiel des études qualitatives (p. ex. Luthar & Brown, 2007; Rutter, 2006a), sont essentiellement fondés sur des études quantitatives. Les auteures et auteurs font remarquer qu'une méthode qualitative permet de nouvelles hypothèses qui peuvent ensuite être vérifiées quantitativement[25]. Il semble que pour eux, l'apport des méthodes qualitatives serve

[25] La recherche qualitative est ainsi conçue, comme elle l'a été au moment où sa légitimité devait encore être défendue, en tant que simple précurseur d'instruments quantitatifs, comme le souligne Charmaz (2003).

davantage à dégager de nouvelles variables à tester ultérieurement qu'à chercher à comprendre les significations que les acteurs attribuent au monde social. Ils négligent ainsi une valeur importante des méthodes qualitatives (voir, à ce sujet, Ungar, 2003). La critique qui est faite ici s'appuie sur la sociologie de Bourdieu et la sociologie des sciences; elle dénonce le manque de réflexivité de plusieurs chercheuses et chercheurs qui s'inscrivent dans la perspective dominante.

En effet, l'absence de réflexion sur la portée sociopolitique, économique et historique de leurs travaux qui placent, entre autres, la recherche quantitative comme supérieure à toute autre, entraîne les chercheurs vers ce que Bourdieu a appelé le *methodological appeal*, c'est-à-dire l'adoption d'une rhétorique visant à se conformer à une « épistémologie implicite socialement sanctionnée » qu'il décrit, dans un entretien accordé à Beat Krais en 1988 :

> La rhétorique qu'il faut mettre en œuvre pour susciter le "methodological appeal" […] enferme une épistémologie implicite socialement sanctionnée. Au point que quand un travail de recherche empirique ne se présente pas selon les normes de cette rhétorique, beaucoup de chercheurs, aux États-Unis et ailleurs, ont l'impression qu'il n'est pas scientifique. Alors qu'en fait ce mode de présentation d'un projet scientifique est aux antipodes de la logique réelle du travail de construction d'objet, travail qui se fait non pas une fois pour toutes au commencement, mais à toutes les minutes de la recherche […]. (Bourdieu et al., 2005, p. xii)

À ce manque de réflexivité de la part de ces chercheuses et chercheurs, vient s'ajouter une vision de l'adaptation, du bien-être et de la normalité forcément influencée par leur conception implicite ou explicite de *l'ordre social*. Ces préconceptions influencent leur façon de contribuer à cet ordre social et peu d'efforts sont faits pour les clarifier. Pour reprendre la pensée de Strauss, les écrits s'inscrivent nécessairement dans une certaine *négociation* de l'ordre social. Leurs auteurs transmettent ainsi un désir d'influencer cet ordre social vers une conception idéale de cet ordre. Ce désir est d'autant plus marqué dans un domaine comme la résilience qui cherche à influencer directement les politiques publiques. À ce sujet, Strauss écrit :

> Comme tous les participants des divers ordres sociaux, ([…]) les chercheurs en sciences sociales ont, le plus souvent, aussi des conceptions explicites ou implicites d'ordres sociaux particuliers. Dans tous les cas, ces conceptions incluent des jugements sur les limites du possible et du probable. […] Si les théoriciens

> s'engagent dans une planification sociale ou dans une activité de conseil, alors de nombreuses options, y compris des négociations, sont perçues comme plus ou moins impossibles, problématiques, possibles ou probables. S'ils ne font qu'écrire une théorie, ils n'en diront pas moins quelque chose sur ces options, et ces dires seront en rapport avec leurs idées de l'ordre social (Strauss, 1992, p. 253)[26].

Le problème lié au manque de réflexivité n'est pas le désir d'influencer l'ordre social vers un certain idéal, mais plutôt le manque de réflexion sur la conception de cet idéal et du bien-être au-delà d'un idéal de réussite individuelle, valorisée par la majorité, à des tâches développementales spécifiques.

En réponse à ce manque de réflexivité, diverses prises de position sont explicitées dans la présente recherche : son orientation, comme il en sera question, vers la justice sociale de façon à faire valoir (et non décrire de façon neutre) la parole des jeunes; le postulat que ces jeunes manifestent toutes et tous une certaine résilience; et certains présupposés épistémologiques.

Cette vision normative de la résilience et le manque de réflexivité sont ainsi des aspects auxquels veut répondre la présente thèse. À cet égard, elle propose de rompre avec la perspective dominante en adoptant une perspective compréhensive et interactionniste qui s'allie bien avec l'approche constructiviste (*constructionist*) telle qu'adoptée par Ungar pour étudier la résilience. Les travaux d'Ungar sont présentés au prochain point pour conclure cette section et pour faire le pont avec la section suivante qui traite du cadre théorique de la thèse.

1.2.5 Une perspective constructiviste de la résilience

Les travaux d'Ungar initiés lors de sa thèse doctorale (Ungar, 1995) rompent avec la perspective dominante. En montrant que la résilience dépend de la définition que l'on se fait de soi (*self-definition*), l'auteur formule une définition de la résilience qu'il inscrit dans une approche constructiviste. Selon lui, la résilience est le « résultat (*outcome*) d'une négociation, entre l'individu et son environnement, pour les ressources lui permettant de se définir lui-même comme étant sain malgré des conditions vues collectivement comme

[26] Tiré de son œuvre originale *Negotiations: varieties, contexts, processes, and social order* (Strauss, 1978b) dont une partie est traduite sous forme de chapitre par I. Baszanger.

adverses » (Ungar, 2004, p. 342, traduction libre). Postulant la négociation comme la dimension centrale de la résilience, il en approfondit l'étude dans ses travaux (Ungar, 2008) en montrant son importance dans les interactions qui prennent place entre (1) l'individu qui cherche un rôle social valorisant et faisant sens dans sa réalité culturelle et (2) son environnement qui offre ou non un accès à des ressources favorisant la santé et qui sont évaluées comme telles par l'individu et son groupe culturel. En mettant ainsi l'accent sur l'idée de négociation, Ungar (2008) définit la résilience à la fois comme un processus et un résultat.

La définition d'Ungar découle de ses analyses qui amènent à concevoir que des actes considérés déviants ou délinquants peuvent être adaptatifs aux yeux de la personne qui les accomplit (Ungar, 2001, 2005). Un exemple qu'il donne est celui de jeunes qui provoqueraient volontairement le rejet de multiples placements en famille d'accueil comme stratégie de « navigation et de négociation » au travers des services de protection de la jeunesse, et comme stratégie de maintien d'une identité positive et d'acquisition d'un certain pouvoir à leurs yeux et aux yeux d'autrui. L'engagement dans des activités paramilitaires illégales peut aussi être conçu comme une manifestation de résilience si cet engagement permet une lutte légitime contre une menace et pour une reprise du pouvoir que l'on s'est fait enlever (Ungar, 2008). Bottrell (2007, 2009) fait une analyse similaire de la résistance et de l'absentéisme à l'école de jeunes femmes stigmatisées par leur appartenance à un quartier pauvre en considérant cette résistance comme une manifestation de résilience. L'école devenait un lieu où elles vivaient du dénigrement et étaient peu valorisées alors qu'en s'absentant de l'école, la vie qu'elles menaient hors de ses murs permettaient des opportunités de valorisation par des activités jugées normativement comme étant non adaptées ou déviantes, mais favorisant la construction d'une identité sociale positive.

Cette conception de la résilience concorde avec celle de H. S. Becker (1985/1963) sur la déviance, présentée dans la prochaine section, car elle s'intéresse particulièrement aux actions des acteurs et à leur façon de négocier les normes sociales vers une situation de résilience définie comme un processus transactionnel entre le monde social et l'univers de signification des acteurs. Une telle conception de la résilience qui donne un rôle d'acteur à

l'individu résilient et qui prend davantage en compte ses interactions avec son milieu que ce que préconiserait la perspective dominante et normative est concordante avec le cadre théorique qui sera élaboré dans la prochaine section. Ce cadre puise à divers auteurs de la tradition de Chicago et à l'interactionnisme symbolique pour définir la perspective de la présente thèse.

1.3 Le cadre théorique[27]

Le cadre théorique retenu ici sert à éclairer la résilience de façon à pallier les insatisfactions qu'entraîne l'absence du point de vue des participants dans les études qui visent à mieux comprendre leur résilience. Pour atteindre cet objectif, certaines assises théoriques le justifiant et offrant divers moyens et angles d'analyse sont nécessaires. La perspective interactionniste fournit de telles assises qui s'ancrent, pour une bonne part, dans la tradition de Chicago en sociologie en ce qu'elle s'intéresse au point de vue de l'acteur social et à ses interactions avec son milieu, permettant ainsi de le situer au centre de l'analyse.

À l'instar des propositions de Morrissette (2010a, 2010b; Morrissette, Guignon, & Demazière, 2011) autour d'une « posture interactionniste », et tel que présenté ailleurs (Macé, 2011), l'idée de perspective est à comprendre ici comme un amalgame d'influences théoriques guidant l'ensemble du processus de recherche: élaboration de la problématique, collecte de données, perspective analytique, cadre interprétatif et posture épistémologique. Mais quels sont les présupposés à la base de cette perspective? C'est ce qui sera abordé dans les lignes qui suivent.

1.3.1 Certains postulats liés à une perspective interactionniste

La perspective interactionniste renvoie à deux postulats : l'importance des interactions pour étudier le monde social et la croyance en la capacité réflexive de l'acteur. Elle est influencée par les travaux de différents auteurs, dont H. S. Becker, Goffman,

[27] Certaines parties du texte constituant cette section ont été adaptées de Macé (2011) où est présentée l'influence d'une perspective interactionniste dans le processus d'élaboration de cette thèse.

Strauss et Blumer associés à la tradition de Chicago[28] en sociologie décrite par Becker (1999) et Chapoulie (2004b). Ces postulats sont aussi contenus dans les trois prémisses de l'interactionnisme symbolique proposées par Blumer (1969) : (1) les êtres humains agissent envers les choses (*things*) sur la base du sens (*meaning*) qu'ils leur accordent; (2) le sens de ces choses est dérivé ou émerge de l'interaction sociale; (3) ces significations (*meanings*) sont mises en œuvre dans un processus interprétatif (compréhensif) ou modifiées par ce processus et c'est ce processus qui est déployé quand la personne négocie avec les choses qu'elle rencontre.

1.3.1.1 L'importance des interactions

L'importance des interactions inscrit aussi la perspective interactionniste à l'intérieur de certaines approches constructivistes en sociologie ainsi que parmi les épistémologies constructivistes. Corcuff (2007) situe d'ailleurs les sociologies interactionnistes parmi les approches qui utilisent un « langage constructiviste » qui permet d'appréhender les réalités sociales comme des « constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs » (p. 16). Harris (2010) place l'un des fondements de ce qu'il nomme « *interpretive social constructionism* » (pouvant être traduit par socioconstructivisme compréhensif) en relation avec la troisième prémisse de l'interactionnisme symbolique de Blumer (1969) voulant que le sens (*meaning*) ne soit pas inhérent aux choses, mais plutôt construit et modifié dans et par les interactions sociales.

D'un point de vue épistémologique, l'importance des interactions s'apprécie aussi par cette citation de Piaget reprise par Le Moigne (2007) pour appuyer son « hypothèse phénoménologique » qu'il propose comme une des quatre hypothèses fondatrices des « épistémologies constructivistes » : « L'intelligence ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur *interaction* » (p. 75, italique ajoutée). L'hypothèse phénoménologique pourrait aussi être nommée, dans les mots de Le Moigne (p. 76), l'« hypothèse interactionniste » étant donné que « nous

[28] Plusieurs font référence à l'*École de Chicago*. L'emploi du mot « École » ne rendant pas compte de l'hétérogénéité des recherches et des personnes associées à ce courant; Becker (1999) et Chapoulie (2004b) préfèrent le terme de « tradition », un choix reconduit ici.

connaissons des interactions par des interactions; non par des substances ou des formes en soi, mais des substances qui sont "formes en mouvement" (Hegel) ».

Privilégier les interactions permet, comme le souligne Corcuff (2007, p. 15), de déplacer l'opposition entre un « individualisme méthodologique » où l'analyse du social prend racine chez l'individu et un « holisme méthodologique » qui place le collectif comme entité première vers un « relationnalisme méthodologique » où, pour aborder le social, ce sont les relations sociales qui détiennent le statut d'entités premières.

Pour le présent objet d'étude, privilégier les interactions permet de situer l'analyse de la résilience des jeunes dans les relations qu'ils établissent avec leur milieu et dans la façon dont les normes sociales sont négociées dans l'interaction.

1.3.1.2 La croyance en la capacité réflexive de l'acteur

La croyance en la capacité réflexive de l'acteur, un postulat défendu par les interactionnistes qui inscrivent leurs travaux dans la tradition de Chicago, prend ancrage dans la philosophie pragmatique de G. H. Mead qui voit le soi (*Self*) en termes de processus et non comme une structure. Cette distinction permet de tenir compte du processus réflexif associé au soi et de sa capacité d'être à la fois sujet pensant et objet de sa propre conscience. Elle permet également de dépasser l'idée d'un individu en *réaction* à des forces extérieures pour l'envisager plutôt comme acteur capable d'*actions* envers les choses, c'est-à-dire pouvant décider d'une ligne d'action et d'interaction en fonction de la signification qu'il donne aux objets du monde social (Blumer, 1966; Cefaï & Quéré, 2006). Dans les termes de Blumer (1966, p. 537) : « Action is seen as conduct which is constructed by the actor instead of response elicited from some kind of preformed organization in him. » Pour emprunter l'expression bien connue de Garfinkel (1967), cette conception rejoint aussi le refus de voir l'acteur en tant qu'idiot culturel (*cultural dope*), inapte à juger de sa réalité et ne réagissant que de façon standardisée aux stimuli sociaux.

Cette capacité réflexive appuie aussi l'hypothèse téléologique de Le Moigne (2007) (comme autre fondement des épistémologies constructivistes dans le prolongement de l'hypothèse phénoménologique) qui affirme la capacité « finalisante ou intentionnalisante »

de l'esprit selon la capacité des acteurs à « s'autofinaliser » et ainsi à diriger leurs propres actions vers des finalités choisies. Cette hypothèse est aussi exprimée dans une perspective non déterministe qui évite d'expliquer les actions selon des déterminants extérieurs à l'univers conscient des acteurs et de chercher ainsi les « causes qui détermineraient à chaque instant le système de finalité auquel se réfère chaque sujet connaissant » (Le Moigne, p. 80). Le rejet par le Moigne de ce qu'il nomme l'hypothèse du type « big brother veille sur vous » (p. 80) rejoint une perspective interactionniste qui engage à reconnaître la capacité réflexive de l'acteur.

Ce rejet d'une position strictement déterministe de l'individu est même ce qui unit, selon Strauss (1992), les interactionnistes de Chicago dans leur désir de contribuer à la recherche d'un point d'équilibre entre une conception du monde social où les acteurs seraient « totalement libres dans leur volonté » et une conception qui placerait l'action comme « assez strictement déterminée [et] soumise à des contraintes » (p. 257). C'est aussi cette position qui, dans les mots de Coulon (1997, p. 16), donne une « place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure » et qui amène à vouloir comprendre la façon dont les acteurs négocient leur rôle en lien avec les normes sociales qui deviennent alors, pour reprendre Le Breton (2004, p. 47), « des fils conducteurs et non plus des principes rigides de conditionnement de conduite ».

Une critique que Corcuff (2007) tire de la sociologie de l'action s'adresse aux approches qui ne tiennent pas compte de la capacité réflexive de l'acteur et rejoint celle qui est adressée ici aux perspectives normatives sur la résilience. Elle emprunte à Bourdieu les expressions d'« intellectualisme » et de « rapport pratique à la pratique » en ce que :

> cette sociologie de l'action part d'une critique des approches *intellectualistes*, c'est-à-dire des théories de l'action qui réduisent celle-ci au point de vue intellectuel de celui qui observe l'action au détriment du point de vue pratique de celui qui agit […]. [L]'intellectualisme est un *objectivisme* appréhendant l'action *de l'extérieur* et *en surplomb* comme un objet de connaissance, sans prendre en compte le rapport de l'agent [acteur] à son action. (p. 32, italique dans l'original)

Dans le cadre de cette thèse, croire en cette capacité réflexive de l'individu, alors conçu comme acteur, permet de donner de la valeur à son expérience. Cela amène à

valoriser les actions que les jeunes entreprennent et leur discours qui permet de comprendre les (*leurs*) logiques d'actions derrière une adaptation positive telle qu'ils la conçoivent.

Les postulats principaux étant exposés, il s'agit maintenant d'élaborer sur les contributions d'une telle perspective interactionniste pour atteindre l'objectif de compréhension de la présente thèse.

1.3.2 Une perspective interactionniste pour mieux comprendre l'acteur social

L'objectif de compréhension, qui s'appuie sur le postulat de l'acteur réflexif et qui situe la perspective interactionniste parmi les approches compréhensives, respecte la proposition de Gergen (1985) de puiser dans les disciplines compréhensives (*interpretive disciplines*, p. 270, italique dans l'original) pour expliquer la conduite humaine et tenir compte de la personne en interaction. Les approches compréhensives conçoivent la compréhension dans les termes de Herman (1994, p. 60) comme « l'explication des significations sociales plutôt qu'une explication des faits sociaux par leur mise en connexion causale ».

Cet objectif de compréhension amène à concevoir la résilience comme un processus transactionnel, en continuité avec les travaux d'Ungar et Bottrell et de la même façon que Becker conçoit la déviance. C'est ce dont il sera question au prochain point qui permettra de préciser cet objectif de compréhension en lien avec le concept à l'étude. Par ailleurs, certaines idées tirées des auteurs qui s'inscrivent dans la tradition de Chicago seront abordées en tant qu'outils conceptuels qui permettent d'atteindre plus facilement l'objectif de compréhension; objectif de comprendre la façon dont les acteurs négocient les normes sociales dans un processus de résilience qui se manifeste dans les interactions sociales (des acteurs entre eux et de celles entre les acteurs et le contexte social).

1.3.2.1 La résilience comme un processus transactionnel

Les travaux de Howard S. Becker, une figure marquante de la tradition de Chicago et de l'interactionnisme symbolique, donnent des outils d'analyse du social qui permettent de prendre en compte la perspective de l'autre sur le phénomène étudié ou, du moins, la transaction qui s'opère entre l'acteur et le contexte social pour donner lieu à un phénomène

social. C'est ce que fait voir son œuvre historique en sociologie de la déviance (Becker, 1985/1963) qui met l'accent sur le processus transactionnel du phénomène de déviance qui ne peut être réduit à une simple étiquette ou qualificatif (*label*). Une question centrale posée dans son étude est celle de savoir si la personne qui transgresse les normes d'un groupe pour répondre à celles d'un autre groupe doit ou non être catégorisée de « déviante ». Cette réflexion transposée à la résilience amène à questionner le qualificatif d'adaptation positive caractérisant le processus de résilience : un comportement adapté dans un groupe donné et non adapté dans un autre groupe doit-il forcément rendre compte d'un processus de non-résilience? Becker croit que ce genre de questionnement est généralement absent de la recherche :

> les chercheurs ne mettent généralement pas en question la qualification [*label*] de déviant attribuée à des actes ou à des individus particuliers, mais ils la prennent au contraire comme une donnée. Ils admettent ainsi les valeurs du groupe qui prononce ce jugement. (p. 28)

La définition qu'il fait de la déviance la place non pas comme une simple qualité, mais comme « le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme » (p. 33). En d'autres mots : « Deviance is not a simple quality, present in some kinds of behavior and not in others. Rather, it is the product of a process which involves responses of other people to the behavior » (Becker, 1963, p. 14).

Dans le cadre de la présente recherche, la perspective adoptée est que l'adaptation, comme la déviance telle qu'envisagée par Becker, devrait être vue comme un processus transactionnel; c'est-à-dire comme une interaction entre un groupe (ou des institutions) qui juge de la qualité de cette adaptation (p. ex. celui qui adhère aux normes institutionnalisées) et la personne (p. ex. un jeune ayant reçu des services de PJ) qui est vue par ce groupe ou qui se voit elle-même comme adaptée. L'étude de ce processus pourra ainsi renseigner autant sur les normes du groupe social qui applique l'étiquette d'« adaptation positive » que sur les normes (équivalentes ou différentes) de l'individu qui la reçoit. Elle renseignera aussi sur les processus de négociation des normes (dominantes ou illustratives d'une sous-culture) qui fondent leur conception de l'adaptation positive; processus qui sont en eux-mêmes des processus d'adaptation.

Le processus transactionnel au centre de la présente étude est donc celui qui prend place entre les jeunes adultes ayant reçu des services de PJ et les institutions sociales (contexte sociopolitique et économique) qui définissent les normes qui caractérisent une vie adulte ou une citoyenneté accomplie. À un niveau plus « micro », il peut aussi prendre place entre deux acteurs (jeunes entre eux, jeunes et adultes, jeunes et personne qui intervient dans un programme d'insertion socioprofessionnelle ou autres) qui deviennent les véhicules ou les représentants de certaines normes sociales.

L'étude de ce processus transactionnel est facilitée par l'utilisation de concepts auxquels font appel divers auteurs de la tradition de Chicago généralement associés à l'interactionnisme symbolique, dont Goffman[29], Strauss et Thomas. Ces concepts permettent de mieux comprendre la signification que les acteurs donnent aux normes sociales et la façon dont cette signification se construit dans et par l'interaction.

1.3.2.2 Une définition de la situation négociée

La négociation dont il s'agit ici est celle qui a lieu entre l'acteur et le monde social et, plus précisément, celle qui caractérise la façon dont l'acteur fait appel aux normes sociales pour prendre place socialement et définir la situation[30]. Pour élaborer sur cette définition de situation qui se fait dans la négociation, des apports de certains auteurs tels que Strauss (sur le concept de négociation), Goffman (sur les interactions en situation de face à face) et Thomas (avec son concept de définition de la situation) sont abordés en tant qu'idées qui contribuent à la compréhension de la logique d'action ou de négociation des acteurs.

Le choix, par Baszanger, du titre de l'ouvrage « La trame de la négociation » (Strauss, 1992), qui réunit plusieurs traductions des textes de Strauss, laisse voir l'importance du concept de négociation pour les interactionnistes. Strauss s'est intéressé à la négociation qui est propre aux acteurs en accordant aussi une importance au contexte

[29] Goffman est souvent associé à l'interactionnisme symbolique, même s'il ne s'attribue pas nécessairement cette étiquette. À ce sujet, voir Helle (1998) et Verhoeven (1993).

[30] La façon dont la société (p. ex. les institutions sociales) négocie les normes pour inclure les acteurs est d'égale importance que la négociation des normes sociales par l'acteur. Cependant, le choix ici a été de mettre l'accent sur la deuxième situation et de s'intéresser ainsi à la façon dont l'acteur négocie les normes sociales pour voir en quoi certaines normes pourraient faciliter ou nuire à la négociation d'un rôle social valorisant.

structurel (qu'il distingue du contexte de négociation)[31]. Tout en soulignant certaines des propriétés structurelles du contexte de négociation (p. ex. les enjeux, le relatif équilibre du pouvoir), il invoque la nécessité de faire ressortir les propriétés structurelles saillantes du contexte structurel plus large (p. ex., pour la présente recherche, les exigences sociétales de la transition vers l'âge adulte). S'intéresser aux processus de négociation chez l'acteur dans des contextes d'interaction permet d'étudier les processus individuels (micro) de négociation des normes (macro) sociales et ainsi de rallier ces deux niveaux d'analyse. Dans « sa perspective en termes de monde social », Strauss (1978a) souligne que les mondes sociaux, qui s'entrecroisent et se segmentent, peuvent être étudiés à n'importe quelle échelle, peu importe leur grandeur. Il place l'étude des processus comme nécessaire à sa perspective antidéterministe qui implique que l'accent soit mis à la fois sur les contraintes et la créativité des groupes ou des individus. Ce double accent doit être pris en compte pour questionner adéquatement les mondes sociaux.

Dans le cas de la négociation de la résilience des jeunes, c'est la négociation, par les jeunes (niveau plus micro), des normes sociales dominantes et imposées (niveau plus macro) ainsi que les processus qui permettent la négociation de ces normes pour élaborer une conception positive de leur adaptation qui seront examinés.

Goffman rallie, comme Strauss (1978a; 1992) et tel que le souligne Helle (1998), les perspectives « micro » et « macro » dans l'étude des interactions en s'intéressant à l'analyse des aspects culturels et du cadre de l'interaction (*frame analysis*) ainsi qu'à l'ordre de l'interaction (*interaction order*) en situation de face à face (Helle, 1998). Il propose à la suite de W. James (in Goffman, 1991/1974, p. 10), de s'intéresser non pas à la nature du réel, mais à cette question : « Dans quelles circonstances pensons-nous que les choses sont réelles? ». Il s'appuie aussi sur Schütz pour défendre l'importance des « réalités multiples » et des régions de significations (*provinces of meaning*) qui amènent à s'intéresser au sens de l'expérience propre plutôt qu'à une réalité ontologique. Cet intérêt pour la signification de l'expérience concorde avec une perspective interactionniste et avec

[31] Strauss (1978b; traduit dans Strauss, 1992) définit le « contexte structurel » comme « le cadre "à l'intérieur" duquel prennent place les négociations, au sens le plus large » (Strauss, 1992, p. 259) et le « contexte de négociation » comme renvoyant « plus spécifiquement aux propriétés structurelles intervenant très directement comme conditions dans le déroulement de la négociation elle-même » (p. 260).

une idée y étant centrale : celle de la « définition de la situation » qui s'avère importante pour étudier la négociation chez l'acteur.

L'idée de *définition de la situation* avancée par W. I. Thomas (1923) est liée à son énoncé bien connu qui est la base de ce qui a été nommé le « théorème de Thomas » (*Thomas theorem*) : « If men define things as real, they are real in their consequences » (Thomas & Thomas, 1928, in Bakker, 2007, p. 991). L'idée expliquée par Thomas (1923) se résume au pouvoir de la personne de ne pas obéir à une stimulation extérieure. L'action n'est pas déterminée exclusivement par une source extérieure, mais vient aussi de l'organisme même et est liée à la façon dont la personne à l'origine de l'action définit la situation. C'est ce qu'exprime cet énoncé :

> One of the most important powers gained during the evolution of animal life is the ability to make decisions from within instead of having them imposed from without. […] At this point the determination of action no longer comes exclusively from outside sources but is located within the organism itself.
>
> Preliminary to any self-determined act of behavior there is always a stage of examination and deliberation which we may call *the definition of the situation.* And actually not only concrete acts are dependent on the definition of the situation, but gradually a whole life policy and the personality of the individual himself follow from a series of such definitions. (Thomas, 1923, pp. 41-42, italique dans l'original)

La conceptualisation de Thomas est liée aux concepts de normes et de culture. La façon dont elles sont interprétées est importante dans toute action sociale. C'est ce qu'explique Bakker (2007) qui fait voir que dans certains cas l'acteur décide de redéfinir les normes et que c'est cette redéfinition qui s'applique davantage au théorème de Thomas.

Dans le cas de la présente recherche, l'objectif est de voir comment les jeunes en arrivent à une définition de la situation – impliquant une façon de définir le monde social, mais aussi de se définir soi-même et de se présenter dans ce monde social – qui mène vers une conceptualisation de l'adaptation (de leur adaptation) positive qui leur permette de prendre place socialement. Sur quels critères fondent-ils l'appréciation de leur adaptation? Pour reprendre Le Breton (2004, p. 49) sur la dimension symbolique de l'interactionnisme : comment les jeunes arrivent-ils à une définition de leur adaptation qui leur donne les « modes d'emploi leur permettant d'interagir souplement sans trop de malentendus » ou

comment comprendre « l'épaisseur des significations projetées par [ces derniers] pour s[e] mouvoir [dans le monde] à [leur] aise »?

Thomas (1923) fait voir différents types de désirs (*wishes*) et l'importance de s'y intéresser pour comprendre les comportements et les définitions de situations, étant donné qu'ils sont les forces qui poussent à l'action. Le désir de reconnaissance, lié au statut social et qui est aussi un besoin, est particulièrement important pour l'individu, mais aussi pour la société. Thomas laisse voir que la société permet un certain statut à l'individu qui, en cherchant un tel statut, se donne une responsabilité sociale. Cette idée et celle qui donne une place centrale à l'opinion publique dans un tel processus de recherche de reconnaissance sont présentes dans cet extrait :

> The importance of recognition and status for the individual and for society is very great. The individual not only wants them but he needs them for the development of his personality. […]
>
> On the other hand society alone is able to confer status on the individual and in seeking to obtain it he makes himself responsible to society and is forced to regulate the expression of his wishes. His dependence on public opinion is perhaps the strongest factor impelling him to conform to the highest demands which society makes upon him. (Thomas, 1923, p. 32)

L'importance de l'opinion publique dans le désir de reconnaissance et d'acquisition d'un statut social est aussi un élément important dans la pensée de Goffman qui introduit l'idée de ligne de conduite (*line*) qu'il définit comme « un canevas d'actes verbaux et non verbaux servant à exprimer [un] point de vue sur [une] situation » pour faire bonne figure et montrer une image de soi-même qui permet de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1974/1967, p. 9). Cette idée de ne pas perdre la face et les stratégies déployées pour établir une ligne de conduite, sont associées à la façon dont l'acteur négocie les normes, en les acceptant ou en *redéfinissant la situation,* pour prendre un rôle social valorisant, accepté par l'opinion publique et concordant avec un certain ordre social. Un ordre social qui donne une place aux gens qui définissent les situations de façon qui peut sembler désadaptée pour d'autres serait un but visé par Thomas, selon Rousseau (2002, p. 105) qui mentionne ceci :

> Thomas' goal was to have a social order that finds valuable applications for those who seem to be making maladjusted definitions of situations. This would increase

> social responsibility and decrease maladjustedness (and thereby reinforce social order).

Du point de vue de l'acteur cependant, présenter une image de soi qui permet de négocier les normes sociales à son avantage, par une redéfinition de la situation et la mise en jeu de critères qui permettent de l'apprécier, pourrait être vu comme la manifestation d'un processus de résilience facilité ou non par les normes et l'ordre social. Les travaux d'Anderson et Snow (2001; Snow & Anderson, 1987), s'intéressant à des personnes en situation d'itinérance, laissent voir l'utilité d'une telle perspective interactionniste sur la négociation. Ils se sont intéressés à la façon dont les acteurs négocient une situation d'itinérance potentiellement stigmatisante. Dans ce travail, un parallèle est fait avec l'œuvre de Goffman *Asiles* (*Asylums*) pour souligner les stratégies de gestion du stigmate que les personnes en situation d'itinérance mettent en œuvre par un « travail identitaire » qui modifie l'identité négative attribuée par d'autres en construisant un sens positif de soi. Les auteurs insistent que ce travail prend forme dans un contexte où les personnes en situation d'itinérance peuvent interagir avec leur groupe d'appartenance qui partage les mêmes caractéristiques « stigmatisantes » (un « intragroupe ») ou par rapport à un « extragroupe » ne partageant pas ces caractéristiques. La façon dont ces personnes retrouvent leur dignité, en situation de subordination ou d'exclusion, est liée avec leur désir de reconnaissance (qui est un des types de désir évoqués par Thomas, 1923). C'est ce que laisse voir cet extrait :

> When faced with status affronts and subordination, especially when they are likely to be particularly demeaning, social actors tend to respond in ways that allow them to salvage some dignity, a sense of autonomy, and even self-importance. (Anderson & Snow, 2001, pp. 401-402)

La façon dont les jeunes interagissent dans le but de présenter une image positive de soi, de prendre un rôle social valorisant et de susciter chez les autres – ainsi que pour eux-mêmes – une reconnaissance est l'objectif de compréhension envers lequel se dessine la présente recherche. Cette idée de présentation de soi combinée aux concepts de négociation et de définition de la situation permet de renverser le regard souvent normatif dans les recherches sur la résilience pour mieux pénétrer – comprendre – l'univers de l'autre.

En plus d'illustrer un objectif de compréhension semblable, les travaux d'Anderson et Snow (2001; Snow & Anderson, 1987), par leur mise en valeur de la dignité des personnes itinérantes, constituent aussi un bel exemple de la pertinence d'une perspective interactionniste pour des recherches orientées vers la justice sociale qui s'intéressent, comme c'est le cas ici, à des gens défavorisés socioéconomiquement et politiquement. C'est l'objet du prochain point.

1.3.3 Une perspective interactionniste orientée vers la justice sociale

La perspective interactionniste donnée à la résilience permet une plus grande sensibilité au contexte de l'acteur et au respect de son point de vue. Certaines de ses implications permettent d'orienter la présente recherche vers la justice sociale qui est une valeur affirmée par la psychologie communautaire, sous-discipline dans laquelle s'inscrit la présente recherche.

Nelson et Prilleltensky (2005) font valoir que, dans un programme de recherche, donner une place à des gens avec moins de pouvoir en leur accordant une voix et en défendant leurs valeurs est susceptible d'amener un changement social; créer ces mêmes conditions pour des gens en situation de pouvoir risque, au contraire, de perpétuer le statu quo. Les travaux de plusieurs interactionnistes qui se sont intéressés à des populations désavantagées ou victimes d'exclusion sociale, comme les fumeurs de marijuana chez Becker (1985/1963), les internés psychiatriques chez Goffman (1961) ou les itinérants chez N. Anderson (1923), permettent une grille de lecture du social pertinente pour les recherches avec des populations se trouvant au bas de la hiérarchie sociale. Cette grille est utile pour les disciplines, notamment la psychologie communautaire, qui affirment des valeurs de justice sociale en voulant influencer les interventions et contribuer au changement social. La conception du participant à la recherche comme acteur social permet de donner une voix à des populations dont le point de vue est trop souvent exclu des structures décisionnelles et des recherches scientifiques. Sur le plan méthodologique, cette conception exige des outils qui visent à éviter l'imposition de normes sociales et qui amènent à repenser ces normes en fonction de l'acteur et du respect de la diversité, tel que défendu par Le Bossé et Dufort (2001) qui lient cette valeur à la psychologie communautaire en défendant une « épistémologie du changement social ». Les concepts

présentés comme outils facilitant l'examen de la négociation des normes de résilience chez les jeunes en sont des exemples.

Prendre position pour une catégorie d'acteurs défavorisés socialement va de pair avec l'impossibilité de faire de la recherche en dehors de l'influence qu'exercent des croyances personnelles ou politiques. Becker (1967) défend cette idée en posant la question de la neutralité scientifique, et ce, non pas en se demandant si nous devrions ou non prendre position en recherche, mais plutôt pour *qui* devrions-nous prendre position. Becker illustre bien, par son analyse de la façon dont sont émises les accusations de biais, à quel point les relations hiérarchiques dans une institution ou dans une communauté (p. ex. adultes et jeunes, professionnels de la santé et patients, classes sociales subordonnées et classes supérieures) donnent davantage de crédibilité à la manière dont les personnes avec plus de pouvoir (*superordinates*) définissent la réalité; phénomène que résume Becker avec sa notion de « hiérarchie de crédibilité » :

> We can use the notion of a *hierarchy of credibility* to understand this phenomenon. In any system of ranked groups, participants take it as given that members of the highest group have the right to define the way things really are. (Becker, p. 241, italique dans l'original)

Quand une telle conception du réel est implicite dans une recherche, les accusations de biais de la part des pairs sont moins probables que lorsque la recherche implique les conceptions de personnes subordonnées à ce système hiérarchique.

Dans le cas des recherches qui privilégient une conception normative de la résilience, ce sont les personnes au sommet de cette hiérarchie de crédibilité et les normes qu'ils endossent qui définissent l'adaptation positive caractérisant un processus de résilience. Cette définition d'adaptation et de bien-être associée à la résilience vient d'adultes, de professionnelles et professionnels, chercheuses et chercheurs, spécialistes du développement et tend à négliger les conceptions que pourraient avoir les personnes « subordonnées » (jeunes, clients des institutions psychiatriques, pauvres, assistés sociaux, etc.) sur la question. Becker (1967) explique cette disproportion de direction dans l'accusation de biais par l'acceptation tacite de la hiérarchie de crédibilité.

Dans son ouvrage sur la déviance, Becker (1963) fait référence aux « entrepreneurs de morale » qui créent ou renforcent les lois ou normes (*rules*) comme des acteurs importants, au même titre que les personnes considérées déviantes dans le processus de déviance conçu comme une entreprise où interagissent ces deux types d'acteurs. Il mentionne ainsi :

> We must see deviance, and the outsiders who personify the abstract conception, as a consequence of a process of interaction between people, some of whom in the service of their own interests make and enforce rules which catch others who, in the service of their own interests, have committed acts which are labelled deviant. (p. 163)

L'acte de définition même de l'adaptation positive, influencée par les gens favorisés socioéconomiquement et politiquement, place les chercheuses et chercheurs dans le rôle d'entrepreneurs de morale qui renforcent les normes sociales et perpétuent une « définition de la situation » qui vient du haut de l'échelle de crédibilité. Des efforts visant à privilégier la définition que donnent les jeunes de la situation et à faire ressortir la façon dont ils négocient les normes sociales contribuent à une remise en question du statu quo dans le sens de la justice et du changement social. De plus, une prise de position pour le point de vue des jeunes implique de porter une attention spéciale aux aspects positifs de leur discours et d'orienter l'analyse de façon à faire ressortir, ultimement, ces aspects positifs. Cela, en cohérence aussi avec l'accent sur le positif que permet le concept de résilience.

De tels efforts liés à une perspective interactionniste, dans une recherche qui veut nourrir l'intervention sociale, peuvent aussi contribuer à ne pas forcer les gens à cadrer dans un modèle de société imposé, en leur permettant de faire valoir les différentes stratégies d'action susceptibles de les valoriser socialement. Ils peuvent également contribuer à faire ressortir des éléments de réflexion pour adapter l'intervention à ce qui est important pour l'acteur et non l'inverse. De plus, le rôle donné aux jeunes désavantagés par la structure sociale dans la recherche permet de justifier leur point de vue dans les écrits scientifiques et de leur redonner ainsi un certain pouvoir, luttant contre ce que Bourdieu

(1980) nomme le « racisme de l'intelligence » qui représente « ce par quoi les dominants visent à produire […] une justification de l'ordre social qu'ils dominent » (p. 264)[32].

Anderson et Snow (2001) argumentent de la pertinence d'une perspective interactionniste pour mieux comprendre les inégalités sociales dans la façon dont elles se manifestent au quotidien et à un niveau plus « micro », de façon à déplacer l'angle d'analyse, le plus souvent « macro » en sociologie. Dans le champ de la psychologie, ce n'est pas le manque d'intérêt pour les aspects microsociaux qui appelle une perspective interactionniste pour étudier les inégalités sociales, mais plutôt la nécessité d'amener une alternative au regard déterministe et normatif qui domine les écrits scientifiques dans ce champ et de donner une importance plus grande au contexte structurel dans lequel prennent place les interactions.

Cette perspective orientée vers la justice sociale amène une reconsidération du bien-être et de l'adaptation positive qui sont des concepts difficiles à définir. Elle remet en question la vision de l'adaptation positive des jeunes en transition vers l'âge adulte influencée fortement par les critères d'une citoyenneté accomplie dictés plus ou moins explicitement par le système économique et politique. Derrière la résilience des jeunes, se place une conception du bien-être qui est à reconsidérer – comme veut le faire la présente recherche – selon leur point de vue.

1.3.4 Conclusion

Cette orientation vers la justice sociale et la mise en valeur de la parole des jeunes, est une prise de position qui s'intègre au positionnement théorique plus large constituant le présent cadre théorique. Ces prises de position et ce cadre théorique visent à répondre au manque de visibilité d'une démarche empreinte de réflexivité dans les recherches sur la résilience. Ce faisant, elles contribuent à clarifier mon rôle de chercheur dans la construction de l'objet[33] d'étude et de ma position dans l'interaction qui prendra place entre

[32] Larochelle et Désautels (2007) proposent aussi des modes de description et d'explication luttant contre le « racisme de l'intelligence » et soutenant une révision de la hiérarchie sociale de production des connaissances.

[33] J'ai présenté ailleurs (Macé, 2011), la façon dont a été transformé et construit progressivement l'objet d'étude, en laissant voir certains détours liés aux allers-retours entre le terrain et la littérature.

les participants à l'étude et moi-même[34]. La problématique à laquelle s'intègre ce cadre théorique constitue un projet personnel qui fait partie d'un *projet* de connaissance, pour employer l'expression de Le Moigne (2001, 2007) liée à l'hypothèse téléologique ou projective, qui permet de situer la connaissance construite autant chez l'observé que chez le chercheur-observateur.

La perspective interactionniste adoptée mènera vers une collecte de données laissant place à l'interaction et favorisant un contexte dans lequel les participants devront négocier les normes sociales, surtout celles associées à la transition vers l'âge adulte, de façon à faire valoir les aspects positifs d'eux-mêmes et de leur situation, mais aussi les aspects négatifs et les contraintes. Leur conception d'une adaptation positive, leur façon de s'adapter positivement eux-mêmes en situation d'interaction, les normes qui seront négociées et les processus de négociation de ces normes seront des éléments importants à faire ressortir. Le cadre théorique ainsi que la population à l'étude et le concept de résilience qu'il permet d'éclairer mènent à la formulation des questions de recherche.

1.4 Les questions de recherche

Les objectifs et questions de recherche découlent de la problématique et sont orientés vers la volonté de mieux comprendre la résilience des jeunes qui ont reçu des services de PJ selon une perspective interactionniste ancrée dans des valeurs de justice et de changement social.

Comme la résilience implique l'adaptation positive, la présente thèse a pour objectif de comprendre comment les jeunes s'adaptent à la transition vers l'âge adulte. Elle s'intéresse ainsi au discours des jeunes relativement aux différentes caractéristiques associées généralement à cette transition ainsi qu'à tout autre défi qui serait considéré comme important par eux. Elle vise à comprendre l'expérience des jeunes par leur discours et par la façon dont se construit et s'organise ce discours pour développer une conception positive de leur adaptation. Le développement d'une telle conception positive veut être abordé en tant que manifestation d'un processus de résilience. En cohérence avec la

[34] Une clarification de mes positions comme intervieweur (et, ainsi, comme outil de collecte de données) sera présentée au prochain chapitre en ajout à celles qui sont présentées dans la présente section.

perspective interactionniste adoptée, une attention particulière sera portée à la définition que les jeunes font de leur situation ou, plus spécifiquement, de leur adaptation en examinant comment, en tant qu'acteurs sociaux, ils négocient les normes qui servent à cette définition et à la présentation positive de soi.

Les grandes questions de recherche qui découlent de ces objectifs sont les suivantes :

> (1) Comment certains jeunes avec un passé sous la PJ décrivent-ils leur transition vers l'âge adulte et (2) comment évaluent-ils leur adaptation de façon générale et, plus spécifiquement, en lien avec les domaines de vie généralement associés à cette transition (éducation, logement, emploi, finances, relations amoureuses, formation d'une famille)? (3) Quels processus s'associent à la résilience pour permettre d'orienter positivement leur adaptation et la définition de la situation?

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La résilience des jeunes adultes après des services reçus en vertu de la LPJ caractérise la problématique présentée au chapitre précédent. Il ressort de cette problématique certaines insatisfactions vis-à-vis des recherches disponibles sur ce sujet dont une conception trop normative de la résilience et le manque de réflexivité dont font preuve certains chercheurs et certaines chercheuses dans ce domaine d'études. Pour pallier ces lacunes, une perspective interactionniste a été proposée afin de mieux comprendre le point de vue des jeunes sur leur adaptation et, par extension, leur résilience. La signification qu'ils donnent au monde qui les entoure devient ainsi centrale.

Cette perspective a aussi guidé le choix de prendre position en faveur de jeunes qui font partie d'une population jugée comme étant désavantagée socioéconomiquement et politiquement. Cette prise de position oriente le regard porté sur leur expérience de manière à faire ressortir les aspects positifs – leur adaptation positive comme partie intégrante d'un processus de résilience – de leur conceptualisation du monde qui les entoure et d'eux-mêmes.

En cohérence avec la problématique à l'étude, ce chapitre vise à opérationnaliser cet objet théorisé en objet empirique à travers une collecte de données et leur analyse. Comment élaborer une conceptualisation de la résilience et de l'adaptation positive à partir de données empiriques qui mettent en valeur le discours des jeunes? Telle est la question posée ici. Comment ces jeunes élaborent-ils une signification de l'adaptation positive? Comment se représentent-ils leur propre adaptation? La voient-ils positive? Si oui, sur quels critères se basent-ils pour l'apprécier?

Pour assurer au mieux l'atteinte des objectifs visés, les jeunes qui constituent l'échantillon ont été recrutés au moment de leur transition vers l'âge adulte. Leur parcours de vie jugé défavorable ainsi que cette période importante de transition constituent un contexte de vie dans lequel l'adaptation devient particulièrement importante pour eux. Le choix d'interroger ce groupe de jeunes lors de cette période particulière devient idéal pour mieux comprendre l'adaptation et la résilience.

Pour arriver à comprendre l'univers de signification de ces jeunes et leur conceptualisation de l'adaptation positive, l'entretien a été privilégié comme méthode de collecte de données qualitatives. En plus de la flexibilité qu'il permet et de son ouverture à inclure des éléments nouveaux et imprévus tout au long du processus de recherche, l'entretien facilite la mise en valeur du point de vue des participants en leur donnant la parole. Les méthodes qualitatives favorisent aussi une meilleure inclusion du contexte de vie des participants (Banyard & Miller, 1998). Ungar (2003) fait valoir la contribution spécifique de ces méthodes pour étudier la résilience; il mentionne à ce sujet : « [Qualitative methods] elicit and add power to minority 'voices' which account for unique localized definitions of positive outcomes ». Il souligne aussi l'apport de ces méthodes à promouvoir une plus grande réflexivité de la part des chercheuses et chercheurs.

Ce chapitre de méthodologie traitera de la collecte et de l'analyse des données. Dans sa première section, il sera question de la constitution de l'échantillon, des données administratives sur les services reçus par les jeunes de cet échantillon, des outils de collecte de données ainsi que du déroulement de la collecte de données en elle-même. La deuxième section présentera la façon dont les données ont été traitées et analysées et comprend les cinq grandes phases d'analyse.

2.1 Les procédures de collecte des données

2.1.1 Les participants

Le choix des participants qui constituent l'échantillon à l'étude s'est fait selon leur appartenance à la population d'intérêt qui a vécu une certaine adversité. Ils sont recrutés à une période qui suscite particulièrement leur adaptation. Le choix de ces participants et de s'intéresser à leur adaptation permet d'éclairer le concept de résilience.

2.1.1.1 La provenance des participants

L'échantillon a été formé à partir de la clientèle du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire (CJQ-IU). Il a été recruté à partir d'un sous-échantillon de 60 jeunes, eux-mêmes issus d'un échantillon de 318 jeunes, âgés de 12 à 14 ans au 1er juillet 2003 et

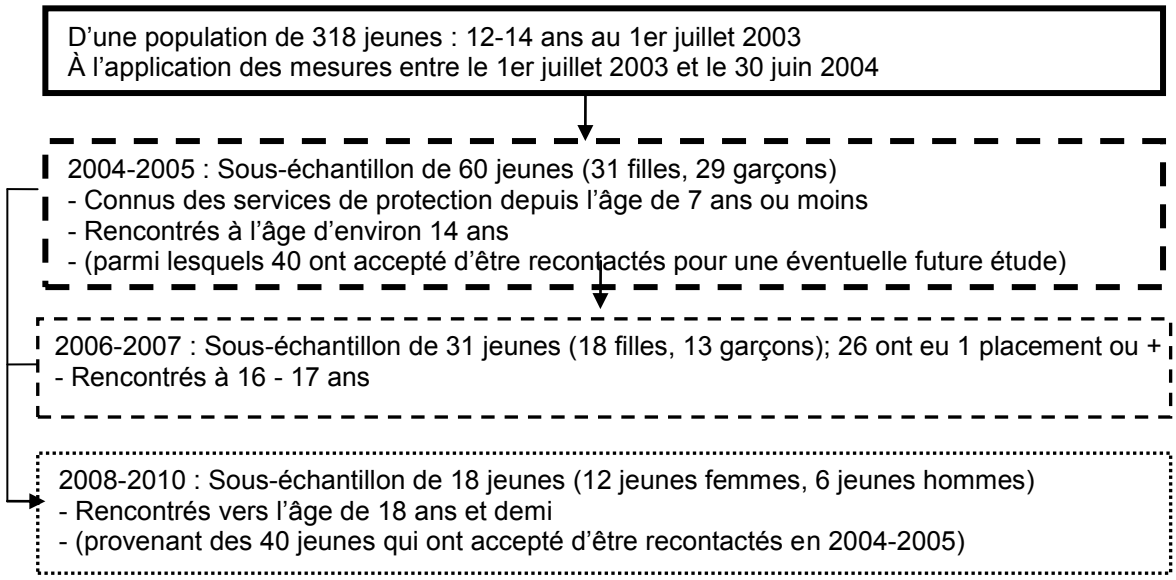
qui, entre cette date et le 30 juin 2004, ont fait l'objet de mesures de protection (à l'étape de l'application des mesures). La cohorte est décrite au Tableau 1 et les chiffres sont tirés de Gagné (2007). Ces 60 jeunes (voir la Figure 1) ont une longue histoire de services en PJ. Ils en ont reçus une première fois dès l'âge de 7 ans ou moins. Tous ont été rencontrés une première fois vers l'âge de 14 ans (13,9 ans ≤ âge ≤ 15,3 ans; M = 14,5 ans) dans le cadre d'une autre recherche. Comparés aux autres jeunes de la même cohorte, ces jeunes étaient proportionnellement plus nombreux à avoir connu le placement et à n'avoir jamais été pris en charge pour trouble de comportement. Par ailleurs, leur trajectoire au sein des services de PJ montre un plus grand nombre de signalements retenus à leur égard, débutant souvent dès la petite enfance, et une durée totale des épisodes de prise en charge plus longue (Gagné, 2007). Trente et un de ces jeunes ont été rencontrés une deuxième fois à l'âge de 16 ou 17 ans (16 ans ≤ âge ≤ 17,7 ans; M = 16,5); parmi eux, 26 avaient vécu un placement ou plus.

Du sous-échantillon de départ de 60 jeunes, 40 jeunes ont accepté d'être contactés pour d'éventuelles autres études; c'est parmi eux qu'ont été recrutés les 18 participants de la présente étude. Ils ont été rencontrés en entretien aussitôt après l'obtention de l'âge légal de la majorité (18,5 ans < âge < 19,4 ans; M = 18,9).

Tableau 1. Caractéristiques de la cohorte des 318 jeunes d'où provient l'échantillon

Caractéristiques	% ou M ($ÉT$)	min. – max.
Sexe		
Garçons	51,3 %	
Âge au premier signalement retenu	8,3 ans (4,3)	0 - 15,2 ans
Nombre total de signalements retenus	3,9 (2,7)	1 – 15
Ayant eu 1 placement et +	47,2 %	

Figure 1. Provenance de l'échantillon de la présente étude



Note. Adapté de Gagné (2007) pour les deux encadrés du haut.

2.1.1.2 Le recrutement des participants

Des 40 jeunes potentiellement disponibles pour participer à cette étude, 18 ont été rencontrés entre le mois de juin 2008 et le mois de février 2010. Contactés tout juste après 18 ans, ils ont été rencontrés environ six mois plus tard. Parmi ceux qui n'ont pas été inclus, il faut mentionner cinq jeunes qui ont refusé de participer et d'autres qui ont été perdus de vue[35]. Enfin, les sept jeunes les plus âgés n'ont pas été contactés étant donné leur écart d'âge avec les autres jeunes, mais aussi dû au fait que la quantité, la diversité et la qualité des données collectées avec les 18 personnes rencontrées ont été jugées suffisantes au fil des analyses. Le choix de mettre fin à la collecte a été guidé par les principes de diversification et de saturation (Pires, 1997). L'échantillon inclut des jeunes aux situations suffisamment diversifiées sur le plan des différents indicateurs qui marquent généralement la transition vers l'âge adulte (études, emploi, logement, finances, relation amoureuse et

[35] Certains jeunes ont changé de numéro de téléphone à plusieurs reprises, d'autres ont été contactés et finalement perdus de vue et d'autres encore n'ont pu être contactés.

parentalité). La saturation empirique[36] indique que la poursuite de la collecte de données n'aurait pas ajouté d'informations suffisamment nouvelles pour la justifier.

Une fois ces participants rencontrés, un accès à leur dossier du CJQ-IU a été demandé pour rendre compte de leur trajectoire de services.

2.1.2 L'accès aux données administratives et leur traitement pour décrire la trajectoire de services

Décrire la trajectoire des services reçus par les jeunes et les motifs de compromission évoqués selon la loi permet, d'une part, de faire part de la situation d'adversité vécue et, d'autre part, de situer les jeunes interrogés parmi la population des jeunes ayant reçu des services de PJ. Cette description de la trajectoire de services des participants a été rendue possible grâce à l'analyse de données administratives. Cette trajectoire est présentée dans le chapitre de résultats. Le choix d'ouvrir une parenthèse pour décrire ici, plutôt que dans la section collecte ou analyse des données, la nature de ces données, l'accès à ces données ainsi que leur traitement vient de leur caractère secondaire[37] par rapport à l'objet de la présente étude.

Les données administratives concernant les jeunes rencontrés viennent de la banque de données informationnelle (BDI) du CJQ-IU. Le système d'information sur la clientèle des centres jeunesse est organisé de telle manière qu'à l'échelle du Québec, chaque Centre puisse transmettre les données sur la clientèle de sa BDI respective vers une banque de données provinciale (banque de données commune, BDC) selon un des mandats du projet nommé « Projet Intégration Jeunesse » (PIJ)[38]. Ce système a favorisé la création d'un

[36] Pires (1997) distingue la saturation empirique de la saturation théorique. La saturation empirique signifie une représentation suffisante de divers aspects concrets du monde empirique dans les données ou l'échantillon. La saturation théorique signifie que de nouvelles données n'auraient pas amené de nouvelles propriétés aux concepts théoriques développés en cours d'analyse. La collecte de données a pris fin avant que les analyses soient assez avancées pour qu'il soit possible de juger complètement de la saturation théorique, même si une telle saturation serait ici défendable, après coup. C'est davantage la saturation empirique qui a justifié la décision de mettre fin à la collecte de données; ne rendant pas impossible toutefois de poursuivre la collecte ultérieurement si le besoin avait été jugé important par la suite.

[37] Le caractère secondaire de ces données se veut en opposition au caractère principal ou central des données issues des entretiens. Ces données ne servent pas à répondre directement aux questions de recherche.

[38] Cet extrait résume le mandat du PIJ : « Le système d'information PIJ a donc été conçu spécialement pour les CJ. Il devait contenir des informations relatives aux demandes et aux services rendus conformément à quatre législations, soit la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS), la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) et selon les

document de référence officiel (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2007) qui présente le cadre normatif supportant la saisie des données et contribuant à leur normalisation. Ce cadre normatif a permis de faire une demande au CJQ-IU pour avoir accès aux données pertinentes.

Plus spécifiquement, la BDI a permis de connaître les motifs de compromission qui ont amené une prise en charge des participants par la PJ, les mesures de protection mises en place et les services reçus. Plus concrètement, pour avoir accès à la BDI et obtenir la description détaillée des services donnés aux participants en vertu de la LPJ[39], une requête a été déposée au CJQ-IU. C'est ainsi qu'il a été possible de retracer tout le parcours des services reçus; en commençant à l'étape de réception et de traitement des signalements pour passer ensuite à l'évaluation, l'orientation, l'application des mesures, la révision et la fin de l'intervention[40]. Un total de 587 services offerts aux 18 participants a ainsi été recensé avec les dates de début et de fin des services. Une requête a aussi été déposée en vue d'extraire l'ensemble des mesures de protection concernant ces jeunes. Un total de 606 mesures de protection a été recensé, incluant les dates de début, de fin prévue et de fin effective de chacune des mesures. Une vérification a aussi été faite pour savoir si les participants avaient reçu des services en vertu de la Loi sur les jeunes contrevenants (Gouvernement du Canada, 2003), abrogée en 2002 pour devenir la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (Gouvernement du Canada, 2013).

Les données ont été compilées et analysées à l'aide du logiciel *SPSS* (version 13). L'objectif était de réussir à dresser un portrait de la trajectoire des services reçus par les participants et d'illustrer ce qui caractérise l'échantillon comme groupe. Le nombre de signalements et certaines caractéristiques (ex. retenu ou non, provenance du signalement,

---

dispositions du Code civil en matière d'adoption. Le système allait ainsi permettre de gérer les données cliniques relatives à l'ensemble des différents secteurs d'activités d'un CJ ainsi qu'à l'ensemble des données administratives nécessaires à la gestion et au paiement des ressources et à la facturation de la contribution financière des responsables légaux des enfants placés. » (Ministère de la santé et des services sociaux, 2007, p. 1-1)

[39] Avec l'autorisation du comité d'éthique du CJQ-IU et de la Direction de la pratique professionnelle et des affaires universitaires, une demande a été faite à Denis Lacerte, agent de recherche et consultant en statistique pour l'équipe scientifique du CJQ-IU, pour que certaines données soient extraites de la BDI. Des remerciements doivent être faits à Denis Lacerte, pour cette requête, et pour l'organisation de l'information recueillie dans quelques fichiers de manière à faciliter les analyses subséquentes.

[40] Les différentes étapes de ce processus d'intervention sont décrites au chapitre 1 (section 1.1.3) et schématisées en Annexe A.

âge lors de chaque signalement), les motifs de compromission évoqués (motifs de prise en charge), les mesures mises en place, la durée de ces mesures, l'âge à laquelle elles ont été mises en place, le nombre et la durée des mesures de placement en milieu substitut ainsi que les intervalles où les jeunes ont reçu des services constituent les éléments principaux qui ont été analysés par les données extraites de la BDI. Du portrait présenté dans les résultats, il est à propos de mentionner ici que 17 des 18 jeunes rencontrées ont été placés en milieu substitut pour une durée allant de 2,7 ans à 16,8 ans.

Ceci clôt la description sommaire des procédures liées aux données administratives. En commençant par les outils de collecte de données, les prochaines sections sur la méthodologie seront exclusivement liées à des considérations autour de la collecte et de l'analyse des données qualitatives qui sont celles au cœur de cette thèse.

2.1.3 Le choix des outils de collecte des données

Les principaux outils qui ont permis la collecte des données décrits dans cette section sont l'entretien, le guide d'entretien et l'intervieweur. Ces outils ont visé à générer un discours de résilience chez les jeunes; ils visaient à explorer les aspects positifs à mettre en lien avec l'adaptation positive, mais aussi les aspects négatifs à mettre en lien avec les éléments d'adversité ou les défis.

2.1.3.1 L'entretien

C'est l'entretien semi-dirigé qui a été choisi comme moyen principal de collecte de données. L'entretien vise à mieux comprendre le point de vue des jeunes en facilitant la compréhension de la perspective de l'autre. L'entretien est conçu ici selon une perspective interactionniste et compréhensive (tel que discuté dans Macé, 2011) qui situe sa richesse dans le sens produit par l'interaction davantage que dans le contenu rapportant des réalités qu'on pourrait qualifier d'objectives. Il est considéré à la manière de Savoie-Zajc (2003) comme une interaction verbale contribuant à produire un savoir socialement construit. En effet, l'auteure souligne que l'entretien conduit les interlocuteurs à structurer leur pensée dans une situation d'interaction où est coconstruit un certain savoir modelé dans l'échange entre une personne qui tente d'exprimer sa pensée et l'autre qui tente de la comprendre. En

outre, un postulat qu'elle défend, et adopté ici, est que « la perspective de l'autre a du sens » (p. 297). L'entretien vise ainsi à rendre explicite cette perspective pour comprendre le monde de l'autre et devient un outil privilégié pour en arriver à une telle compréhension.

L'entretien est ainsi un espace d'interaction où se construit un « éclaircissement provisoire de la vie sociale »[41] des participants qui résulte non pas d'un point de vue qui leur soit extérieur mais d'une négociation entre eux et le chercheur. Ce même espace leur permet aussi de négocier un rôle social qui met en jeu les normes largement véhiculées par les institutions sociales et des normes qui pourraient être davantage spécifiques à la sous-culture dont ils se réclament. C'est parce qu'il permet d'analyser ces différents processus que l'entretien a été choisi comme outil de collecte de données.

2.1.3.2 Le guide d'entretien

Les grands sujets abordés en entretien seront décrits un à un et schématisés en fin de section. Ils visent à mobiliser, dans la conversation, les éléments transitionnels de la vie des jeunes interrogés qui représentent pour eux, mais aussi pour les institutions sociales, des domaines d'adaptation en lien étroit avec la transition vers l'âge adulte. En ce sens, six thèmes, qui constituent six domaines de vie, ont été choisis en relation avec cette transition : le logement, les études, l'emploi, les finances, les relations amoureuses et la parentalité[42].

De plus, pour prendre en compte leur vécu sous les services de PJ, des éléments liés aux services qu'ils ont reçus et la façon dont ces services ont pris fin ont été inclus dans le guide d'entretien. Aussi, comme stratégie visant à ne pas négliger des éléments centraux de la vie des participants et de façon à dépasser les six domaines de vie mentionnés, plusieurs thèmes ont été inspirées de Brown et Harris (1978; 1989) qui ont mis en évidence divers

[41] C'est Baszanger (1992) qui utilise cette expression d'« éclaircissement provisoire de la vie sociale » (p. 59) pour désigner le travail de la ou du sociologue interactionniste qui conçoit l'« ordre social » comme non figé. Cet ordre social et ce travail sociologique sont ainsi processuels. Cet éclaircissement provisoire de la vie des acteurs devient donc un point d'appui permettant de poursuivre les connaissances qui s'élaborent de façon continue.

[42] Les domaines de vie associés à une transition vers l'âge adulte (les six domaines de transition) ont été choisis selon la littérature présentée au chapitre 1. Le nombre de domaines ou de conditions spécifiques qui caractérisent un adulte varie selon les auteurs. Le choix a été, ici, de privilégier un grand plutôt qu'un petit nombre de thèmes. Par exemple, l'emploi et les finances ou le couple et la parentalité auraient pu être regroupés par un même thème.

aspects susceptibles de révéler les domaines centraux de la vie d'un individu. Les thèmes suivants se sont ainsi ajoutés : les relations interpersonnelles (amicales et familiales, en incluant les relations avec les familles d'accueil ou biologiques), la criminalité, la santé (incluant la consultation de professionnelles ou professionnels de la santé et la consommation de drogues, d'alcool ou de médicaments) et les activités de loisir (artistiques, sportives ou autres ainsi que des activités qui ne sont pas nécessairement des « loisirs » comme un engagement dans des groupes sociaux ou religieux). Le guide d'entretien regroupe ainsi six domaines de transition (qui sont devenus des thèmes centraux dans l'analyse subséquente) et d'autres éléments liés à leur vécu. Ces thèmes rendent compte des éléments du vécu des jeunes.

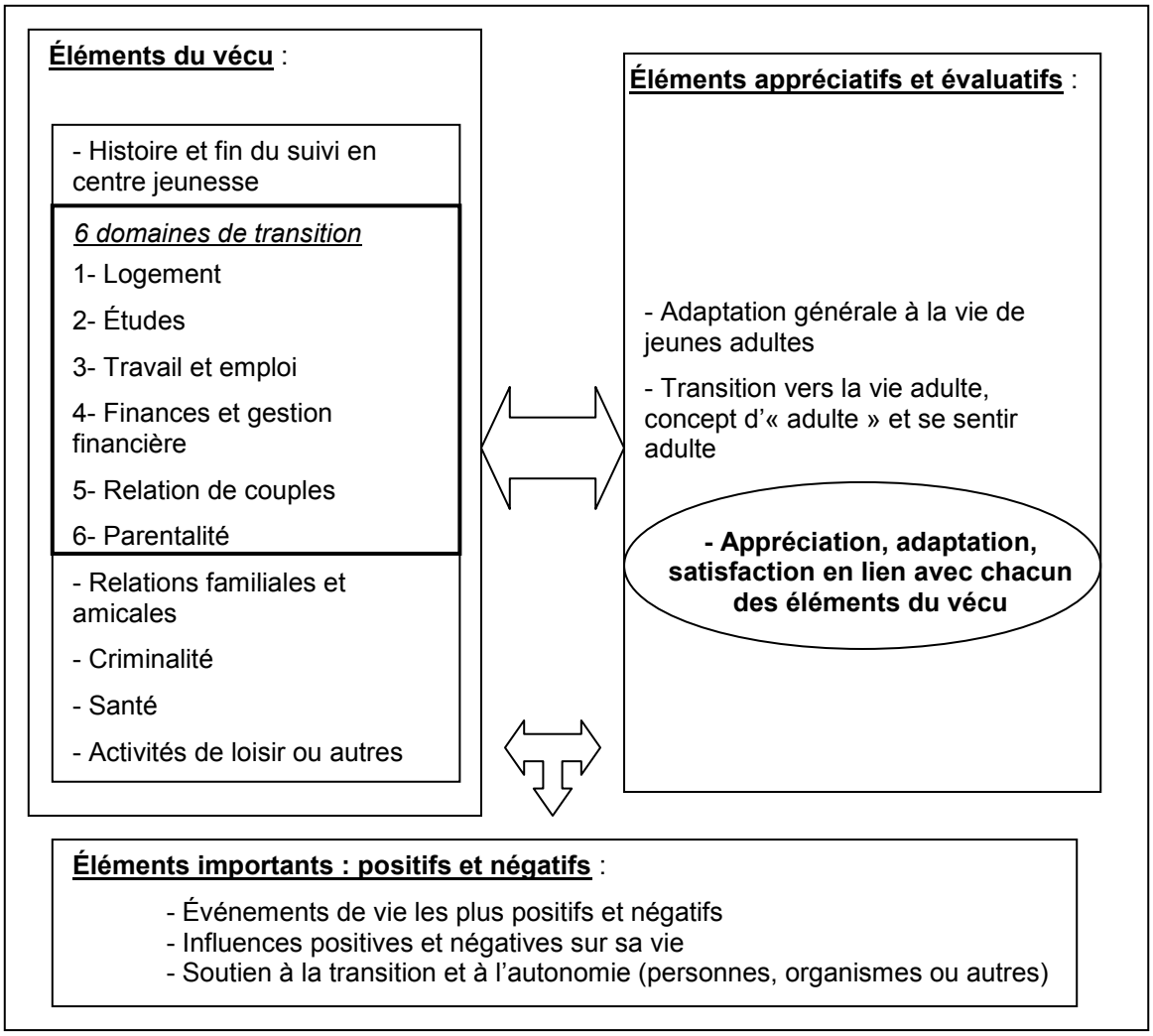
Ces éléments du vécu des jeunes ne suffisent pas à atteindre les objectifs d'explorer la négociation de sens chez les jeunes, la présentation qu'ils font d'eux-mêmes et la façon dont ils définissent la situation (voir chapitre 1). Selon ces objectifs, la richesse de l'entretien est située (avec Fontana et Frey, 2005) dans le sens produit par l'interaction davantage que dans le contenu rapportant des conditions extérieures. Un discours uniquement sur ce qui s'est passé (le *quoi*) est insuffisant, car le quoi dépend des façons dont sont négociés les différents éléments interactionnels (le *comment*) dans un contexte donné (ce que font voir aussi Fontana et Frey).

L'exploration des éléments du vécu est ainsi mise en relation avec l'appréciation que les jeunes en font ainsi que l'appréciation qu'ils font d'eux-mêmes et de leurs actions en lien avec ces éléments. Le guide d'entretien incluait ainsi, pour chacun des éléments du vécu des jeunes, des questions qui incitaient les jeunes à s'exprimer sur leur satisfaction, leur appréciation et leur adaptation vis-à-vis des éléments de leur vécu. D'autres questions, visant à mettre en jeu la négociation des normes, portaient sur leur conception de la transition vers l'âge adulte et de ce que veut dire être « adulte ». La comparaison de leur situation avec celle d'autres jeunes est aussi un thème qui a été abordé et visant, lui aussi, la mise en jeu des normes qui servent au positionnement des participants vis-à-vis de la qualité de leur adaptation.

En plus d'examiner des éléments du vécu et des éléments appréciatifs, des questions sur les éléments les plus importants de la vie des participants ont été prévues. Ces questions

ont fait ressortir aussi bien des éléments du vécu que des éléments appréciatifs. Elles visaient à s'assurer de ne pas oublier les aspects considérés les plus importants par les participants, mais aussi d'explorer, une fois de plus, la dimension évaluative (appréciative) de leur vécu vers des aspects positifs et négatifs, mais cette fois-ci vers des aspects qui ont *nécessairement* une grande importance à leurs yeux. S'inspirant en partie de Drapeau et al. (2007) et afin de susciter ce discours sur les aspects jugés les plus importants, des questions ouvertes sur les éléments qui leur paraissent les plus positifs et les plus négatifs de leur vie leur ont été posées. Cet élément qu'est l'importance complète les principaux sujets intégrés au guide d'entretien et présentés sous forme de schéma à la Figure 2. Ce dernier s'ajoute aux éléments du vécu et appréciatifs qui constituent ensemble les bases de l'entretien par lesquelles l'expérience des jeunes a été explorée.

Figure 2. Les éléments du vécu, appréciatifs et importants de l'expérience des jeunes comme base d'une schématisation du guide d'entretien



Quoique très détaillé et incluant de nombreuses sous-questions, le guide d'entretien a davantage servi de « canevas », selon la distinction qu'en a faite de Sardan (1995) qui voit dans cet outil un aide-mémoire qui laisse place à l'improvisation du chercheur pour transformer les *questions qu'il se pose* en *questions qu'il pose* de manière à ce qu'elles rejoignent l'univers symbolique de la personne interviewée et non seulement le sien. L'utilisation faite de ce canevas est conforme à l'idée du déroulement de l'entretien semi-dirigé selon un mode qui ressemble à une conversation (Savoie-Zajc, 2003) et qui implique un cadre d'entretien orientant le discours des interrogées et interrogés, mais qui s'adapte et tolère que ces derniers modifient ce cadre.

Le guide d'entretien a été modifié tout au long de la collecte. Un des changements apportés, par exemple, touche la séquence servant de fil conducteur aux idées à aborder. Les premiers entretiens exploraient d'abord des domaines de vie spécifiques, comme le logement, l'emploi, les finances et la scolarité, pour cheminer vers une conception plus générale de l'adaptation et de la satisfaction; cette séquence a été inversée par la suite : une conception plus large de la transition vers l'âge adulte et de l'adaptation a été ainsi priorisée avant d'aborder chaque domaine de vie spécifique. Ce changement a permis aux jeunes de choisir, en premier lieu, les domaines de vie par lesquels l'adaptation devait être abordée donnant ainsi une plus grande importance à leur point de vue.

Les questions ont été formulées autour de trois idées centrales : (1) transitions vers la vie adulte, (2) adaptation et satisfaction des participants en regard de leur vie et de leur transition et (3) éléments positifs et négatifs jugés importants de leur point de vue. Elles visaient à stimuler la conversation autour de ces trois idées en laissant aux participants le loisir de les conceptualiser à leur façon, sans toutefois négliger de recueillir ce qu'ils avaient à dire par rapport à certains domaines ou sphères de vie habituellement rapportés dans la littérature. La dernière version du guide d'entretien, qui vient compléter la schématisation élaborée, est présentée en Annexe B.

2.1.3.3 L'intervieweur

L'intervieweur est aussi un instrument important de collecte de données. C'est moi, l'étudiant chercheur et auteur de cette recherche, qui a effectué tous les entretiens. Clarifier la posture à partir de laquelle j'aborde et construis mon objet d'étude est une démarche cohérente avec une perspective réflexive et un souci de « vigilance épistémologique » (Bourdieu et al., 2005) qui vise à interroger les concepts et les techniques mises en œuvre dans une recherche. L'élaboration d'une telle posture permet de clarifier la familiarité du chercheur avec l'univers social qui constituerait, selon Bourdieu et al. (2005), un obstacle épistémologique majeur :

> […] la familiarité avec l'univers social constitue pour le sociologue l'obstacle épistémologique par excellence, parce qu'elle produit continûment des conceptions ou des systématisations fictives en même temps que les conditions de leur crédibilité. (p. 27)

Décrire certains éléments biographiques, certaines valeurs personnelles en lien avec la construction de l'objet d'étude ainsi que le lien que j'ai moi-même en tant que chercheur avec le terrain d'enquête permet de répondre, ne serait-ce que partiellement, à la critique que Blumer (1969) adresse aux chercheurs et chercheuses en sciences sociales et psychologiques qui, le plus souvent, étudient des populations avec lesquelles ils n'ont que très peu d'affinité, faute de vivre et de connaître la vie des gens interrogés autrement que par les réponses fournies à des questionnaires. Cette description permet aussi de faire voir une certaine sensibilité expérientielle[43] ou une sensibilité « pratique » (Desgagné, 2001) qui vient des connaissances vécues, et ce, en complément à la sensibilité théorique venant des connaissances théoriques.

Une valeur qui oriente mon regard et la perspective donnée à la présente étude s'exprime dans mon choix de la situer dans le domaine de la psychologie communautaire. Conformément aux visées de ce domaine, les valeurs de respect de la diversité et de justice sociale (et une sensibilité aux inégalités sociales, à l'exclusion sociale, au contrôle social) ont orienté le choix de la population et la perspective adoptée dans le présent travail. Une vision des gens au bas de la hiérarchie sociale, politique et économique ou des gens marginalisés par un ordre social fondé en partie sur des inégalités sociales oriente le désir de mettre en valeur les actions et la perspective de ces jeunes sur et dans leur vie sociale. Rejetant une conception de ces gens comme inadaptés ou comme constituant un problème social, mon travail vise à découvrir comment s'exprime la résilience chez les jeunes rencontrés pour cette étude à un moment de vie sollicitant de leur part beaucoup d'adaptation[44]. Tenter de voir comment ces jeunes se construisent un rôle social valorisant pour eux et la façon dont les institutions peuvent en faciliter la mise en place oriente aussi mon regard.

[43] Cette sensibilité expérientielle ne vient pas nécessairement d'une expérience pratique similaire à celle des personnes interrogées, mais d'une expérience et de valeurs qui contribuent à écouter de façon *sensible* l'expérience de ces personnes.

[44] L'intention initiale d'aborder le concept de résilience me questionnait sur la possibilité de juger d'une situation de résilience ou de non-résilience. Je me suis ainsi dit que ce serait aux jeunes de me transmettre leur sentiment d'adaptation. Ce postulat d'une résilience présente chez tous les jeunes a été construit en dialogue avec les données. Il aurait pu en être autrement si certaines données m'avaient rendu incapable de voir certains éléments de résilience chez la totalité des jeunes rencontrés.

Ayant vécu une jeunesse qui m'a certainement valu le qualificatif de marginal à maintes occasions, ayant l'impression d'avoir vécu cette jeunesse avec peu de reconnaissance sociale et n'ayant peut-être pas accompli avec succès les activités généralement reconnues comme positives, j'ai développé l'impression que le monde adulte (qui représente les institutions sociales ou scolaires) a eu peu de succès durant ces années à me donner un rôle social valorisant, à souligner mes forces et à contribuer à orienter mon énergie et mes actions vers une contribution positive au milieu social auquel j'appartenais. Cette impression, liée à des éléments biographiques, m'amène à m'identifier aux personnes marginalisées ou défavorisées socioéconomiquement et politiquement. Du point de vue professionnel, j'ai pu établir un lien avec la population à l'étude lors d'un stage au Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire[45].

Ces expériences personnelles et professionnelles et les valeurs qui en découlent viennent inévitablement teinter mon jugement envers les personnes que j'ai interrogées. D'une part, ce vécu m'amène à valoriser cette population et à chercher les éléments positifs de leur vie et, d'autre part, il me pousse à accepter et à accueillir un discours qui pourrait manifester des écarts par rapport aux normes sociales généralement admises et valorisées. Cette attitude m'incite à accepter un discours pouvant être qualifié de « déviant » et à valoriser la vie des jeunes interrogés. Ces préjugés positifs envers la population à l'étude ont sans doute contribué aussi à créer un sentiment de confiance chez les jeunes rencontrés.

Pendant les entretiens, des efforts particuliers ont été faits pour créer ce sentiment de confiance. Une attention particulière a aussi été mise pour que tous les grands thèmes pertinents à l'étude soient couverts et une attitude non-directive a été adoptée pour laisser place à ce que les jeunes trouvaient importants de souligner, même si, à première vue, ces propos pouvaient sortir des thèmes prévus dans le guide d'entretien.

[45] Durant ce stage, j'ai interrogé des jeunes placés en famille d'accueil dans le but d'évaluer un programme de soutien à la transition vers la vie autonome; la personne responsable de ce programme m'a aussi donné certains éléments de compréhension de ces jeunes.

2.1.4 L'éthique

Bien que des éléments éthiques soient liés à l'ensemble de la recherche, notamment, par le respect de certaines valeurs et par l'utilité sociale de la recherche, certaines procédures ont été entreprises dans le respect de l'énoncé de politique des trois Conseils (IRSC, CRSNG, & CRSH, 2005). Le projet a ainsi reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche du CJQ-IU (Projet no 2008-08) et du Comité d'éthique en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval (numéro d'approbation 2008-062). Par le fait même, le formulaire de consentement (Annexe C) et le guide d'entretien (Annexe B) ont également été approuvés. Les jeunes rencontrés ont tous consenti à ce que j'accède à leur dossier du CJQ-IU. Un formulaire leur demandant leur consentement à être recontacté dans une éventuelle poursuite de la recherche et pour leur transmettre un résumé de la recherche a aussi été rempli par les jeunes. Une lettre leur étant adressé et intégrant un tel résumé a ainsi été rédigée spécifiquement à cet effet et se retrouve en Annexe D. À la fin de l'entretien, chaque jeune a reçu une liste des ressources disponibles dans la région où il vivait ainsi qu'une compensation financière de 20$ en guise de remerciement pour avoir participé à cette étude et y avoir consacré de son temps.

2.1.5 La collecte des données

Les données ont été collectées par des entretiens qui ont été enregistrés en format numérique. Les étapes du déroulement de ces entretiens et du « contexte d'interaction » qui a pu influencer les propos des jeunes interrogés, de même que la façon dont ont été accomplies les retranscriptions de ces propos sous forme de verbatims sont maintenant présentées.

2.1.5.1 Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés au domicile des participants, à l'exception de deux qui ont eu lieu dans un local de l'université et de deux autres qui ont pris place dans des endroits publics. Le domicile des participants constitue l'endroit idéal. Il permet de mieux comprendre leur contexte de vie par les observations du lieu physique et permet aussi aux participants d'être à leur aise. Les principales difficultés rencontrées lors de l'entretien ont

été, dans un cas, la présence de la conjointe (chez Jules) et dans deux cas, des difficultés de communication et de langage (chez Paul et Lise).

Le temps des rencontres a été variable, se situant entre une heure et demie et quatre heures[46]. La liste des ressources et la compensation financière ont été remises à la fin de l'entretien.

2.1.5.2 Le contexte d'interaction

La collecte des données par entretien a été faite dans une situation d'interaction de durée relativement courte. Le discours émis durant ce laps de temps doit être situé à l'intérieur de cette situation et du contexte de communication qui l'entoure.

Ce contexte d'entretien peut être conçu à la manière de Berg (2003), comme une scène théâtrale où chaque acteur joue devant une audience et où son discours est une performance qui prend place dans un contexte donné et selon certaines règles. Orbuch (1997) place les normes de la situation, l'acteur et l'audience comme des aspects qui influencent la forme et le contenu des discours ou des récits (*accounts*) ainsi que leur acceptation dans une situation sociale spécifique. Il s'inspire aussi de Goffman qui voit ces performances comme socialement construites pour une audience spécifique dans le but de maintenir une certaine identité sociale[47]. L'interaction entre l'acteur et son audience est aussi influencée par les rôles que l'on occupe dans le monde social. C'est ainsi que Kerbrat-Orecchioni (1987) réfère à la notion de « place » qui renvoie aux différentes positions détenues par des personnes en interaction sur un axe vertical qui structure leurs relations interpersonnelles. Leur statut social, leur âge relatif, leur prestige et leur statut institutionnel, par exemple, peuvent prédéterminer une place (de dominant ou de dominé) dans l'interaction, même si « le système des places se constitue au moins en partie dans et par l'échange communicatif lui-même » (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 319) et qu'elles font l'objet de négociations.

[46] La durée de l'enregistrement audio est allée de 63 (1:03) à 220 (3:40) minutes, la moyenne étant de 113 minutes. Le temps total de la rencontre a été supérieur car il a inclus un temps d'introduction, la lecture et la signature du formulaire de consentement ainsi qu'un temps de conclusion suite à l'entretien.

[47] Chez Goffman (1974/1967), et tel que discuté au premier chapitre, cette stratégie de présentation de soi est liée aussi au concept de ligne de conduite et à l'idée de ne pas perdre la face.

Le contexte de communication à l'origine des données de la présente recherche (pré)détermine, à certains niveaux, les places occupées par les acteurs en présence[48] : chaque jeune adulte interrogé et moi-même, étudiant-chercheur adulte. La place que je détiens par mon âge et par le rôle que je joue dans la rencontre (comme étudiant-chercheur et universitaire qui oriente le discours vers mon objet d'étude) en est une d'autorité, donc hiérarchiquement plus élevée sur l'axe que celle du jeune interrogé[49].

La « ligne de conduite » adoptée par les jeunes, dans ce contexte, diffère de celle qui prendrait place, par exemple, entre deux interlocuteurs du même âge liés d'une forte amitié. Dans ce dernier cas, une « bonne figure » (Goffman, 1974/1967) ou une présentation positive de soi pourrait possiblement se construire autour d'actions valorisées par un groupe de pairs, comme faire l'école buissonnière ou consommer de la drogue, mais dévalorisées par le discours social dominant. Dans le contexte d'entretien tel que planifié ici, mon rôle ainsi que les normes sociales associées à ce genre de situation réduisent les possibilités que s'opère une présentation de soi se valorisant par des activités jugées socialement et moralement inacceptables.

Se basant sur Bakhtine (et à sa suite, Peytard), Demazière et Dubar (2004) montrent l'importance de la relation dialogique du discours qui devient un ensemble de réponses à d'autres discours. Les discours d'intérêt ici sont ceux qui définissent l'adaptation positive (ou, dans le cas de l'objet d'étude de Demazière et Dubar, les discours sur l'insertion). Les discours des jeunes se construisent forcément en dialogue avec le ou les discours officiels sur cette adaptation. La relation chercheur-participant est importante à considérer dans cette conception du discours; relation dans laquelle « le chercheur serait spontanément identifié comme représentant de ce(s) discours [officiel(s)] » (Demazière & Dubar, 2004, p. 316).

Cette mise en contexte de la situation d'interaction que constitue l'entretien de recherche amène à se demander en quoi le « contrat de communication » (Ghiglione, 1986

[48] Je fais référence ici aux acteurs physiquement en présence en ne niant pas la présence de l'« Autrui généralisé » (Mead, 2006/1934) qui devient aussi un acteur important de l'interaction.

[49] Kerbrat-Orecchioni (1987) fait surtout référence à la prise des places par la structure de l'interaction qui amène un des acteurs à dominer la conversation, à certains moments. Étant donné que la forme et les thèmes de l'interaction ont été principalement décidés par moi-même, j'occupe la place de dominant. Cependant l'aspect quantité, représenté par le temps de parole, place les jeunes interrogés, pour la plupart, en position dominante par rapport à cet aspect.

in Demazière & Dubar, 2004), qui lie ici le chercheur et les participants, n'invalide pas le cadre de l'entretien et les données y étant collectées. « En quoi peut-on considérer les récits des jeunes comme "fiables"? Qu'ont-ils dit et que n'ont-ils pas dit? » (p. 319).

La réponse proposée est que, même si des éléments n'ont pas été dits par les participants, une certaine relation de confiance a été créée, ou du moins tentée, par la prise de conscience du rapport participants-chercheur[50]. Cette sensibilité n'enlève pas, cependant, la possibilité que la conversation devienne une performance du participant à une « épreuve d'évaluation implicite du sujet par le chercheur » (Demazière & Dubar, 2004, p. 320). Ceci constitue une des limites du contexte d'interaction étant donné la possibilité que n'émerge pas, dans le discours, l'ensemble des normes qui peuvent servir de base à l'appréciation positive et qui auraient pu apparaître dans d'autres contextes d'interaction que celui que constitue cet entretien de recherche.

Par contre, cette limite n'en est pas une à tous les niveaux. Une telle performance à une « épreuve d'évaluation », en guise de réponses à des normes sociales fortes et institutionnalisées, permet de mettre en jeu la négociation de ces normes. Les stratégies discursives ou identitaires déployées forment un discours qui répond aux discours dominants sur l'insertion ou l'adaptation sans entrer diamétralement en conflit avec certaines conceptions, discours ou normes morales définissant implicitement le « bien » ou le « positif ». Dans le cas de l'objet qu'est la résilience, cette propension à répondre de façon moralement bonne ou défendable dans un cadre d'entretien délimité par l'adaptation lors de la transition vers l'âge adulte, amène à devoir négocier ces normes (d'adaptation) de façon à présenter une image de soi-même cohérente et « positive ». Le fait de ne pas dire ou de cacher ce qui ne permet pas une négociation positive de façon à ne pas perdre la face n'invalide donc pas, en lien avec l'objet d'étude, le discours ainsi constitué puisque l'intérêt de ce discours se situe dans les processus qui permettent une stratégie discursive et

[50] Bourdieu (2007) fait référence à une « réflexivité réflexe » permettant, selon un « œil » sociologique « de percevoir et de contrôler *sur-le-champ*, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit » (p. 1391, italique dans l'original). Un effort de rester sensible et conscient vis-à-vis des effets de mon statut, des structures et des normes sociales, a été déployé sans prétendre cependant à un possible « contrôle » de leurs effets, mais plutôt, dans certains cas, à la possibilité de les réduire « sur-le-champ » et, dans d'autres cas, de les expliciter et d'en tenir compte dans la construction de l'objet d'étude et des résultats.

identitaire associée aux pôles positifs de l'adaptation, de l'appréciation et de la présentation de soi.

Ce contexte d'interaction et les normes de la situation orientent la façon dont les acteurs et l'audience définissent la situation (pour reprendre l'idée de Thomas au chapitre 1) en favorisant une définition de la situation qui les avantage et en permettant une présentation positive de soi.

2.1.5.3 La retranscription

Cinq des entretiens enregistrés ont été retranscrits par l'étudiant chercheur lui-même. Les 13 autres l'ont été par deux étudiantes au baccalauréat ainsi qu'une agente de bureau. Tous les verbatims ont été relus, corrigés et annotés parallèlement à une réécoute intégrale des enregistrements audio avant l'importation des données recueillies dans le logiciel d'analyse qualitative. Cette démarche a permis de s'assurer de l'intégralité des propos enregistrés et a permis une immersion, avant le codage et l'analyse proprement dite, dans le discours des jeunes. Elle a aussi permis d'appliquer avec minutie les consignes de transcriptions qui visaient à garder les nuances de l'interaction, comme la communication non verbale qui contribue aussi, en plus du contenu langagier, à mieux comprendre le point de vue de l'autre et les processus de négociation mis en œuvre dans l'interaction.

Différentes stratégies ont été utilisées pour prendre en compte la communication non verbale. Lors du déroulement de l'entretien, j'ai souligné verbalement, dans mon rôle d'intervieweur, le contenu non verbal apparaissant comme important (p. ex. des sourires ou des signes de mains) pour le rendre accessible dans l'enregistrement. Lors de la retranscription des propos des participants, les rires, soupirs, bâillements, silences (et le temps du silence lorsqu'il dépassait cinq secondes) ont été notés; de même, un code d'écriture a été adopté pour marquer certaines variations d'intonation : l'accentuation de mots, indiquée par l'utilisation des majuscules (ou d'un soulignement), ou leur étirement, en séparant les syllabes par des tirets. Des mémos ont aussi été rédigés, à la suite de chaque entretien, pour noter – comme intervieweur surtout, mais aussi comme chercheur – certaines impressions et sentiments liés au déroulement et au contenu non verbal de l'entretien.

2.2 L'analyse des données

La stratégie mise en œuvre pour organiser et analyser le corpus des données sera présentée dans les pages qui suivent. L'approche générale qui a donné lieu à cette stratégie sera expliquée en premier lieu; suivront ensuite les phases d'analyse qui en rendent compte pour conclure avec une synthèse de ces différentes phases.

2.2.1 Un « bricolage » inspiré de la *grounded theory*

Les verbatims des entretiens et les notes qui leur sont associées constituent le corpus des données à analyser. Le but recherché étant de faire émerger la signification personnelle que donnent les acteurs à l'adaptation, il s'avère important de choisir des procédures d'analyse visant d'abord à *générer* une compréhension du phénomène à l'étude et non pas à *vérifier* une théorie. C'est dans ce sens que le travail d'analyse s'inspire de la *grounded theory* (Charmaz, 2005, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1998) ou théorisation ancrée[51] (Paillé, 1994, 1996; Paillé & Mucchielli, 2008) dont le but central est de donner des outils pour sortir d'une logique de vérification et aller vers une logique de génération (Glaser & Strauss, 1967). Certaines procédures d'analyse de la *grounded theory* sont mises à profit ici. Conformément à la position adoptée par Corbin (et bien d'autres), elles ont été intégrées en tant qu'outils et non comme une directive :

> [T]echniques and procedures are tools, not directives. No researcher should become obsessed with following a set of coding procedures that the fluid and dynamic nature of qualitative analysis is lost. The analytic process, like any thinking process, should be relaxed, flexible, and driven by insight gained through interaction with data rather than being overly structured and based only on procedures. (Corbin & Strauss, 2008, p. 12)

Pour employer la métaphore du bricoleur que Denzin et Lincoln (1998) empruntent à plusieurs auteurs pour introduire le champ de la recherche qualitative, les procédures d'analyse peuvent être décrites comme une partie du bricolage qui fait appel à la créativité

[51] Il a été choisi, tout comme Guillemette (2006), de ne pas se positionner sur une traduction du terme *grounded theory* qui sera conservée comme tel, malgré les nombreuses traductions proposées dont celles de Paillé (1994) qui réfère à une « analyse par théorisation ancrée » présentée comme une « traduction-adaptation » (p. 148) de l'expression de Glaser et Strauss (1967). On réfère aussi à « théorie fondée » (Baszanger, 1992), « théorie enracinée » (dans la traduction de Strauss et Corbin, 2004/1998) et à « théorie ancrée » (dans la récente traduction de Glaser et Strauss, 2010/1967).

du bricoleur-chercheur et qui sert à regrouper différentes méthodes pour répondre à un problème.

Corbin (Corbin & Strauss, 2008) insiste sur la nécessité de clarifier le but poursuivi par les chercheurs : la description ou la théorie. Le but poursuivi ici est de cheminer sur un continuum descriptif-compréhensif que certains nomment : échelle d'abstraction analytique (Carney, 1990 in Miles & Huberman, 1994), hiérarchie analytique (Spencer, Ritchie, & O'Connor, 2003), échelle ou pyramide conceptuelle (Corbin & Strauss, 2008). L'idée de ce continuum est de partir d'une description qui servira de fondement à la compréhension. Par l'analyse de récits, le but de la présente recherche est d'apporter une nouvelle perspective au concept de résilience et de privilégier une logique d'innovation à une logique de validation. Cette démarche consistera en une exploration minutieuse des données brutes (verbatim) visant l'élaboration d'une arborescence de codes et de catégories initialement très proches du vocabulaire des participants, puis de codes et catégories plus théoriques permettant de rendre compte des divers processus associés à la résilience.

Ainsi, la formulation des questions de recherche est conforme à l'objectif de cheminer sur le continuum descriptif-compréhensif évoqué. Chercher « comment certains jeunes […] décrivent leur transition » rejoint l'objectif plutôt descriptif alors que vouloir savoir « comment ils évaluent » cette transition en termes d'adaptation et « quels processus s'associent à la résilience pour permettre d'orienter positivement leur adaptation et la définition de la situation » rejoint davantage l'objectif compréhensif. L'analyse veut donc aller du résumé et d'une description de ce qui a été énoncé dans le discours vers une compréhension croissante des processus associés à la résilience, c'est-à-dire à la façon de définir positivement une situation en relation avec l'adaptation.

Tout au long de l'analyse, un effort a été déployé pour ressentir la tension décrite, entre autres, par Guba et Lincoln (1994) ainsi que par Paillé et Mucchielli (2008), qui se situe entre un regard *emic* (perspective de l'autre, « *insider perspective* », chez Guba et Lincoln) et *etic* (point de vue externe, « *outsider perspective* »). Cette sensibilité visait à faire ressortir la perspective des participants et leur conception du monde avant celle de l'analyste et à prendre conscience de la place de l'analyste, des théories et de la littérature dans l'élaboration des codes et catégories. Un effort a ainsi été fait pour ne pas forcer les

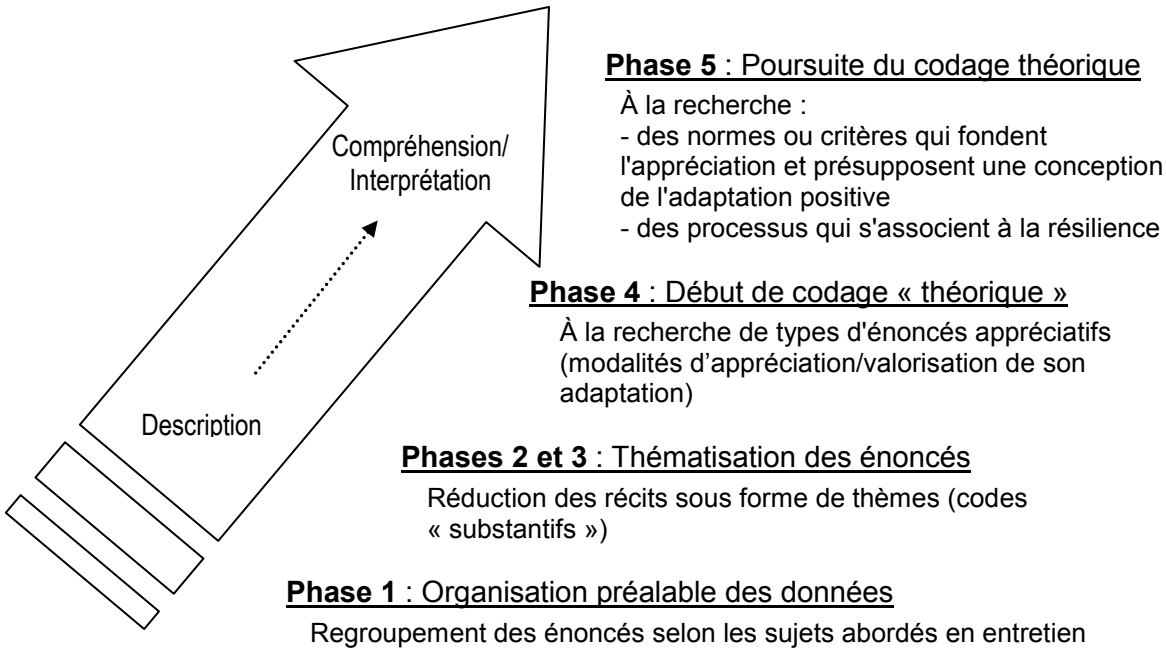
données dans des catégories préétablies et pour générer des codes et catégories découlant des données empiriques. Ces efforts ont amené la possibilité de documenter la place de la théorie et la sensibilité théorique (Glaser, 1978; Kelle, 2005) du chercheur, de plus en plus présente et influente, à mesure qu'évolue l'analyse[52].

Le codage et la rédaction de mémos ont été les principales opérations de la démarche analytique; opérations exécutées avec l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives *NVivo 9* (de *QSR*). Les mémos peuvent être définis comme le registre du chercheur où sont inscrites diverses pistes de réflexion et d'analyse (Strauss & Corbin, 1998) présentées sous diverses formes (Baribeau, 2005). Ils permettent un engagement prolongé dans l'analyse et contribuent à augmenter le niveau d'abstraction des idées (Charmaz, 2006). Différentes phases d'analyse ont été élaborées, avec possibilité de retour en arrière sur les données brutes et réajustement des concepts : « Data are not coded – they are *re*coded » (Saldaña, 2009, p. 45, italique dans l'original). La dernière phase s'appuie sur les phases précédentes et rend compte de l'aboutissement du processus d'analyse.

Suivant le continuum descriptif-compréhensif, un classement préalable des données a été effectué (phase 1) pour ensuite arriver au résumé des différents énoncés et thèmes par lesquels ont été décrites la transition et l'adaptation ainsi qu'à leur regroupement selon les six domaines de transition choisis et les autres défis adaptatifs ayant été dégagés (phases 2 et 3). Les phases 2 et 3 ont ainsi permis un aperçu des éléments concrets de la vie des participants, tels que décrits par eux, avant d'explorer la résilience; exploration qui a été faite à partir de cette description. Les phases 4 et 5 ont pour leur part permis de théoriser certains processus liés à la façon dont les jeunes apprécient et évaluent leur situation et leur adaptation à partir des six domaines de transition choisis et des autres défis adaptatifs. Ce sont ces cinq phases qui sont présentées aux points suivants. Elles sont schématisées sur le continuum descriptif-compréhensif à la Figure 3 et de façon plus complète en conclusion (section 2.2.7).

[52] Glaser (1978) différencie la place qui doit être donnée au bagage de connaissance du chercheur où à l'érudition (*scholarship*) et celle qui doit être donnée à l'analyse. Il mentionne l'érudition comme une condition nécessaire au bon travail de l'analyste qui vise l'émergence. L'analyste doit cependant être clair vis-à-vis de la place respective du processus analytique de génération d'une théorie et de celle de l'érudition dans les objectifs de sa recherche au risque de perdre sa « sensibilité théorique » (p. 12).

Figure 3. Les cinq phases d'analyse selon le continuum descriptif-compréhensif



2.2.2 Phase 1. Une organisation préalable des données : classification et étiquetage

Pour s'attaquer au problème souligné par Miles et Huberman (1994) d'encombrement des données qui se retrouvent sous forme de textes étendus et continus, cette phase 1 a permis d'organiser leur affichage de manière suffisamment précise pour voir dans un même endroit les différents regroupements de données selon les sujets abordés en entretien. Elle a pris la forme d'un découpage et d'un étiquetage ayant permis de « converser de façon ordonnée avec [le] corpus de données » (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006, p. 121). Pour employer l'expression de Deslauriers (dans Mukamurera et al., 2006), cette première phase a servi à déconstruire les données avant de les reconstruire en leur donnant sens. Ici, les extraits ont été regroupés selon les domaines de vie étudiés et les thèmes abordés en entretien. Concrètement, cette phase reprend les procédures de l'analyse de contenu (Bardin, 2007; L'Écuyer, 1990). Le choix des rubriques correspond au modèle mixte chez L'Écuyer (1990).

L'unité de classification choisie (ou d'enregistrement chez Bardin, 2007) se rapproche de l'unité de sens de L'Écuyer (1990 ou du thème chez Bardin), car le découpage du texte s'est fait selon la signification du contenu et sa concordance avec les rubriques

dans lesquelles il est classé plutôt que selon des critères physiques (p. ex. un mot, une ligne, un paragraphe). Chez L'Écuyer, le codage (ou l'étape de la « catégorisation et classification ») se termine avec la classification du matériel selon une « grille d'analyse finale » indépendante de toute interprétation. Dans le présent projet, cette phase 1 s'est faite selon cette logique en voulant réduire le niveau d'interprétation. La totalité des propos des participants a été codée dans cette phase.

Au-delà de cet objectif d'organisation et de classification, la phase 1 a permis de faire évoluer la réflexion et d'avancer vers la théorisation. Elle a permis une appropriation du matériel par une analyse en profondeur de chacun des cas, de rédiger plusieurs mémos théoriques dans lesquels chaque extrait a été daté pour s'assurer de suivre adéquatement l'évolution de l'analyse et de l'arborescence de codes et d'avancer la réflexion vers les phases ultérieures. Les mémos ont porté sur l'évolution des rubriques et du lien entre les rubriques, sur des pistes d'analyse liées au concept d'adaptation et sur de nombreux extraits jugés pertinents.

La phase 1 a mené à l'élaboration d'une première arborescence de codes désignée comme le *premier système de codes* (SC1) qui comporte plusieurs ramifications. La question principale guidant le codage était la suivante : en lien avec les rubriques qui organisaient le guide d'entretien, sous quelles rubriques se situe cet énoncé? Les grandes rubriques du SC1 (Figure 4), liées aux thèmes d'entrevue, ont été subdivisées en sous-rubriques pour accroître la précision et donner davantage d'information. L'Annexe E présente l'ensemble de ces rubriques et sous-rubriques qui constituent le SC1. Certains éléments de réflexion sont aussi ressortis à titre plus intuitif sans avoir été intégrés formellement au SC1[53].

[53] Certains des codes élaborés ont servi à la suite de l'analyse, d'autres non. Les codes en question (regroupés alors sous un code « en attente ») sont les suivants : adversité; augmentation des contacts avec les parents biologiques; autonomie et débrouillardise; autres formes d'aide ou de soutien; déplacement et distance; désir d'être adopté; difficultés d'intégration; éléments paradoxaux du discours; émotions; instabilité; mort; optimisme; points tournants (*turning points*); possessions matérielles; religion; stigmate; transition; vivre au jour le jour.

Figure 4. Les grandes rubriques du premier système de code (SC1)

- Logement	- Adaptation
- Étude	- Comparaison sociale
- Emploi	- Adulte : âge adulte et conception de la vie adulte
- Autres activités	- Liberté
- Alimentation	- Vie autonome : Soutien
- Finances	- Vie autonome : préparation
- Couple	- Éléments de vie positifs ou négatifs
- Parentalité	- Utilisation des ressources et recherche de soutien
- Relations interpersonnelles	- Plan pour le futur
- Animal de compagnie	- Message au directeur ou à la directrice de la PJ
- Criminalité	- Fin du suivi
- Santé	- Passé en Centre jeunesse
- Alcool et drogues	- Généralités autres
- Pouvoir	- Entrevue (lié au processus d'entrevue)
- *Éléments de réflexion « en attente » (plutôt « etic ») → considérés hors du SC1*	

Note : Les sous-rubriques comprises sous chacune de ces rubriques se retrouvent en Annexe E.

2.2.3 Phase 2. Une thématisation des énoncés sous forme de « codes bruts »

Même si la phase 1 a permis d'organiser les données et d'identifier le sujet de discussion dont il était question pour un énoncé donné, elle n'a pas été en mesure de faire ressortir les messages communiqués par les jeunes relativement à ces sujets. C'est ainsi que la phase 2 a été mise en œuvre autour de l'objectif de résumer le sens que les jeunes ont donné aux différents aspects de leur vie plus ou moins directement liés aux sujets d'entretien.

La phase 2 a principalement consisté en un recodage et une réorganisation du contenu associé au SC1. Elle a été effectuée en s'inspirant d'étapes précoces situées en *grounded theory* : le « codage initial » chez Charmaz (2006) et l'analyse thématique chez Paillé et Mucchielli (2008)[54]. Ces derniers auteurs distinguent la *rubrique*, qui désigne ici les codes de la phase 1, du *thème*, qui désigne ici les codes de la phase 2. La rubrique « renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos » (Paillé & Mucchielli, p. 13) et le thème désigne plutôt « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des

[54] Ce qui distingue la phase 2 des façons de faire qui apparaissent comme les plus courantes en *grounded theory* est qu'elle a été initiée suite à une première phase (phase 1) de découpage de texte selon des sujets prédéfinis.

propos » (p. 170). Cette distinction s'avère centrale pour différencier le travail de la phase 2 de celui de la phase 1.

Conformément à la proposition de Charmaz (2006) pour le codage initial, le codage de la phase 2 s'est fait en restant très près des données et en les codant dans un langage d'action (mots qui reflètent l'action). Une attention particulière a aussi été portée au langage d'appréciation qui permet de poser un jugement positif ou négatif sur la (sa) situation. La phase 2 a été ainsi une façon de condenser et de résumer les propos des participants sous formes de plusieurs centaines de ce qui est nommé ici *codes bruts*. Ces codes bruts, qui s'intègrent à un *deuxième système de codes* (SC2) dont l'élaboration s'est poursuivie dans la prochaine phase, désignent des thèmes qui reprennent et synthétisent, sans les trahir, le récit et le point de vue des jeunes rencontrés. Dans plusieurs cas, ils ne regroupent que le discours d'un ou d'une participante.

Le (re)codage en phase 2 a été orienté selon deux niveaux théoriques distincts : le niveau 1 rend compte d'actions ou de conditions de vie qui caractérisent la situation et l'autre – le niveau 2 – se rapporte davantage à l'appréciation de la situation. Les codes de niveau 1 sont plutôt descriptifs et permettent d'explorer, selon la question de recherche, « comment les jeunes décrivent leur transition » et comment l'action s'organise en relation à divers thèmes. Les codes de niveau 2 sont plutôt appréciatifs et permettent de voir « comment ils évaluent » cette transition en termes d'adaptation et leur situation en relation aux mêmes thèmes. Ils permettent d'explorer aussi, en accord avec la troisième question de recherche, l'orientation positive de leur adaptation et de la définition de situation, sans pour autant négliger le côté négatif. Une analyse des deux pôles de l'appréciation des jeunes permet de distinguer les deux éléments de la résilience : l'adaptation positive (abordée ici comme la valorisation des aspects positifs de sa vie) mise en valeur par le pôle positif et l'adversité (abordée ici comme des défis considérés importants) mise en valeur par le pôle négatif. Cette façon de distinguer les codes bruts selon deux niveaux a amené à coder plusieurs énoncés dans les deux niveaux. Le Tableau 2 donne un exemple de quelques codes bruts pour le logement selon ces deux niveaux théoriques.

Tableau 2. Quelques codes bruts de la phase 2 associés à la rubrique « logement » du SC1 selon les deux niveaux théoriques (codes descriptifs et codes appréciatifs)

Codes bruts	**Niveaux théoriques**
Devoir quitter ses ami-e-s	Niveau 1 (N1)
Changer de familles	N1
Famille d'accueil qui permet d'être logé un mois de plus	N1
Déménager avec conjoint et coloc	N1
Retourner chez sa mère	N1
Vouloir autonomie en logement	N1
Difficultés de quitter et de trouver des ami-e-s	Niveau 2 (N2)
Insatisfaction vis-à-vis de la trop grande mobilité en logement	N2
Satisfaction de changer d'appartement	N2
Satisfaction de la prolongation de 1 mois en famille d'accueil	N2
Être capable de bien s'adapter au changement de ville	N2
Vivre en Cohabitation et habiter avec colocataires	N1
S'installer dans appartement avec conjoint	N1
Difficultés antérieures de colocation	N2
Satisfaction d'habiter avec conjoint	N2
Satisfaction vis-à-vis de la relation de colocation	N2

Le codage sous forme de codes bruts a consisté en un recodage du contenu associé à certaines rubriques choisies parmi le SC1, et cela en deux étapes ou sous-phases (phases 2A et 2B). La phase 2A consistait à explorer le discours des jeunes rencontrés relativement aux six *domaines de transition préalablement choisis* pour leur association reconnue avec le passage à l'âge adulte : le logement, les études, l'emploi, les finances, les relations de couple et la parentalité. C'est donc le contenu associé à ces six domaines (représentés chacun par des rubriques du SC1 en Figure 4) qui a été recodé.

Quant à la phase 2B, elle visait à faire ressortir les autres défis de vie qui ont occupé une place centrale dans le discours des jeunes sur leur adaptation et qui ont été nommés *autres défis adaptatifs*. Ces autres défis sont ressortis *en cours* d'analyse, tout en étant influencés par les thèmes d'entretien et la façon de construire l'objet d'étude. Les extraits à recoder en code bruts lors de cette phase 2B ont été ceux associés à certaines rubriques du SC1 choisies parce qu'ils avaient un fort potentiel de faire ressortir d'autres défis adaptatifs. Ces rubriques (ou sous-rubriques en Annexe E) sont : l'adaptation, la comparaison, la conceptualisation de (la façon de définir) l'âge adulte, les éléments jugés positifs et négatifs

ainsi que les rubriques associées aux attitudes (vis-à-vis des centres jeunesse, de l'alcool et des drogues), à la satisfaction (dans les relations interpersonnelles, les activités de loisir ou autres activités) et aux autres aspects de la vie des participants (regroupant les propos liés aux « autres généralités »).

Les codes bruts de la phase 2A ont été regroupés selon les six domaines de transition et ceux de la phase 2B ont été progressivement groupés et *re*groupés sous des catégories devenant (peu à peu) les autres défis adaptatifs. Le Tableau 3 résume les deux sous-phases (2A et 2B) ayant mené à la création des codes bruts, les deux niveaux théoriques (niveau 1 et niveau 2) les désignant et les questions de recherche les justifiant.

Tableau 3. Questions de recherche associées aux sous-phases et niveaux théoriques de la phase 2

	Niveau 1 : Codes bruts descriptifs rendant compte des actions et conditions	Niveau 2 : Codes bruts appréciatifs
	Comment certains jeunes avec un passé sous la PJ décrivent leur transition vers l'âge adulte…?	Comment évaluent-ils leur adaptation…?
Phase 2A : codes bruts caractérisant les *six domaines de transition choisis*	… en lien avec les domaines de vie généralement associés à cette transition…?	… en lien avec les domaines de vie généralement associés à cette transition…?
Phase 2B : codes bruts caractérisant les *autres défis adaptatifs*	… et de façon générale?	… et de façon générale?

La systématisation des procédures s'est faite progressivement. Les codes bruts pour les domaines de transition choisis (phase 2A) ont d'abord été élaborés sous forme de notes (mémo associé à chaque participant) pour les trois premiers entretiens, de façon à minimiser l'influence des codes déjà formés. Ce n'est qu'après ces trois cas que tous les extraits ont été repris et codés systématiquement par des codes bruts.

Pour la phase 2B, le travail conceptuel a plutôt consisté à ne faire ressortir que les éléments de vie présentés comme suffisamment importants par le participant pour être désignés comme domaines d'adaptation (défis adaptatifs) significatifs pour lui. Cette phase a été initiée par des mémos concernant les six premiers cas, l'objectif étant de rester aussi longtemps que possible dans une phase exploratoire de façon à rendre possible l'émergence

de nouveaux domaines[55] (développés en cours d'analyse contrairement aux six domaines préalablement choisis) et à minimiser l'influence des codes déjà formés. Les notes de ces mémos ont été prises et regroupées selon les niveaux présentés au Tableau 3. Ce n'est qu'après cet examen préalable sous forme de mémos que les codes ont été intégrés dans l'arborescence. Dans cette phase 2B, divers extraits ont été laissés de côté, faute d'être constitutifs d'un discours montrant l'importance d'un défi adaptatif particulier.

Pour concrétiser le résultat de cette phase 2, autrement que par une liste (désordonnée) de codes bruts associés à des énoncés descriptifs (niveau 1) et appréciatifs (niveau 2), la phase 3 s'est avérée nécessaire pour permettre d'ordonner adéquatement l'ensemble de ces codes bruts.

2.2.4 Phase 3. Un regroupement des codes bruts en catégories thématiques

S'inscrivant en continuité directe avec la phase 2, la phase 3 regroupe de façon ordonnée, sous des catégories thématiques plus larges et englobantes, les centaines de codes bruts élaborés. Comme pour les codes bruts, ces catégories désignent des thèmes, mais les thèmes de la phase 3 se situent à un niveau plus général et plus abstrait. La catégorie thématique peut être définie d'après la définition que Strauss et Corbin (1990, p. 96) font d'un phénomène, c'est-à-dire, comme une idée centrale envers laquelle est dirigé un ensemble d'actions / interactions ou à laquelle est relié cet ensemble d'actions. Elle est aussi « un problème, une considération, une situation, un événement, qui est défini comme étant important pour le participant » (Strauss & Corbin, 1998, p. 125, traduction libre).

En phase 3A, des catégories thématiques ont été élaborées à partir des codes bruts obtenus pour chacun des six *domaines de transition choisis* préalablement à l'analyse. Pour sa part, la phase 3B a permis de regrouper les codes bruts non associés à ces six domaines de transition. Les catégories et sous-catégories thématiques ainsi créées sont devenues peu à peu les *autres défis adaptatifs* définis alors *en cours* d'analyse.

[55] Ces domaines sont liés aux sujets abordés en entretien, mais, à la différence de ceux de la phase 2A, leur désignation comme autres défis adaptatifs s'est faite à partir de leur mise en valeur et de leur appréciation par les jeunes eux-mêmes plutôt que par des choix prédéterminés par l'analyste.

En phase 3A, le nombre de catégories élaborées pour chacun des domaines de transition varie de six à douze. Dans un souci de validation de ces catégories, leur pertinence en lien avec les codes bruts (liés de près aux propos des participants) et leur pertinence conceptuelle ont fait l'objet d'un consensus, entre l'analyste principal (moi-même) et la professeure encadrant la recherche. Le Tableau 4 reprend l'exemple des quelques codes bruts du logement au Tableau 2 en les regroupant sous deux catégories thématiques de la phase 3.

Tableau 4. Exemple de quelques codes bruts regroupés sous deux catégories thématiques

Catégories thématiques (phase 3)	**Codes bruts** (créés en phase 2)	**Niveaux théoriques** N1= codes descriptifs N2 = codes appréciatifs
Changement de milieu de vie	Devoir quitter ses ami-e-s	Niveau 1 (N1)
"	Changer de familles	N1
"	Famille d'accueil qui permet d'être logé un mois de plus	N1
"	Déménager avec conjoint et coloc	N1
"	Retourner chez sa mère	N1
"	Vouloir autonomie en logement	N1
"	Difficultés de quitter et de trouver des ami-e-s	Niveau 2 (N2)
"	Insatisfaction vis-à-vis de la trop grande mobilité en logement	N2
"	Satisfaction de changer d'appartement	N2
"	Satisfaction de la prolongation de 1 mois en famille d'accueil	N2
"	Être capable de bien s'adapter au changement de ville	N2
Cohabitation	Vivre en Cohabitation et habiter avec colocataires	N1
"	S'installer dans appartement avec conjoint	N1
"	Difficultés antérieures de colocation	N2
"	Satisfaction d'habiter avec conjoint	N2
"	Satisfaction vis-à-vis de la relation de colocation	N2

La phase 3B, qui demandait un effort conceptuel différent, a exigé une étape préalable pour stabiliser les grandes catégories qui sont devenues les cinq autres défis adaptatifs subdivisés, pour la plupart, en sous-thèmes (voir Figure 5). Cette étape préalable a consisté en une révision des autres défis adaptatifs identifiés au cours de la phase 2B :

regroupement de catégories semblables, différenciation de catégories désignant des défis distincts et recodage de certains codes bruts. Avec les codes bruts, les catégories (et sous-catégories) thématiques de la phase 3 complètent la deuxième arborescence de codes qu'est le SC2. Ce SC2 est présenté en Annexe F sans les codes bruts.

Figure 5. Les cinq autres défis adaptatifs et leurs sous-thèmes

- Conditions de vie antérieures difficiles
  - Famille biologique
  - Services de PJ
  - Événements de vie stressants
- Difficultés liées à soi
  - Consommation de drogues et alcool
  - Aspects identitaires
  - Stigmate
  - Statut social
  - Santé physique
- Transition
  - Fin des services
  - Transition à la vie adulte (indépendance)
  - Changement de ville
- Relations interpersonnelles
  - Relations hors-famille
  - Relations à l'intérieur de la famille
- Criminalité et code social

Note : Les sous-catégories qui spécifient ces sous-thèmes sont présentées en Annexe F.

2.2.5 Phase 4. Un début de codage théorique et une définition de travail de la résilience

Les phases 2 et 3 ayant permis de développer une nomenclature qui rend compte de la parole des jeunes en lien avec différents sujets, il reste à situer cette parole de manière à mieux comprendre comment s'élabore leur discours sur leur adaptation et leur transition. La phase 4 a mis en relation les codes bruts en les joignant à des concepts théoriques de manière à proposer un mode de compréhension d'un tel discours. L'idée de codes théoriques et de codage théorique en *grounded theory* sera mise à contribution ici de manière à poursuivre cet objectif de compréhension.

Pour avancer vers un mode de compréhension qui exige de l'analyste un niveau élevé d'interprétation, il faut se demander comment faire place à son savoir théorique (ou à ses « bonnes idées » comme le mentionne Glaser, 1978, p. 8) et aux théories existantes dans une méthode de théorisation qui cherche à faire émerger de nouvelles idées à partir des données plutôt qu'à vérifier des idées ou théories préconçues. Strauss et Corbin (1990, 1998) proposent un « paradigme de codage »[56] alors que Glaser (1978) propose différentes

[56] Le paradigme de codage élaboré par Strauss et Corbin (que Charmaz, 2006, nomme schème organisateur) sert à orienter le codage en se posant des questions qui permettent d'organiser les catégories et leurs relations avec le phénomène à l'étude. Il permet de réfléchir les catégories selon : (1) qu'elles appartiennent directement au phénomène, (2) qu'elles réfèrent aux conditions d'un phénomène, (3) qu'elles rendent compte

familles de codes qui donnent lieu à des *codes théoriques* référant à des catégories analytiques qui viennent de l'analyste ou des théories existantes et qui servent à conceptualiser les *codes substantifs* (*substantive codes*) collés aux données empiriques et ayant émergé de ces données.

Les codes théoriques développés en phase 4 s'inspirent du paradigme de codage (Strauss & Corbin, 1990, 1998) et de certaines familles de codes (Glaser, 1978, 1998)[57]. Ils ont été assignés à tous les codes bruts (aussi des codes substantifs) de la phase 2. Ils ont permis de proposer une manière de comprendre le concept d'adaptation et la façon dont les jeunes y faisaient plus ou moins directement référence. La rédaction de mémos sur le sujet (dès le début du codage) et la division des codes bruts selon les deux niveaux adoptés en phase 2 (énoncés descriptifs et énoncés appréciatifs) offraient déjà plusieurs éléments à intégrer à une telle proposition. La phase 4 a permis de formaliser et de spécifier les concepts qui justifiaient cette division en deux niveaux ainsi que de définir et de préciser la façon dont les jeunes décrivent et apprécient leur situation.

Pour ce faire, les énoncés descriptifs (liés aux actions et à la description de la situation) ont été catégorisés selon qu'ils rendent compte : 1) de conditions extérieures; 2) d'actions; 3) d'objectifs, de désirs, de volontés, de buts ou attentes; et 4) d'une caractérisation de soi. Quant aux énoncés appréciatifs, ils ont été catégorisés selon qu'ils

---

de « stratégies sous forme d'actions/interactions utilisées pour gérer, aborder [négocier] ou répondre à ce phénomène » (Strauss & Corbin, 1990, p. 98) ou, (4) qu'elles réfèrent aux conséquences de ces actions et interactions. Dans la phase 2, les thèmes qui sont ressortis, selon ce paradigme, désignent principalement les actions et interactions des jeunes rencontrés ainsi que les conditions qui caractérisent leur situation en lien avec les six domaines de transition et les autres défis adaptatifs. Cependant, les thèmes désignés par les énoncés appréciatifs (de niveau 2) et envers lesquels j'ai été particulièrement sensible dépassent ce paradigme spécifique de codage, et sont associés aux appréciations et attitudes qui permettent à l'acteur d'évaluer sa situation. Ce paradigme de codage – basé sur la tradition pragmatiste et présumant une théorie générale de l'action, comme le souligne Kelle (2005) et comme le précise la 3e édition du livre de Strauss et Corbin (Corbin & Strauss, 2008) – permet d'élargir ou de restreindre, tel que le mentionne Charmaz (2006), la vision du chercheur. Ici, le désir de cerner spécifiquement l'appréciation (l'évaluation et la valorisation) des jeunes dépasse ce paradigme de codage spécifique, mais permet de l'élargir et de le lier davantage à l'objet d'étude qu'est la résilience.

[57] Avant que ces codes théoriques servent à coder concrètement les codes bruts lors de cette phase 4, une réflexion ayant mené à ces codes a pris place tout au long de la phase 3 et a été transposée sous forme de mémo. Les codes théoriques codant les énoncés descriptifs ont été fortement inspirés du paradigme de codage (Strauss & Corbin, 1990, 1998), mais aussi de deux des familles de codes de Glaser (1978) : celle liée au soi et à l'identité (*identity-self family*) et celle liée aux objectifs ou aux moyens (*means-goal family*). Ceux codant les énoncés appréciatifs peuvent rejoindre aussi les familles du soi et de l'identité ainsi que d'autres familles comme la valorisation de soi (*self-worth*) la représentation évaluative (*evaluative representation*) et sentimentale (*sentimental representation*) (Glaser, 1998, pour ces deux dernières familles).

rendent compte : 1) d'une évaluation, appréciation ou valorisation d'une condition (négative, ambivalente et positive) ou 2) d'une évaluation, appréciation ou valorisation de soi ou de ses actions (négative, ambivalente et positive). De façon plus spécifique, plusieurs sous-codes théoriques ont été développés pour préciser les concepts d'*évaluation*, d'*appréciation* et de *valorisation*. Ces sous-codes ont permis de catégoriser une majorité d'énoncés appréciatifs selon qu'ils exprimaient une satisfaction ou une insatisfaction, une capacité ou une incapacité, une difficulté ou une facilité, une fierté, une comparaison sociale avantageuse ou désavantageuse, un stress, une peur, un optimisme ou un pessimisme. L'importance accordée à une situation ou son utilité/inutilité ont aussi été considérées dans cette catégorisation.

L'application des codes théoriques aux énoncés descriptifs a facilité la mise en dialogue des objets potentiels d'appréciations (conditions, actions, objectifs ou soi-même) avec l'appréciation elle-même. Il faut préciser cependant que c'est surtout le codage théorique des énoncés appréciatifs qui a été profitable pour la suite de l'analyse. Le codage selon la direction de l'appréciation (négative, ambivalente ou positive) et la possibilité d'explorer l'appréciation selon cette direction a servi de fondement important de la phase 5 qui vise à faire ressortir les processus associés à l'appréciation, à l'évaluation et, par extension, à la résilience. Le Tableau 5 présente les codes théoriques associés aux quelques codes bruts du logement précédemment évoqués.

Tableau 5. Exemple de codes théoriques associés à quelques codes bruts du logement

Catégories thématiques (phase 3)	**Codes bruts** (créés en phase 2)	**Niv-eaux** N1, N2	**Codes théoriques** (phase 4)
Changement de milieu de vie	Devoir quitter ses ami-e-s	N1	(1)
"	Changer de familles	N1	(1)
"	Famille d'accueil qui permet d'être logé un mois de plus	N1	(1)
"	Déménager avec conjoint et colocataire	N1	(2)
"	Retourner chez sa mère	N1	(2)
"	Vouloir l'autonomie en logement	N1	(3)
"	Difficultés de quitter et de trouver des ami-e-s	N2	(5n)
"	Insatisfaction vis-à-vis de la trop grande mobilité en logement	N2	(5n)
"	Satisfaction de changer d'appartement	N2	(5p)
"	Satisfaction de la prolongation de 1 mois en famille d'accueil	N2	(5p)
"	Être capable de bien s'adapter au changement de ville	N2	(6p)
Cohabitation	Vivre en cohabitation et habiter avec colocataires	N1	(1)
"	S'installer dans son appartement avec conjoint (et colocataire)	N1	(2)
"	Difficultés antérieures de colocation	N2	(5n)
"	Satisfaction d'habiter avec conjoint	N2	(5p)
"	Satisfaction vis-à-vis de la relation de colocation	N2	(5p)

Note. (1) conditions extérieures; (2) actions; (3) objectifs, désirs, volontés, buts ou attentes; (4) caractérisation de soi; (5n) évaluation, appréciation ou valorisation *négatives* d'une *condition*; (5p) évaluation, appréciation ou valorisation *positives* d'une *condition*; (6n) évaluation, appréciation ou valorisation *négatives* de *soi* ou de ses actions; (6p) évaluation, appréciation ou valorisation *positives* de *soi* ou de ses actions.

En exigeant de l'analyste une précision dans les définitions des codes théoriques et une sensibilité vis-à-vis des différentes manifestations d'appréciation et leur mise en relation avec l'adaptation, la phase 4 a aussi permis d'aboutir à une « définition de travail » de plus en plus précise et opérationnelle de la résilience et des principaux concepts associés. Cette définition va comme suit :

> L'*adaptation* est une appréciation (une évaluation ou une valorisation) de soi et de ses conditions de vie. L'*adaptation positive* est l'aspect positif de cette appréciation.

L'adaptation positive devient *résilience* lorsqu'elle se manifeste en lien avec des défis saillants et importants définis et exprimés comme tels par l'acteur[58].

Même si les suites de l'analyse ont amené à proposer une deuxième définition qui sera discutée à la suite des résultats, c'est celle-ci qui a permis de rechercher les processus qui, conformément à la question de recherche, « s'associent à la résilience pour permettre d'orienter positivement son adaptation et la définition de la situation ». C'est aussi elle qui a permis la catégorisation et la définition progressives de ces processus. C'est ce qui lui vaut l'appellation de définition *de travail*.

2.2.6 Phase 5. Identification et mise en relation des processus associés à la résilience

Il a été mentionné que la phase 1 a servi à « déconstruire » les données pour pouvoir ultérieurement les « reconstruire » en leur donnant sens. C'est ici, dans cette phase 5, que cette reconstruction du discours des participants, selon les domaines de transitions choisis et les autres défis adaptatifs prend forme. La phase 5 est dans la continuité du codage théorique (Glaser, 1978) et met particulièrement à profit la rédaction de mémos telle que conçue par Charmaz (2006) qui mentionne leur utilité pour augmenter le niveau d'abstraction des idées de l'analyste en relation aux codes et catégories.

Cette phase vise donc l'identification de processus qui s'associent à la résilience telle qu'elle a été définie précédemment, tout en étant guidée par certains concepts théoriques : la définition de la situation, la négociation et la présentation de soi. Pour reprendre la formulation de la question de recherche, elle cherche « quels processus s'associent à la résilience pour permettre d'orienter positivement l'adaptation et la définition de la situation ». À la différence des phases précédentes qui codaient directement les extraits de verbatim ou recodaient des codes déjà présents, c'est la rédaction de mémos et le codage de ces mémos qui ont été au centre de cette phase 5.

Basé sur l'idée de négociation, cette phase a cherché à comprendre comment les jeunes négocient les normes et critères d'adaptation pour arriver à une définition positive de

[58] Pour faire référence à la résilience, les écrits mentionnent la nécessité d'une adversité importante qui doit être jugée comme telle. Ici, les jeunes ont été recrutés sur la base d'un jugement à propos de cette adversité importante. Parlerait-on de résilience dans un discours rejoignant la définition proposée chez n'importe quelle personne? Ce sera un objet de discussion qui fera suite à la présentation des résultats.

la situation et à une présentation positive d'eux-mêmes. C'est ainsi qu'il a fallu d'abord explorer les critères d'adaptation négociés, évoqués plus ou moins explicitement, et servant à définir positivement leur adaptation; elle-même conceptualisée à partir d'une appréciation positive de leur vie et une présentation positive d'eux-mêmes. Quelles sont les critères importants sur lesquels se base l'appréciation? Où et comment se positionnent les participants en relation à ces critères? Comment cette négociation permet-elle d'orienter positivement la définition de la situation?

Des procédures ont été mises en œuvre pour répondre à ces questions et éventuellement mettre en lumière divers processus associés à la résilience. Elles visent directement l'analyse des énoncés appréciatifs et, au besoin, des énoncés descriptifs liés de près ou de loin aux précédents. Ces procédures peuvent être résumées ainsi : 1) examen attentif de tous les énoncés appréciatifs (positifs ou négatifs) par domaine de transition et autre défi adaptatif; 2) dégagement des critères d'appréciation positive ou négative et; 3) réexamen des énoncés appréciatifs par domaine de transition choisi et autre défi adaptatif en vue d'analyser, chez chaque participant (un mémo par participant), la dynamique qui s'installe entre les appréciations positives et négatives de leur situation et vis-à-vis différents critères d'appréciation pour faire ressortir les processus permettant d'orienter positivement la définition de la situation.

Techniquement, un grand tableau a été créé (sous forme de tableur) dans lequel chacune des lignes correspond à un code brut (phase 2) différent. À chacun de ces codes bruts correspond un domaine de transition ou un autre défi adaptatif, une catégorie thématique (phase 3), un code théorique (phase 4) ainsi que, pour les codes appréciatifs uniquement, les critères d'appréciation (phase 5). Le tableau contient aussi une indication laissant voir si un code brut est associé ou non au verbatim de l'un ou l'autre des 18 participants. Ce tableau est illustré en Annexe G par les mêmes codes bruts utilisés au Tableau 6 qui montre en exemple quelques critères d'appréciation. Ce tableau a permis de visualiser l'appréciation en lien avec un critère spécifique. Il a aussi facilité les comparaisons des appréciations positives et négatives d'un même participant ou l'appréciation entre participants.

Tableau 6. Exemple des critères d'appréciation associés aux quelques codes bruts du logement

Codes bruts	**Niv.**	**Critères d'appréciation**
Devoir quitter ses ami-e-s	N1	–
Changer de familles	N1	–
Famille d'accueil qui permet d'être logé un mois de plus	N1	–
Déménager avec conjoint et colocataire	N1	–
Retourner chez sa mère	N1	–
Vouloir l'autonomie en logement	N1	–
Difficultés de quitter et de trouver des ami-e-s	N2	Présence d'un réseau de pairs
Insatisfaction vis-à-vis de la trop grande mobilité en logement	N2	Sécurité/ stabilité
Satisfaction de changer d'appartement	N2	Cohabitation harmonieuse
Satisfaction de la prolongation de 1 mois en famille d'accueil	N2	Transition harmonieuse
Être capable de bien s'adapter au changement de ville	N2	Confort ou esthétisme
Vivre en cohabitation et habiter avec colocataires	N1	–
S'installer dans son appartement avec conjoint (et colocataire)	N1	–
Difficultés antérieures de colocation	N2	Cohabitation harmonieuse
Satisfaction d'habiter avec conjoint	N2	Temps partagé de qualité
Satisfaction vis-à-vis de la relation de colocation	N2	Cohabitation harmonieuse

Plus spécifiquement et au-delà de ces précisions techniques, différentes dynamiques et types d'interaction ont été explorés : entre différents critères d'appréciation, entre les appréciations positives et négatives, et entre les domaines de transition ou autres défis adaptatifs ayant généré, ou non, une grande appréciation. Différentes comparaisons ont aussi été effectuées : conditions extérieures similaires chez participants différents, domaine de transition ou autre défi adaptatif ayant généré une appréciation positive par rapport à d'autres ayant généré une appréciation négative ou aucune appréciation, objets d'appréciation différents (soi-même, des conditions extérieures) et méthodes d'appréciation (en exprimant une satisfaction, une insatisfaction, une difficulté, un optimisme, une fierté, une capacité ou en se comparant à d'autres, etc.).

À toute cette procédure, se sont ajoutés des mémos rendant compte du cheminement réflexif de l'étudiant-chercheur concernant les critères d'appréciation, les processus de

négociation et la définition de la situation. À mesure que progressait l'analyse, des éléments de ces mémos ont été transformés en codes reflétant au mieux le résultat attendu, à savoir les processus qui s'associent à la résilience. Une fois ces nouveaux codes disponibles, un mémo par participant a été rédigé dans lequel des notes (incluant des hyperliens vers des extraits de verbatim ou des codes bruts) ont été systématiquement prises pour chacun des domaines de transition ou autres défis adaptatifs. Ces mémos visaient à situer chacun des jeunes quant à leur façon de définir positivement leur situation en regard des différents domaines de transition choisis ou autres défis adaptatifs. Ces mémos ont été codés selon les nouveaux codes désignant les processus recherchés : les « processus associés à la résilience » qui sont devenus les grandes catégories théoriques expliquées dans les résultats.

Avant la présentation des résultats, le prochain point présente une synthèse des cinq phases d'analyse.

2.2.7 Synthèse des cinq phases d'analyse

Les deux figures qui suivent résument les cinq phases d'analyse. La Figure 6 établit le lien entre chacune des phases d'analyse et les questions de recherche. La Figure 7 synthétise les éléments suivants pour chacune des phases : les ouvrages et les concepts méthodologiques ayant inspiré les procédures mises en œuvre, les principaux objectifs et tâches associées, ainsi que ses résultats.

Figure 6. Éléments qui lient chacune des cinq phases d'analyse aux questions de recherche

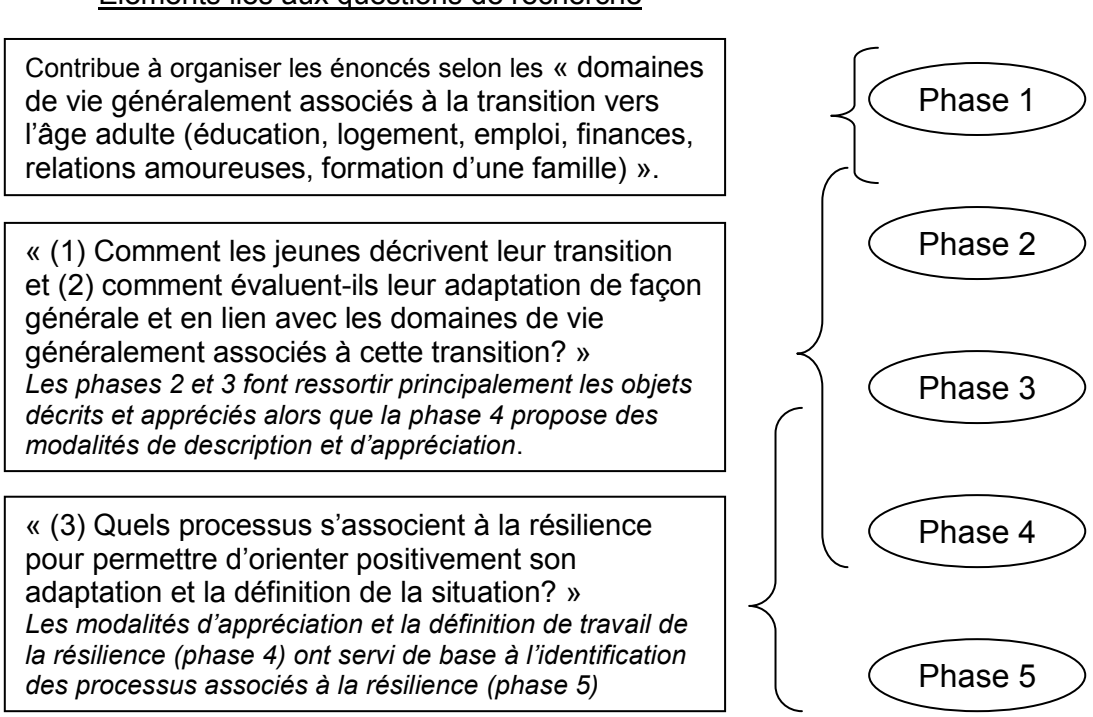


Figure 7. Synthèse des cinq phases d'analyse

Phase 1. Organisation préalable des données : classification et étiquetage
Objectifs et tâches associées : – Organisation, classification et étiquetage des données selon les sujets (rubriques) d'entretien. – Début de réflexion théorique sous forme de mémos.
Ouvrages et concepts : Analyse de contenu (Bardin, 2007; L'écuyer, 1990).
Résultats : Premier système de codes (SC1) liées de près aux sujets d'entretien.

Phase 2. Thématisation des énoncés sous forme de « codes bruts »
Objectifs et tâches associées : – Réduction du discours des jeunes par une mise en valeur du sens qu'ils ont voulu lui donner (en minimisant le niveau d'interprétation) par le recodage de certaines rubriques et sous-rubriques du SC1. – Mise en valeur de l'appréciation.
Ouvrages et concepts : Codage initial (Charmaz, 2006), analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2008).
Résultats : – Plusieurs centaines de « codes bruts » faisant partie d'un deuxième système de codes (SC2) liés de près à la parole des jeunes. – Regroupement des codes bruts selon deux niveaux :
- Niveau 1 : Codes désignant les énoncés rendant compte d'une description.
- Niveau 2 : Codes désignant les énoncés rendant compte de l'appréciation, l'évaluation ou la valorisation.

- Phase 2A : Phase 2 qui recode les extraits associés aux 6 *domaines de transitions choisis.*

- Phase 2B : Phase 2 qui recode des rubriques choisies parmi le SC1 et qui fait ressortir les *autres défis adaptatifs* qui ne s'associent pas directement à un des 6 domaines de transition.

Phase 3. Regroupement des codes bruts en catégories thématiques
Objectifs et tâches associées : Mise en ordre des centaines de codes bruts sous forme de catégories thématiques qui finalisent le SC2.
Ouvrages et concepts : *Idem* qu'en phase 2.

- Phase 3A : Objectifs et tâches associées : Élaboration des catégories thématiques regroupant les codes bruts associés aux 6 domaines de transition.
Résultats : 55 catégories thématiques qui se répartissent parmi les 6 domaines de vie choisis.

- Phase 3A : Objectifs et tâches associées : Désignation des 5 *autres défis adaptatifs* et élaboration des catégories et sous-catégories thématiques qui regroupent les codes bruts y étant associés.
Résultats : Élaboration finale des 5 autres défis adaptatifs qui se divisent en 14 catégories thématiques et 39 sous-catégories thématiques.

Phase 4. Un début de codage théorique et une définition de travail de la résilience
Objectifs et tâches associées : – Mise en relation des codes bruts (et substantifs) par des codes théoriques de manière à proposer un mode de compréhension du discours des jeunes sur leur transition et adaptation. – Clarification et formulation d'une définition de travail de la résilience et de l'adaptation.
Ouvrages et concepts : Codage théorique, codes théoriques, familles de codes (Glaser, 1978, 1998), paradigme de codage (Strauss & Corbin, 1990, 1998).
Résultats : – Codes théoriques pour codes bruts de niveau 1 : 1) conditions extérieures; 2) actions; 3) objectifs, désirs, volontés, buts ou attentes; 4) caractérisation de soi. – Codes théoriques pour codes de niveau 2 : 1) évaluation, appréciation ou valorisation d'une condition (négative, ambivalente et positive) 2) évaluation, appréciation ou valorisation de soi ou de ses actions (négative, ambivalente et positive). – Définition de travail de la résilience

Phase 5. Identification et mise en relation des processus associés à la résilience
Objectifs et tâches associées : – Identification des normes et critères qui fondent l'appréciation et présuppose une conception de l'adaptation. – Analyse et mise en relation des énoncés appréciatifs par participant et entre eux ainsi que par domaines de transition et autres défis adaptatifs et entre eux. – Identification et articulation des processus par lesquels s'élabore une définition positive de la situation en relation à des défis.
Ouvrages et concepts : Codage théorique (Glaser, 1978), rédaction de mémos (Charmaz, 2006).
Résultats : Quatre processus d'élaboration d'un cadre normatif auquel s'intègrent les critères d'appréciation et six processus d'appréciation positive d'aspects de la situation.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

Le présent chapitre traite des résultats de thèse. Les différentes sections incluent des résultats qui découlent des principales phases d'analyse. Rendant compte du résultat des analyses des dossiers des participants, la prochaine section (3.1) fait cependant exception. Elle complète la description de l'échantillon en faisant part de la trajectoire de services des participants. Cette trajectoire de services se situe à un niveau très descriptif, comme les résultats de la section 3.2 qui constituent un portrait sommaire de leur vie selon les domaines de vie généralement associés à la transition vers l'âge adulte. Les deux sections qui suivent se situent à un niveau interprétatif plus élevé. La section 3.3 présente comment les jeunes font part de leur vie à l'égard des six domaines de transition alors que la section 3.4 fait état des autres défis adaptatifs qui sont ressortis de leur récit ainsi que les principaux thèmes qui ont servi à y faire référence. Les deux dernières sections rendent compte de résultats ayant exigé une interprétation plus grande de la part de l'analyste. Ils sont l'aboutissement de la démarche de théorisation et dépassent les thèmes abordés explicitement par les jeunes pour rendre compte des processus associés à la résilience qui sont ressortis des dernières phases d'analyse. Ces processus sont expliqués et illustrés en détail, un à un, pour ensuite faire voir comment ils se manifestent dans le discours de deux jeunes.

3.1 Le passé sous la LPJ selon l'analyse des dossiers des participants

Les données extraites de la BDI permettent de décrire différents éléments du processus d'intervention, en donnant de l'information sur les signalements, les motifs de compromission, les mesures de protection, dont celles sur les placements en milieu substitut, ainsi que sur les moments et l'âge où les participants ont reçu ces services en vertu de la LPJ. Cette section vise une description détaillée du parcours des participants parmi les services qu'ils ont reçus en vertu de la LPJ. Certains tableaux en annexe résument les informations liées à chacun des participants, et cela, afin qu'il soit possible de mettre en relation différents éléments des résultats avec leur parcours de services.

3.1.1 La trajectoire vers une intervention en vertu de la LPJ : portrait du groupe

Tel que mentionné, le processus d'intervention en PJ (résumé en Annexe A) est entamé lorsqu'un signalement est fait à la directrice ou au directeur de la PJ pour dénoncer une situation où la sécurité ou le développement de l'enfant pourrait être compromis. Au total, 108 signalements ont été faits sur le territoire du CJQ-IU pour aviser de situations de compromission touchant l'un ou l'autre des 18 participants (M = 6; $ÉT$ = 3,27). Sur ces signalements, 94 ont été retenus. Soixante-deux de ces 94 signalements ont été évalués au sens du protocole[59] et ont ainsi franchi l'étape officielle de l'évaluation (voir Annexe A pour les étapes). Parmi ces 62 signalements, 37 ont révélé une situation dont les faits ont été évalués suffisamment graves pour représenter une menace à la sécurité ou au développement de l'enfant. Même si l'organisation de la BDI ne permet pas de préciser la décision de 32 des 94 signalements retenus, elle permet de conclure que 37 signalements ont été évalués comme des situations qui mettent en risque la sécurité ou le développement de l'enfant au sens de la loi. Les motifs de compromission évoqués pour ces 37 signalements comprennent : la négligence (28), les troubles de comportements (4), l'abus sexuel (3), l'abandon (1) ou l'abus physique (1).

À ce portrait de groupe sur les signalements doit s'ajouter la description des mesures de protection mises en œuvre dans le processus d'intervention. À l'exception d'une participante, tous et toutes ont reçu des mesures de placement en milieu substitut. Pour 6 des 17 jeunes placés, le tribunal a ordonné à au moins deux reprises un hébergement en centre de réadaptation[60]. Ce qui suit décrira la situation de chacun des 18 participants et permettra de comparer leurs différents parcours qui ont toutefois en commun, en cohérence avec le grand nombre de signalements dont ils ont été sujets, d'avoir été longs et d'inclure plusieurs mesures de protection.

[59] Quant aux 32 autres signalements, 10 ont été rattachés à une évaluation déjà en cours et 22 ont été évalués à l'étape de révision (d'un dossier déjà actif) qui se fait alors de façon anticipée.

[60] Le niveau de précision des mesures étant variable dans la BDI, on ne peut conclure, selon ces données, que les 11 autres n'aient pas été placés en centre de réadaptation, car ils ont eu une mesure ordonnant que « l'enfant soit confié à un centre de réadaptation ou à une famille d'accueil ».

3.1.2 Les services reçus sous la LPJ : portrait des participants

Après ce portrait de groupe, les signalements sont présentés pour chacun des jeunes au tableau en Annexe H selon qu'ils ont été retenus ou non et selon la décision prise dans le processus d'intervention. Le nombre de signalements faits à leur égard y est aussi présenté selon leur âge. L'Annexe I présente les 37 situations (ainsi qu'une trente-huitième évaluée dans un autre centre jeunesse et transférée au CJQ-IU) ayant été évaluées comme comportant des faits fondés qui compromettaient la sécurité ou le développement de l'enfant (FFSDC). Les motifs de compromission principaux et, s'il y a lieu, secondaires de ces situations sont aussi présentés à l'Annexe I[61] ainsi que les catégories de personnes ayant signalé et le niveau d'urgence assigné au signalement.

Les motifs de compromission constituent les raisons officielles de la prise en charge de chacun des participants par la PJ. Ces motifs ont nécessité l'intervention de l'État qui a mis en place, par l'entremise de la DPJ et des employés du CJQ-IU, plusieurs mesures de protection. Elles varient en type, en nombre et en durée selon les participants. Elles peuvent être regroupées en mesures judiciaires (articles 91, 76.1 et 79)[62] ordonnées par le tribunal, en mesures volontaires (article 54) mises en application selon une entente hors cour ou en mesure d'urgence (article 46) prise par la directrice ou le directeur de la PJ. Les mesures les plus intensives étant celles qui mènent le jeune à être hébergé hors de son milieu naturel; elles méritent une attention particulière. Toutes et tous, à l'exception d'Ève ont reçu des mesures de placement. Au total, pour l'échantillon, 606 mesures ont été mises en place, dont 121 impliquent un placement. Le nombre de mesures prises est présenté en Annexe J selon les différents types mentionnés et selon les participants qui ont reçu entre 9 et 69 mesures ($M = 33,7$, $ÉT = 19,3$).

La durée des mesures de protection et l'âge des participants au moment de les recevoir sont variables, mais résultent en une longue trajectoire de services, à l'exception d'Ève qui a reçu des services pendant 916 jours et a été la seule à ne pas avoir été placée.

[61] Lorsque le motif de compromission à l'étape de l'évaluation a différé de celui à l'étape de la réception des signalements, celui de l'évaluation a été retenu.
[62] Les mesures judiciaires peuvent avoir été ordonnées au terme du jugement (article 91) ou de manière provisoire pendant l'instance (articles 76.1 et 79).

Pour les 17 autres participants, les services[63] ont duré entre 5,3 ans et 16,9 ans (M = 11,6 ans, $ÉT$ = 2,9 ans) et les mesures de placement se sont étalées entre 2,7 ans[64] et 16,8 ans (M = 9,3 ans, $ÉT$ = 3,8 ans). Neuf participants ont vécu des interruptions de services (le dossier au CJQ-IU ayant donc été fermé) alors que les neuf autres ont reçu les services sur une base continue. Le tableau de l'Annexe K présente les séquences de services pour chaque jeune rencontré ainsi que leur âge au début et à la fin de chacune de ces séquences. La durée des mesures et des mesures avec placement est aussi présentée.

Ce qu'il faut retenir de cette description détaillée du parcours et des services reçus en vertu de la LPJ par les participants est que plusieurs signalements ont été évalués, au sens de la loi, selon différents motifs qui vont de la négligence à l'abus sexuel ou physique, en passant par des troubles de comportement et l'abandon. Ces situations de *risque* ou d'*adversité* selon la loi rejoignent en grande partie, celles qui sont décrites dans les écrits sur la résilience. En fait, le risque encouru par l'un ou l'autre jeune a été déterminé ici, selon des normes sociales solidement établies par une loi. Les motifs de compromission invoqués ont été jugés suffisamment graves pour que les jeunes, à l'exception d'Ève, soient retirés de leur famille d'origine. Le nombre important de mesures de placement (qui s'étale de 2 à 18) et les interruptions de service laissent aussi supposer une instabilité, confirmée en entretien par plusieurs, qui ajoute au risque initial d'un milieu de vie adverse. Même s'il est assumé ici que les participants à l'étude ont vécu un risque important, il ne faut pas pour autant conclure en une homogénéité d'expériences, la situation de chacun étant complexe et différente de celle des autres.

[63] Les services qui ont été donnés avant que des mesures aient été mises en place, ou entre une interruption et la reprise d'une deuxième séquence de mise en œuvre de mesures, ont été exclus du calcul de la durée des services.

[64] Pour le calcul de la durée des mesures de placement, lorsque deux mesures de placement étaient effectives au même moment, une seule de ces mesures a été comptabilisée. De plus, le calcul du temps de placement est approximatif, car il est possible qu'une mesure de placement soit active alors qu'un jeune est dans sa famille biologique ou, inversement, qu'un placement se prolonge au-delà du temps prévu. L'approximation devrait cependant être assez juste.

3.2 Un portrait sommaire des six domaines de transition

Après avoir tracé un portrait de la trajectoire des participants au cours des services de PJ, la présente section résume brièvement, à partir des propos tenus en entretien[65], les conditions de vie en lien avec les six domaines de transition choisis que sont le logement, les études, l'emploi, les finances, les relations amoureuses et la parentalité. Contrairement aux résultats qui seront présentés aux points suivants, cette section s'intéresse aux conditions concrètes de vie davantage qu'à l'interprétation qu'en font les participants.

Ce portrait sommaire ne se fait pas dans une perspective qui prend en compte l'évolution de chaque participant au travers d'une transition. Cependant, certaines remarques tirées de leur propos permettent, à l'occasion, de caractériser cette transition par les obstacles qu'ils disent avoir surmontés ou non et par les ressources qu'ils disent les avoir aidés. Par ailleurs, afin de simplifier ce portrait, les domaines de l'emploi et des finances de même que ceux du couple et de la parentalité ont été regroupés; ils seront abordés distinctement plus loin. En guise de synthèse, deux tableaux suivent le texte associé aux domaines de vie.

3.2.1 Le logement

Au moment de l'entretien, près de la moitié des participants disent vivre en appartement de façon autonome financièrement (Cynthia, Émilie, Danny, Fred, Gabrielle, Catherine, Jules et Ashley). Par autonomie financière, il est entendu ici que ces participants financent eux-mêmes leur appartement, même si dans plusieurs cas, c'est un revenu de l'État qui le permet. Émilie, par exemple, vient d'obtenir une habitation à loyer modique (HLM). Émilie et Jules partagent un appartement avec leur conjoint ou conjointe. Danny, Fred et Ashley vivent aussi en couple avec un ou des colocataires en plus. Cynthia et Catherine vivent en colocation seulement. Quant à Julie et Sophie, elles habitent avec leur conjoint dans la famille de ce dernier et donnent toutes deux une contribution financière (relativement basse). Les huit autres jeunes vivent soit dans leur famille d'accueil (Paul, Patricia, Jolianne et Daniella) qui fait partie, à part une exception (Paul), de la famille

[65] En organisant les données, la phase 1 de l'analyse a facilité ce compte-rendu en permettant d'explorer facilement l'ensemble des extraits de verbatim lié à chaque domaine de transition.

élargie[66], soit chez leur mère (Lise, Alain et Ève). Ève, qui n'a pas vécu le placement, habite depuis toujours chez sa mère et Lise y habite depuis l'âge de 15 ans, alors qu'Alain vient tout juste d'emménager avec elle, après avoir perdu son logement précédent (en chambre). Il paie un loyer élevé à sa mère.

Quelques exemples rendent compte de certains mouvements qui caractérisent leur situation de transition. Ainsi, Fred a quitté le logement de sa mère pour aller en appartement, deux semaines avant l'entretien. C'est aussi la situation de Danny qui était encore dans son déménagement lors de l'entretien. Quant à Alain, s'il avait été interrogé quelques semaines ou mois plus tôt, la perte de logement qu'il a vécue et son histoire d'itinérance auraient été absents de sa vie. Beaucoup de mouvement caractérise aussi la vie de Cynthia qui arrivait d'une ville éloignée, trois mois plus tôt, et planifie de déménager quelques jours plus tard.

3.2.2 Les études et la scolarité

Lors de l'entretien, la moitié des participants n'a pas complété le secondaire III ou IV (Émilie, Danny, Lise, Alain, Fred, Ève, Paul, Jules et Steven). Parmi eux, la plupart est rendu en secondaire II. Deux participantes (Cynthia et Gabrielle) ont terminé leur secondaire IV et détiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP); en fait, tout comme Julie, il ne leur manque qu'un ou quelques cours pour avoir leur diplôme d'études secondaires (DES). Les autres participantes (Catherine, Patricia, Jolianne, Daniella, Ashley, Sophie) détiennent leur DES et poursuivent (ou sont sur le point de le faire) leurs études au cégep.

Sur le plan des études, au moment de l'entretien, huit participants ne vont pas à l'école. Cependant, sept d'entre eux (Cynthia, Émilie, Danny, Lise, Alain, Paul et Jules), interrogés durant l'été, comptent poursuivre leur secondaire dès l'automne; certains sont déjà inscrits. Le huitième (Fred) envisage refaire un test d'équivalence prochainement pour faire reconnaître sa scolarité au niveau du secondaire. Ève et Julie sont à l'école secondaire adulte alors que Steven fait un stage dans le cadre d'un DEP et Gabrielle suit un cours de

[66] Contrairement à toutes les informations de cette section, le lien entre Jolianne et la famille d'accueil où elle habitait ne vient pas de ses propos tenus en entretien, mais des notes de prises de contact qui ont été conservées pour faciliter le suivi des jeunes pour la recherche.

formation à distance. Les six participants qui ont déjà terminé leur secondaire, poursuivent ou visent à poursuivre leurs études au cégep; au moment de l'entretien, Catherine, Jolianne et Daniella sont inscrites, Ashley et Sophie, en pause d'une session, comptent y retourner à la prochaine session, alors que Patricia va démarrer après ses vacances d'été.

3.2.3 L'emploi et la situation financière

Lors de l'entretien, dix participants comptent sur un emploi rémunéré comme principale source de revenu. C'est le cas de Cynthia, Julie, Ève, Gabrielle, Catherine, Paul, Jolianne, Daniella, Ashley et Fred. Julie est en congé de maternité. Catherine compte sur l'aide financière aux études, en plus de son revenu d'emploi. Même si Fred compte sur un emploi rémunéré saisonnier, il est actuellement au chômage. Jules est aussi au chômage. Patricia (qui vit encore avec sa famille d'accueil), a dû quitter son emploi pour des raisons de santé et n'a donc pas de revenu au moment de l'entretien. Les cinq autres jeunes (Émilie, Danny, Lise, Alain et Steven) comptent sur l'aide sociale ou sur un programme spécifique d'aide sociale s'adressant aux jeunes, comme principale source de revenu. Il faut noter aussi que quatre participants font, à l'occasion, quelques travaux rémunérés non déclarés, pour bonifier leur revenu.

Ceci résume sommairement la situation financière des jeunes interrogés en lien avec les emplois que certains détiennent. Le soutien financier et matériel qui provient de leur entourage varie considérablement d'un participant à l'autre. Par exemple, la situation d'Alain, qui doit payer une importante allocation à sa mère avec qui il vit temporairement, ou celle d'Émilie et de son conjoint, qui doivent subvenir à leurs besoins avec l'aide sociale comme seul revenu, diffèrent de la situation de Gabrielle, Paul ou Jolianne, qui peuvent compter sur le soutien de leur famille d'accueil.

3.2.4 Le couple et la parentalité

Quatorze des jeunes interrogés sont en couple au moment de l'entretien, en incluant le cas de Cynthia qui vit une relation au statut ambigu. La durée de leur relation de couple, au moment de l'entretien, varie d'environ trois semaines à quatre ans. Cynthia, Patricia et Steven sont en relation depuis moins de deux mois. Danny, Lise, Alain, Fred, Ashley et

Daniella le sont depuis environ six mois à une année. Julie est en relation de couple depuis 16 mois, Ève et Sophie depuis deux ans et Émilie et Jules depuis environ quatre ans. Quelques participants sont d'orientation homosexuelle, tel Danny qui se décrit clairement comme tel, alors que Steven (en relation avec un autre homme) se dit bisexuel. Toutes les autres relations de couple (actuelles, évoquées, ou potentielles) sont hétérosexuelles. Jolianne, Catherine et Gabrielle vivent actuellement seules depuis respectivement (et approximativement) six, sept et 12 mois alors que Paul n'a jamais été en couple.

Quant à la parentalité, Émilie, Lise, Fred et Julie se déclarent parents tandis qu'Ève ne l'est pas à cause d'une grossesse non menée à terme; quant à Steven, il a failli le devenir contre son gré. Dans le cas d'Alain, c'est la décision de sa conjointe de mettre fin à sa grossesse qui s'est faite contre son gré. Émilie, enceinte d'un deuxième enfant, et Julie vivent avec le père et leur enfant, ces derniers ayant deux ans et six mois, respectivement. Lise vit aussi avec son enfant d'un an, mais sans le père. Pour Fred, c'est la mère qui a la garde de son enfant de plus d'un an. À l'exception de Gabrielle qui n'est pas certaine (et peut-être Paul avec qui le sujet n'a pas été discuté), tous les autres mentionnent vouloir un enfant dans un avenir plus ou moins rapproché.

3.2.5 Une synthèse descriptive des six domaines de transition

Cette description sommaire des conditions de vie des jeunes rencontrés en lien avec les domaines de transition choisis est résumée sous forme de tableaux. Le Tableau 7 résume leur situation sur le plan du logement, des études et de l'emploi et le Tableau 8 présente le revenu (lié aux finances), le couple et la parentalité.

Tableau 7. Portrait transversal (au moment de l'entretien) de la situation de vie des participants en lien avec le logement, les études et l'emploi

Participants	Logement	Études	Emploi
Alain :	Logement chez sa mère	Ne va pas à l'école (été). A complété son secondaire 1	Ne travaille pas et cherche un emploi
Ashley :	Appartement avec conjoint et colocataire	En pause (de réflexion/ réorientation) pour une session de cégep.	Travaille actuellement
Catherine :	Appartement avec colocataires	Va au cégep (en pause pour l'été)	Travaille actuellement et garde des enfants
Cynthia :	Appartement avec colocataire	Ne va pas à l'école (été). A terminé secondaire 4 et un DEP	Travaille actuellement
Daniella :	Avec famille d'accueil	Va au cégep	Travaille actuellement
Danny :	Appartement avec conjoint et colocataire	Ne va pas à l'école (été). A complété son secondaire 1	Ne travaille pas
Émilie :	Appartement avec conjoint	Ne va pas à l'école (été). Elle a fait "cheminement particulier" (sans reconnaissance de diplôme)	Ne travaille pas ("s'occupe du bébé")
Ève :	Maison avec mère et conjoint de la mère	Va à l'école secondaire adulte. A complété son secondaire 2 (ou 1?)	Travaille actuellement
Fred :	Appartement avec conjointe et colocataires	Ne va pas à l'école (été). A complété son secondaire 1	Il est sur le chômage, car travaille de façon saisonnière. Travaux non déclarés aussi.
Gabrielle :	Seule en appartement	Fait une formation professionnelle à distance (été). A complété un DEP. Lui manque un examen pour compléter son secondaire 5	Travaille actuellement
Jolianne :	Avec famille d'accueil	Va au cégep	Travaille actuellement
Jules :	Appartement avec conjointe	Ne va pas à l'école (été). S'était rendu en secondaire 3 (centre psychopédagogique), mais a été classé en 6e année.	Ne travaille pas. Est sur le chômage
Julie :	Maison beaux-parents	Va à l'école secondaire adulte. A complété son secondaire 4	A un emploi, mais en congé parental (RQAP)
Lise :	Logement chez sa mère	Ne va pas à l'école (été). A complété son secondaire 1	Ne travaille pas, mais garde des enfants (pas considérée par Lise comme un travail officiel)
Patricia :	Avec famille d'accueil	Ira au cégep (en pause pour l'été)	Ne travaille pas (a dû cesser son emploi étant donné des problèmes de santé)
Paul :	Avec famille d'accueil	Ne va pas à l'école (été). Est rendu en secondaire 1.	A un emploi, mais en congé de maladie
Sophie :	Maison beaux-parents	En pause (de réorientation) pour une session de cégep. Recommence dans quelques jours.	Travaille actuellement
Steven :	Chambre dans une maison hébergement	Fait un DEP. A complété son secondaire 3.	Fait un stage à la maison d'hébergement (en lien avec son DEP)

Tableau 8. Portrait transversal (au moment de l'entretien) de la situation de vie des participants en lien avec le revenu, le couple et la parentalité

Participants	Revenu (finances)	Couple	Parentalité
Alain :	Revenu programme aide sociale ("Jeunes en action")	En couple avec conjointe (depuis 8 mois)	Pas d'enfant
Ashley :	Revenu d'emploi. Soutien matériel du conjoint.	En couple avec conjoint (depuis un an)	Pas d'enfant
Catherine :	Revenu d'emploi et "Aide financière aux études"	Célibataire (depuis plus de 6 mois)	Pas d'enfant
Cynthia :	Revenu d'emploi	Relation de couple non officielle (depuis 2 mois)	Pas d'enfant. A déjà été enceinte
Daniella :	Revenu d'emploi et soutien matériel des grands-parents (famille accueil)	En couple (depuis 6 mois)	Pas d'enfant
Danny :	Revenu programme aide sociale ("Alternative jeunesse")	En couple avec conjoint (depuis plus de 6 mois)	Pas d'enfant
Émilie :	Revenu aide sociale (conjoint cherche un emploi)	En couple avec conjoint (depuis 4 ans): père de leur enfant	Avec un enfant de 2 ans et enceinte d'un deuxième
Ève :	Revenu d'emploi et soutien matériel (habite mère)	En couple avec conjoint (depuis presque 2 ans)	Pas d'enfant. A eu une grossesse qui a échoué.
Fred :	Revenu chômage et travail non déclaré	En couple avec conjointe (depuis 6 mois)	A une enfant de un an (à la charge de son ex-conjointe)
Gabrielle :	Revenu d'emploi	Célibataire (depuis environ un an)	Pas d'enfant
Jolianne :	Revenu d'emploi	Célibataire (depuis environ 6 mois)	Pas d'enfant
Jules :	Revenu chômage	En couple avec conjointe (depuis presque 4 ans)	Pas d'enfant
Julie :	Revenu "Régime québécois d'assurance parentale" (RQAP)	En couple avec conjoint (depuis plus d'un an): père de leur enfant	Avec un enfant de 6 mois.
Lise :	Revenu aide sociale	En couple avec conjoint (depuis un an)	Avec une enfant de 1 an
Patricia :	Sans revenu et soutien matériel de sa tante/mère (famille d'accueil). Possède des économies	En couple avec conjoint (depuis quelques semaines)	Pas d'enfant
Paul :	Revenu d'emploi	Célibataire (n'a jamais été en couple)	Pas d'enfant (pas abordé en entretien)
Sophie :	Revenu d'emploi. Soutien matériel de la famille de son conjoint	En couple avec conjoint (depuis presque 2 ans)	Pas d'enfant
Steven :	Revenu aide sociale	En couple avec conjoint (depuis 2 mois)	Pas d'enfant

3.3 Résultats de l'analyse thématique selon les six domaines de transition choisis

De façon à laisser voir, selon la première question de recherche énoncée, « comment certains jeunes avec un passé sous la PJ décrivent leur transition vers l'âge adulte […] en lien avec les domaines de vie généralement associés à cette transition », cette section résume les thèmes qui ont découlé des phases 2 et 3 d'analyse (voir l'Annexe F pour une énumération des catégories thématiques présentées ici). Rendre compte aussi de leur appréciation en lien avec ces thèmes est une façon de voir, conformément à la deuxième question de recherche, « comment ils évaluent leur adaptation » en lien avec ces mêmes domaines. Ce résumé est *compréhensif* au sens où ces domaines sont abordés tels qu'ils ont été discutés et interprétés par les jeunes eux-mêmes, avec un souci de ne pas trahir le sens qu'ils ont voulu donner à leur situation.

3.3.1 Le logement

Les principaux thèmes abordés peuvent être organisés sur un axe temporel qui rendrait compte d'une situation de logement A (p. ex. ne pas être en logement de façon autonome) vers une situation de logement B (p. ex. être en logement de façon autonome). Selon cet axe, les dix catégories dégagées des propos des participants sont : *préparation, planification et anticipation d'une situation de logement*; *recherche de logement (et soutien pour la recherche)*; *changement de logement (transition)*; *installation en logement*; *occupation d'un (type de) logement (ou non)*; *description du logement (caractérisation)*; *cohabitation*; *financement du logement*; *entretien du logement (et tâches ménagères)*; *itinérance et éviction*.

Ces catégories thématiques permettent de rendre compte du rapport que les jeunes entretiennent avec le logement. Le changement de logement est une catégorie importante présente chez tous les participants et regroupant de nombreux extraits. Ce changement peut rendre compte d'une situation de logement passé, lié à la transition vécue au moment de l'entretien ou être une planification d'une action future. La recherche de logement est un élément important qui pose problème pour certains, mais qui s'est fait sans embûche pour d'autres. La préparation ou la planification est liée aux stratégies qui précèdent l'installation, alors que cette dernière rend compte de la prise de possession des lieux. Une

partie du discours des participants a permis de décrire l'occupation (ou non) d'un logement ou d'un type de logement, de le caractériser selon divers éléments descriptifs (p. ex. l'esthétisme, le coût, la dimension et la situation géographique) ou de faire part de la façon de vivre la cohabitation. La responsabilité financière et les stratégies de financement sont aussi apparues comme des éléments importants et même parfois envahissants. L'itinérance et l'éviction représente, à différents niveaux, une situation d'échec sur le plan du logement, même si, comme il en sera question, il peut permettre une réussite ou une satisfaction à d'autres niveaux.

L'appréciation d'aspects de leur vie se manifeste davantage à l'intérieur de certains thèmes. Par exemple, par divers énoncés, l'appréciation négative liée au *changement de logement* (ou de milieu de vie) apparaît dans les propos de plusieurs et se manifeste par des difficultés de changer de ville, de quitter des amis, par le stress du déménagement ou la contrainte de devoir déménager ou encore la peur de quitter sa famille d'accueil. Mais la mobilité dans le logement peut aussi être vécue positivement comme l'indique l'appréciation positive d'un déménagement (par exemple, moins compliqué pour Cynthia qu'un déménagement précédent) ou d'un changement d'appartement (chez Catherine qui se sent davantage chez elle). Le changement de ville peut aussi être vécu positivement en permettant de s'apprécier soi-même (chez Ève, par exemple, qui mentionne être capable de bien s'adapter à ce changement). Un report à plus tard de cette mobilité peut aussi être vécu positivement par l'appréciation (chez Alain) de la possibilité d'être resté plus longtemps que prévu dans la famille d'accueil. Ainsi, le thème du changement de logement a principalement suscité une appréciation négative des conditions de vie, même si une appréciation positive s'est également manifestée à l'occasion. De même, l'adaptation s'est manifestée différemment selon que l'appréciation de l'absence ou de la présence de changement était positive ou négative.

La *recherche de logement* donne plus souvent lieu à des appréciations négatives par les difficultés rencontrées lors d'une telle démarche. Cependant les ressources qui facilitent cette recherche ou qui la rendent non nécessaire sont appréciées positivement ainsi que la capacité d'accomplir cette tâche avec succès. L'*installation en logement* est aussi une occasion d'adaptation et d'appréciation de ses conditions de vie et de soi-même. Elle

suscite davantage d'appréciations positives que négatives. Le pôle positif se manifeste par la satisfaction de bien s'installer et d'avoir les conditions et capacités de le faire. Toute difficulté à s'installer et à se sentir chez soi rejoint plutôt le pôle négatif de l'appréciation.

L'*occupation d'un logement* donne surtout lieu à une appréciation positive émanant, très souvent, du sentiment d'autonomie ressentie, mais aussi de la satisfaction de se sentir chez soi. Le fait de ne pas se sentir autonome est le versant négatif de cette appréciation. Un cas particulier (Catherine) d'appréciation négative de cette situation provient de la peur d'être rejetée de son groupe de pairs sur ce critère d'autonomie. Quant au *financement du logement*, les enjeux du coût et de la capacité à l'assumer amènent un partage entre une appréciation négative ou positive de ce coût en fonction de la capacité, de l'incapacité ou de la difficulté à l'assumer.

3.3.2 Les études

Douze thèmes concernant les études ont découlé des catégories thématiques créées lors de la phase 3. La *fréquentation scolaire* et le *niveau de scolarité* sont deux thèmes qui représentent le statut associé aux études. Trois autres thèmes rendent compte du cheminement scolaire ou de l'évolution des participants dans les institutions d'enseignement : *l'évolution (ou des pauses), l'orientation et le cheminement scolaire et professionnel*; *l'abandon et l'exclusion (ou interruption)*; *le changement de milieu (institution) scolaire*. Les autres grands thèmes rendent compte des études selon diverses caractéristiques qui accentuent différentes exigences, conditions ou actions qui leur sont associées. Les voici présentées par ordre décroissant en termes de nombre de jeunes y ayant référé : *le financement des études et les conditions d'étude (comprenant le soutien financier)*; *le soutien émotionnel (ou non) et la préoccupation de l'entourage pour ses études*; *le classement et les tests de classement*; *l'apprentissage; la performance, la compétence, la réussite ou les difficultés associées*; *l'action d'étudier ou le travail académique* et *les relations sociales associées aux études*.

Le thème de la *fréquentation scolaire* rejoint principalement le fait de fréquenter ou d'avoir fréquenté ou non un certain établissement d'enseignement offrant une formation spécifique. Cette catégorie pourrait être représentée par un continuum allant du pôle de la

fréquentation scolaire (le pôle d'activité) à celui de la non-fréquentation scolaire (ou pôle d'inactivité). Il s'apparente au thème du *niveau de scolarité* qui regroupe, pour sa part, des extraits qui représentent plus souvent qu'autrement des réponses aux questions de l'intervieweur au sujet du niveau de scolarité atteint. Certains extraits font aussi référence à la non-obtention d'un certain diplôme. Des appréciations négatives et positives, liées au fait de fréquenter ou non certains établissements scolaires, se sont manifestées en termes de satisfaction et de fierté en ses capacités d'atteindre un certain niveau scolaire sur le pôle positif ou de découragement quant à la non-atteinte d'un certain niveau scolaire sur le pôle négatif.

L'évolution, l'orientation et le cheminement scolaire et professionnel est un thème qui réfère aux choix associés au cheminement scolaire et professionnel ou à la description d'une situation qui rend compte d'un tel cheminement. Les différentes étapes et transitions qu'engage le parcours scolaire ont été mentionnées, parfois comme des accomplissements, d'autres fois comme des obstacles (quant à des aspects de soi-même ou des conditions extérieures), mais le plus souvent comme des objectifs visés. L'appréciation positive liée à ce thème provient surtout de la satisfaction, des ambitions ou accomplissements et du sentiment d'avoir les capacités d'évoluer ou de s'adapter à certaines transitions. L'appréciation négative s'est plutôt manifestée lorsque les participants exprimaient de l'insatisfaction à cet égard. Le thème de *l'abandon des études ou de l'exclusion* est lié au précédent, à la différence qu'il ne réfère pas à l'évolution d'un parcours scolaire, mais à l'action d'y mettre fin pour diverses raisons (p. ex. difficultés scolaires, grossesse, emploi, problèmes de transport). Cependant, il n'a pas été objet d'appréciation comme le précédent.

La catégorie qui désigne le *changement de milieu ou d'institution scolaire* réfère à l'action de changer d'école qui sera appréciée positivement ou négativement selon qu'elle rend compte d'une stratégie d'action pour sortir d'une situation non satisfaisante ou d'une contrainte imposée suscitant, comme chez Julie, certaines difficultés et insatisfactions.

Quant au thème du *financement des études et des conditions d'études*, il réfère d'une part aux conditions, avantageuses ou non, dans lesquelles ont été faites les études (p. ex. le coût ou le choix de l'école) ainsi qu'à celles exigeant une certaine façon d'être ou d'agir (p. ex. devoir être « à [s]on affaire » chez Jolianne). D'autre part, le financement est

surtout lié à différents types de soutien qui permettent l'accès facile ou difficile aux études. Selon le cas, l'appréciation sera positive ou négative. Le thème de la présence ou non d'un *soutien émotionnel* est aussi évoqué, de même que la qualité de ce soutien. Dans les cas évoqués, tout type de soutien a été apprécié positivement et son absence appréciée négativement.

Référant aux *tests de classement et au classement* par le système scolaire, certains jeunes en ont souligné l'aspect contraignant; cependant, le test de classement a aussi été présenté comme une stratégie valable pour atteindre un niveau scolaire donné. En général, se faire classer a provoqué de l'insatisfaction et du découragement; cependant, dans un cas particulier où un jeune a été envoyé dans une « classe spéciale » mieux adaptée à ses désirs, l'appréciation a été positive.

Étant donné son lien avec les études, le thème de l'*apprentissage* a été retenu, même s'il a été peu évoqué sur le terrain. Dans un cas (Ashley), l'apprentissage est abordé implicitement par l'expression d'un besoin de plus de défis. Des apprentissages plus pratiques (dans les cours d'économie) auraient été appréciés chez une autre participante. Quant à l'appréciation, même si une insatisfaction marquée à l'égard de certaines stratégies pédagogiques a été évoquée, c'est plutôt la satisfaction ou la capacité d'apprendre qui ont été exprimées.

Quant au thème de la *performance, de la compétence, de la réussite ou des difficultés associées*, il désigne surtout des échecs, mais aussi certains succès plus ou moins importants. Une planification d'accroître un succès (d'augmenter ses notes, surtout) a aussi été exprimée. Plusieurs jeunes ont apprécié positivement leurs compétences ou leurs capacités alors que d'autres ont surtout souligné des difficultés liées à un manque de compétences nécessaires à une certaine performance.

Le thème de *l'action d'étudier et le travail académique* permet de représenter une situation liée à l'action d'étudier ou de faire un travail scolaire. Avoir beaucoup de devoirs au cégep, devoir étudier ou faire des travaux, étudier comme principale activité, planifier d'étudier davantage et privilégier les études à d'autres sphères d'activité ont constitué des

façons de décrire ce thème. L'appréciation liée à ce thème s'est manifestée surtout en lien avec un intérêt/désintérêt ou une motivation/démotivation pour le travail académique.

Les études constituent un domaine de transition qui a influencé ou a été influencé, de différentes façons, par les *relations sociales*. Ce thème laisse voir que les études impliquent des aptitudes sociales et constituent un lieu d'intégration, comme l'ont rappelé certains jeunes qui ont fait référence à leur adaptation en faisant voir leur capacité à s'intégrer socialement. La présence ou l'absence des amis d'école a aussi été évoqué comme objet d'appréciation.

3.3.3 L'emploi

Divers thèmes ont découlé de l'analyse thématique faite en rapport avec l'emploi. Neuf grandes catégories thématiques s'en sont dégagées. La première est liée à *l'action de travailler (en soi)*. Quant à la trajectoire d'emploi, elle est représentée par quatre thèmes : *la recherche d'emploi et le soutien associé*; *l'interruption d'une situation d'emploi*; *le changement d'emploi*; ainsi que *l'orientation et choix de carrière*. Les quatre autres thèmes se retrouvent dans les libellés suivants : *les conditions de travail*; *le statut (situation) d'emploi*; *les motifs d'un emploi*; et *les compétences*.

Une bonne part du discours catégorisé par le thème qui rejoint *l'action de travailler (en soi)* raconte le fait d'occuper un certain emploi pendant une période de temps donné. Les emplois occupés sont surtout liés au service et à la vente dans des commerces de détail ou en restauration, en télémarketing, dans un garage ou en industrie et en entretien ménager. Une participante a eu un poste de gestion et une autre a eu un emploi nécessitant une formation spécifique. Le nombre d'emplois occupés et la période travaillée varie considérablement d'un jeune à l'autre. L'appréciation quant à diverses expériences de travail a été positive pour plusieurs et négative chez d'autres. La difficulté de combiner le travail salarié avec d'autres activités a aussi été mentionnée.

La *recherche d'emploi et le soutien qui y est associé* désigne principalement l'action de rechercher un emploi ou autres stratégies associées (dont celle de faire appel ou de bénéficier d'un soutien à cette recherche), mais aussi des conditions de recherche vues

comme des contraintes ou comme des opportunités. Ce thème réfère aussi à des éléments d'appréciation, telle la valorisation de soi en termes de compétences liées à cette recherche ou de succès à trouver un emploi. Un découragement et une insatisfaction face à des insuccès ou des obstacles ont aussi été exprimés.

L'*interruption d'une situation d'emploi* est le thème par lequel s'exprime l'action de quitter un emploi ou un stage ou des conditions qui forcent à le faire. Quant à l'appréciation, même si une insatisfaction n'a pas été explicitement exprimée, certaines injustices autour d'un congédiement ont été mentionnées. Le thème du *changement d'emploi*, présent chez quelques participants, fait référence à l'action de changer d'emploi ainsi qu'au désir ou à la planification de cette action. Une satisfaction ou une insatisfaction quant à des changements d'emploi ont aussi été évoquées.

L'*orientation et le choix de carrière* est un thème similaire et lié à celui de l'orientation et du cheminement scolaire et professionnel associée aux études. Il s'y distingue par son lien plus direct avec l'emploi. Des contraintes (liées à une condition physique ou des problèmes de santé) influençant le choix de carrière ont été mentionnées. Différentes stratégies liées à la planification de carrière ont été exprimées ainsi que celles liées au fait d'avoir « trouvé [s]a place » ou avoir une bonne idée du choix professionnel, malgré certaines hésitations. Des volontés (ou objectifs) ont aussi été exprimées comme celle de vouloir un emploi satisfaisant, une carrière, un meilleur emploi, un métier, ou un poste spécifique. Quant à l'appréciation liée à ce thème, elle est davantage négative et s'observe par plusieurs expressions d'insatisfaction quant aux opportunités de trouver un emploi satisfaisant ou à l'emploi actuel qui répond mal aux objectifs de carrière. Quelques éléments positifs, tels un optimisme en ses capacités d'atteindre ses objectifs de carrière ou une satisfaction vis-à-vis d'une expérience de travail positive, ont toutefois été relevés.

Les *conditions de travail* sont associées principalement à une caractérisation d'une situation d'emploi en termes de salaire et d'horaire, mais aussi de type d'emploi (p. ex. contractuel) ou, dans un cas en termes d'exigences trop grandes ayant mené à l'épuisement. Liés aux mêmes genres de conditions, des objectifs ont aussi été mentionnés. L'appréciation de ces conditions s'est exprimée à l'aide de qualificatifs autant positifs que

négatifs. Une fierté quant à la qualité de ces conditions, mais aussi des difficultés à vivre certaines d'entre elles ont été exprimées.

Le thème du *statut (de la situation) d'emploi* fait référence au discours lié à la présentation d'une situation selon la volonté ou l'action de travailler (d'obtenir le statut de travailleur) ou non, d'être sur le chômage ou d'attendre un emploi. L'appréciation liée à ce thème se manifeste par la satisfaction d'avoir un emploi ou par l'insatisfaction de ne pas en avoir ou vis-à-vis de certaines contraintes (extérieures ou liées à soi) qui font obstacle à son obtention.

Le thème des *motifs d'un emploi* touche les raisons qui amènent les jeunes à travailler. Le travail est présenté comme le moyen de s'affranchir de diverses contraintes ou comme moyen d'atteindre certains objectifs, principalement ceux que permet l'argent gagné au travail. L'appréciation par rapport à ce thème est peu fréquente, sauf dans une situation particulière où la pression des parents d'une famille d'accueil a été jugée trop forte à cet égard.

Les *compétences liées à l'emploi* est un thème par lequel les jeunes ont fait valoir leurs compétences ou un certain manque de compétences. La manifestation de ces compétences émanent de certaines rétroactions venant du milieu d'emploi ainsi que d'actions entreprises laissant voir des compétences (p. ex. prendre des initiatives, donner son maximum). À l'exception d'une participante qui a mentionné certaines difficultés liées à un certain manque d'habiletés d'intégration, l'appréciation a été positive et s'est manifestée par une valorisation de ses compétences et capacités ainsi que par une fierté face à certains accomplissements qui ont révélé des compétences ou une facilité d'intégration.

3.3.4 Les finances

Six grands thèmes découlent de l'analyse ayant mené vers les catégories thématiques. Trois thèmes permettent de faire part de la situation financière générale : *le revenu (ou la génération d'un revenu)*, *la caractérisation de sa situation financière (l'état des finances)* et *les dépenses ou le coût de la vie*. Les trois autres thèmes permettent de

caractériser la façon dont sont gérées les finances : *la gestion des finances*, *l'aide ou le soutien relatif aux finances* et *le crédit et l'endettement*.

Le *revenu* désigne essentiellement la source et la qualité du revenu. Les revenus d'emploi touchent en général le domaine de l'emploi sauf s'il a été abordé directement en lien avec les finances. Les autres sources sont l'aide sociale et autres programmes gouvernementaux (chômage, aide financière aux études, aide parentale) ainsi que des revenus illégaux. L'appréciation négative a eu pour objet un revenu insuffisant alors que l'appréciation positive exprime une satisfaction face au revenu (et dans un cas, la valorisation d'obtenir un revenu légal).

Quant au thème de la *caractérisation de sa situation financière et de l'état de ses finances*, il touche le discours qui attribue différentes caractéristiques à une situation financière. Ce thème est surtout lié à l'appréciation des finances en termes d'économie, d'endettement, de capacité ou incapacité à subvenir adéquatement à ses besoins et d'autonomie. Elle se manifeste dans les deux directions, en exprimant une satisfaction ou des capacités de rendre sa situation financière favorable ou de l'insatisfaction ou des difficultés à « arriver » financièrement.

Les *dépenses ou le coût de la vie* est un thème qui rejoint l'action de dépenser et les conditions de vie qui imposent des dépenses. L'appréciation se manifeste en relation avec les difficultés des participants à assumer les différentes dépenses qu'implique leur mode de vie ou le fait de devoir assumer seuls ces dépenses. Le pôle positif de l'appréciation s'exprime en invoquant la capacité d'assumer le coût de la vie, et parfois de façon autonome, ou encore la satisfaction que procure le confort ou les différentes acquisitions qui résultent des dépenses.

Le thème de la *gestion des finances* s'est avéré central pour ce domaine de transition. Diverses stratégies d'action sont liées à l'épargne, aux dépenses, aux économies (allant de la privation au gaspillage « compulsif »), aux habiletés de gestion et à l'importance de certains apprentissages quant à ses habiletés. Des conditions qui favorisent ou permettent d'éviter différentes stratégies de gestion sont aussi évoquées. L'appréciation est liée surtout à la valorisation de diverses capacités et certaines réussites qui résultent de

ses capacités (pôle positif), mais aussi à diverses difficultés et échecs liées à un manque de capacités ou à des conditions difficiles (pôle négatif).

Le thème de l'*aide ou du soutien relatif aux finances* désigne le soutien lié aux dépenses, au revenu et à la gestion. Il fait référence au soutien reçu, mais aussi à son absence. L'appréciation touche la satisfaction due à différentes sources de soutien favorables ou l'insatisfaction quant à certains éléments de ce soutien ou à son absence (ou même à une dépendance, dans un cas).

Le *crédit et l'endettement* est un thème qui réfère, dans une proportion importante, à la présence ou l'absence de dettes, c'est-à-dire aux actions liées à l'emprunt ou au remboursement de dettes et à certains objectifs quant à la qualité du dossier de crédit ou du remboursement de dettes. L'appréciation positive réfère essentiellement à la satisfaction quant à son dossier de crédit ou au fait de ne pas avoir de dette alors que l'appréciation négative fait référence aux difficultés ou à une insatisfaction quant à l'endettement ou au manque de possibilités de remboursement d'une dette.

3.3.5 Le couple

Dix thèmes se rapportent au couple. L'*initiation d'une relation de couple* est le premier. Les quatre suivants sont liés directement à la relation de couple ou aux activités de la vie de couple : *situation de couple ou de célibat* (faisant part principalement du statut présent ou passé), *relation(s) intime(s) en soi* (qui comprend quatre sous-catégories), *partage des activités ou vie commune* et *parentalité dans le couple*. Il y aussi les thèmes d'*anticipation de la relation de couple* (désirs, craintes, projets), de *caractérisation de la conjointe ou du conjoint (ou de sa situation de vie)* et d'*orientation sexuelle* ainsi que les deux derniers, plutôt périphériques à la relation de couple, que sont la *perception du regard des autres sur la situation de couple* et la *relation avec une ex-conjointe ou un ex-conjoint*.

L'*initiation d'une relation de couple* touche le discours des jeunes qui fait part du début d'une relation amoureuse. Le thème de *la situation de couple ou de célibat* fait référence à leur situation de couple par des aspects très concrets comme la durée d'une

relation (actuelle ou passée), le fait d'avoir une conjointe ou un conjoint ou d'être en couple et par la satisfaction ou l'insatisfaction vis-à-vis de certains de ces aspects.

Le thème des *relations intimes en soi* comprend les quatre sous-thèmes suivants : les comportements ou attitudes associés au bien-être d'une relation intime, la conception d'une relation de couple, les conflits et le maintien de (ou l'engagement dans) la relation. Le premier sous-thème désigne des comportements et attitudes (des participants, de leur conjoint ou conjointe) qui apparaissent comme essentiellement dirigés vers des stratégies de maintien ou d'accroissement d'un bien-être individuel ou commun. Le deuxième sous-thème réfère à une conception du couple en général ou d'une relation en particulier. Par exemple, diverses influences, diverses attentes, un niveau de confiance vis-à-vis de la relation ou différents idéaux ont pu être exprimés. Par rapport aux conflits, les jeunes font principalement part de situations dans lesquelles des conflits sont présents ou peu présents, voire absents. Le maintien de la relation ou l'engagement dans une relation rejoint le niveau ou le type d'engagement, la stabilité et les objectifs qui y sont liés. Quant à l'appréciation positive ou négative, elle peut toucher la satisfaction globale de sa situation de couple, les conflits ou leur absence, l'évolution de la relation et sa solidité. Le pôle positif se manifeste par l'affirmation de ses capacités à bien gérer sa relation ou à adopter des comportements qui facilitent le bien-être, alors que le pôle négatif vient des difficultés à gérer la relation et les conséquences qui en découlent.

Le thème du *partage des activités ou la vie commune* en couple relie différents éléments du discours autour du fait ou de la possibilité d'être avec le partenaire amoureux (souvent ou peu souvent). Le temps passé ensemble, les conditions qui facilitent ou contraignent la possibilité de rencontre ainsi que les actions entreprises pour faciliter cette rencontre sont des éléments désignés par ce thème. L'appréciation surtout négative exprimée ici reflète, dans certains cas, une insatisfaction quant à la possibilité limitée d'accroître les occasions de rencontre.

Bien que la *parentalité* constitue un domaine de transition à part entière, elle est abordée ici comme un élément de la vie de couple plutôt qu'en tant que telle. Ce thème réfère principalement au conjoint ou à la conjointe en relation avec la parentalité. Il peut désigner, par exemple, un manque d'engagement, un désir d'avoir des enfants ou non.

L'appréciation négative s'est exprimée, chez une participante, vis-à-vis d'un conjoint qui a mis fin à la relation pendant une grossesse et, chez une autre, par un manque d'engagement du conjoint dans les tâches parentales. Du côté positif, une participante sans enfant a fait référence au plaisir que procurent les enfants d'un conjoint. Le thème de l'*anticipation de la relation de couple* réfère aux attentes et aux objectifs visés pour décider d'être en couple, de se marier ou de cohabiter avec son partenaire. L'appréciation s'est manifestée à quelques occasions seulement par certaines craintes quant à la situation future du couple.

Le thème de la *caractérisation de la conjointe ou du conjoint (ou de sa situation de vie)* englobe le discours qui caractérise la ou le partenaire amoureux des jeunes rencontrés ou sa situation de vie. Les caractéristiques peuvent désigner, par exemple, l'âge, la situation géographique, certains événements vécus chez le partenaire, des comportements, un statut social, des traits de personnalité ainsi que des différences ou similitudes. L'appréciation, surtout positive, est liée aux caractéristiques qui amènent une satisfaction ou une fierté (dans quelques occasions, une insatisfaction).

L'*orientation sexuelle* a été abordée par les deux seuls jeunes qui se sont présentés selon une orientation non hétérosexuelle. L'affirmation de leur orientation en tant que telle et la contrainte de devoir s'adapter à cette orientation (et avoir dû voir des intervenants à ce sujet) ont été abordées. Pour ce thème, l'appréciation s'est manifestée à une occasion quand le participant a exprimé sa satisfaction vis-à-vis de son homosexualité et des bienfaits que ça lui a apportés. La *perception du regard des autres sur sa situation de couple* a été un élément présenté comme important chez quelques participants. L'appréciation était liée aux difficultés (dans deux cas) ou à la facilité (dans un cas) de faire accepter sa relation à sa famille ou à sa famille d'accueil.

Le thème de la *relation avec l'ex-conjointe ou l'ex-conjoint* rejoint des relations actuelles avec une ou un ex-conjoint ou des relations amoureuses passées et terminées. Dans un cas, les blessures engendrées par une relation passée ont pris un rôle important dans le discours. L'appréciation a surtout été négative en se manifestant par diverses difficultés passées ou actuelles avec un partenaire passé. Des apprentissages positifs et une satisfaction vis-à-vis d'une relation passée ont fait exception à cette appréciation négative.

3.3.6 La parentalité

Le domaine de transition désignant la parentalité comprend huit catégories thématiques qui, selon un ordre qui suit un axe temporel similaire à celui du logement, se distribuent de la façon suivante : *la planification d'une famille ou le désir d'être parent*; *vivre une grossesse ou les décisions associées*; *être parent* (ou ne pas l'être); *les caractéristiques de l'enfant*; *les bouleversements ou les changements liés à la parentalité*; *l'intégration des autres occupations à la vie de parent*, *l'organisation de la vie de parent*; et *les tâches et responsabilités parentales (ou soins de l'enfant)*. Ce domaine de transition rejoint principalement le discours des jeunes rencontrés qui sont parents.

Le thème de *la planification d'une famille ou le désir d'être parent* a été abordé par les participants qui ne sont pas parents et réfère principalement à la volonté d'avoir des enfants plus tard, ou de ne pas en vouloir tout de suite. L'appréciation n'a pas été présente pour ce thème.

Le thème suivant regroupe le discours qui fait part de l'expérience d'une *grossesse ou des décisions associées* à cette expérience chez les participantes qui ont été enceintes ou chez les participants qui ont été à l'origine d'une grossesse chez une partenaire. L'appréciation s'est principalement manifestée par des difficultés vécues et liées à la grossesse en soi (ou à l'échec d'une grossesse) ou au fait d'apprendre la nouvelle d'être enceinte.

Le thème qui rejoint la condition d'*être parent* rend compte du discours autour du statut de parent. L'appréciation s'est manifestée chez les trois mères par leur satisfaction d'être parent, malgré, chez une participante, la difficulté du jugement des autres quant au fait d'être mère. Chez le père cependant, c'est une ambivalence qui a été exprimée par rapport à sa situation particulière (n'étant plus en union avec la mère et ayant appris tardivement la grossesse).

Quant au thème des *caractéristiques de l'enfant*, il désigne le discours qui fait part de différentes caractéristiques de son enfant, telles son âge, le choix du nom et un questionnement quant à son comportement futur. L'appréciation liée à ce thème s'est

manifestée par une satisfaction quant à l'humeur et la beauté de son enfant et par des difficultés qu'engendrent certains problèmes de développement.

Le thème des *bouleversements ou des changements liés à la parentalité* réfère aux transformations de trajectoire de vie occasionnées par une parentalité actuelle ou projetée. Une réorientation de sa vie, un changement de routine et diverses conséquences sur sa maturité ont été évoqués. Peu d'appréciations ont été faites sur ce thème, sauf chez Julie qui a fait part de sa satisfaction vis-à-vis de ce changement.

L'*intégration des autres occupations à la vie de parent* aurait pu être incluse dans le prochain thème qui réfère à l'organisation de la vie de parent. Il s'en distingue cependant par le fait qu'il n'inclut pas les activités directement liées à la vie du parent, mais réfère plutôt à des situations qui rendent compte de la combinaison ou des difficultés à combiner ces activités avec des activités autres comme les études, l'emploi et les activités sociales. L'appréciation s'est surtout concrétisée par la présentation des difficultés engendrées par le désir ou le besoin de devoir combiner différentes activités. Une satisfaction a été exprimée vis-à-vis d'une réussite à combiner certaines activités.

Trois participants qui s'occupent activement de leur enfant sont concernés par le thème de *l'organisation de la vie de parent*. La présence d'un soutien familial, de ressources en provenance du réseau de santé, l'aménagement de l'horaire, l'organisation de l'espace, la garderie et diverses stratégies d'organisation de la vie d'un parent sont ainsi mentionnées. L'appréciation concerne surtout les obstacles qui rendent difficiles de s'organiser. Sont exprimées, par exemple, l'étroitesse des lieux, les difficultés de sommeil et les contraintes financières qui compliquent la vie de parent.

Pour le thème des *tâches et des responsabilités parentales liées aux soins de l'enfant*, plusieurs actions sont exprimées dont celles de s'occuper de son enfant (et de prévoir s'en occuper davantage), de prendre des rendez-vous médicaux et de passer du temps en famille. L'obligation, le devoir ou l'importance de prendre des responsabilités ou d'être responsable sont aussi mentionnés. L'appréciation liée à ce thème se manifeste surtout positivement par la valorisation de capacités parentales et par la satisfaction vis-à-vis d'une adaptation croissante.

3.4 Résultats de l'analyse ayant fait ressortir les autres défis adaptatifs

Les six domaines de transition tout juste présentés et généralement associés à la transition vers l'âge adulte visaient à étudier ce qui constitue des défis faisant appel à la capacité adaptative des jeunes répondants. Ils ont été retenus comme catégories d'analyse. Cependant, pour désigner les éléments de vie saillants, difficilement assimilables à un seul de ces domaines de transition et sollicitant une capacité adaptative, d'autres catégories ont été identifiées en cours d'analyse comme *autres défis adaptatifs* (détaillés en Annexe F). Cette section rend donc compte, tout comme la précédente (3.3), des résultats associés aux deux premières questions de recherche en s'intéressant à comment les jeunes rencontrés décrivent leur transition et évaluent leur adaptation. Cependant elle s'y intéresse « de façon générale » plutôt qu'exclusivement « en lien avec les domaines de vie généralement associés à cette transition ».

Ces autres défis adaptatifs sont des éléments d'adaptation en ce qu'ils sont négociés par des actions ou un travail cognitif qui prend place dans le quotidien des jeunes qui y ont référé. Des catégories ont été établies à partir du discours des jeunes qui plaçaient ces autres défis adaptatifs comme particulièrement importants pour eux. Comme pour les catégories concernant les six domaines de transition présélectionnés, elles incluent tout élément du discours contribuant à mieux comprendre la façon dont les jeunes apprécient et se représentent des aspects particuliers de leur vie et les processus d'adaptation associés. Ce qui différencie cependant ces autres défis adaptatifs est que leur analyse a été initiée à partir du moment où le récit des jeunes présentaient des aspects de leur vie comme des défis importants pour eux. Leur importance tient au fait qu'ils représentent *exclusivement* des défis présentés comme importants par les *jeunes eux-mêmes*. Ils répondent aussi à un objectif de recherche qui vise à rendre compte de la complexité des situations, en évitant d'exclure de l'analyse les éléments contextuels considérés en lien avec l'adaptation et la résilience des jeunes.

Les cinq grandes catégories qui représentent les cinq autres défis adaptatifs sont les suivantes : *les conditions antérieures difficiles* (liées à la famille, aux services de PJ et à d'autres événements stressants), *les difficultés liées à soi* (à l'identité, à la santé, aux drogues, au statut social ou au stigmate), *différentes transitions de vie* (vers l'âge adulte,

vers la fin des services de PJ et liées à un changement de ville), *les relations interpersonnelles* et, comme dernier autre défi adaptatif, *la criminalité et le code social*.

3.4.1 Les conditions de vie antérieures difficiles liées à la famille, aux services de PJ et à d'autres événements stressants

Les jeunes rencontrés disent devoir composer avec divers événements de leur vie passée qui ont constitué ou constituent encore des défis importants auxquels ils doivent s'adapter. Une grande part du discours référant à de tels défis touche la *famille biologique (ou son absence)*. Les jeunes ont fait part de diverses difficultés familiales antérieures (vécues, subies ou observées) dont la violence physique, sexuelle et psychologique ainsi que l'alcoolisme et la toxicomanie. Ils ont aussi mentionné les conséquences, sur eux-mêmes, de ces difficultés et le manque de la présence d'une « vraie » famille.

Les *services de protection de la jeunesse* et leur parcours dans ces services constituent le deuxième thème important parmi les situations passées difficiles. À ce chapitre, ont été abordés les placements en milieu substitut et le parcours de placement ainsi que l'intervention plus globale de l'institution de la PJ, incluant la relation avec les intervenantes ou les intervenants. Même si ce sont les aspects difficiles de ces services qui ont donné lieu à ce thème (excluant ainsi les jeunes qui n'y auraient pas vu de défis particuliers ou qui ne les auraient appréciés que positivement), ces services n'ont pas nécessairement été appréciés négativement à tous les niveaux. Cependant, les multiples placements et l'instabilité relationnelle et géographique qu'ils ont engendrés sont mentionnés par plusieurs comme ayant été vécus difficilement. Les décisions importantes ayant eu des conséquences majeures sur leur vie et pour lesquelles ils disent avoir eu peu de pouvoir ont aussi été mentionnés comme des aspects difficiles à vivre. Tous ces éléments du discours placent le parcours institutionnel comme étant générateur de problèmes et de défis.

D'*autres événements de vie stressants* ont également été présentés comme des difficultés qui n'ont pas toujours été résolues, par exemple et surtout celles entourant la mort d'un ou de plusieurs êtres chers (généralement des membres de la famille), celles engendrées par des abus sexuels ou l'accumulation d'éléments générateurs de stress.

3.4.2 Difficultés liées à soi : à l'identité, à la santé, aux drogues, au statut social ou au stigmate

Divers aspects du soi, comme autre défi adaptatif, sont aussi ressortis des discours. Cette catégorie regroupe des aspects de soi liés autant à la personnalité ou l'identité qu'aux états mentaux, à la santé ou aux comportements qui ont été décrits dans le discours des participants comme des défis adaptatifs négociés. Cette catégorie émane du regroupement de cinq thèmes. Le premier thème est la *consommation actuelle ou récente de drogues ou d'alcool* : ce sont les éléments du discours qui touchent la consommation elle-même, ses conséquences, l'arrêt ou la prise de contrôle de la consommation. Le deuxième thème réfère au travail mené sur soi et visant une amélioration d'*aspects identitaires, comportementaux ou un cheminement vers un mieux-être psychique*. Il comprend les difficultés sur lesquelles une action est prise ou une réflexion envisagée. Le troisième thème touche le *stigmate*. En effet, plusieurs jeunes interrogés ont mentionné avoir vécu ou perçu des réactions ou des jugements négatifs et douloureux à leur égard. Ces jugements sont principalement liés à l'étiquette que certaines personnes attribuent aux jeunes dans leur situation (les « jeunes de la DPJ ») ou à l'égard de caractéristiques sociales ou économiques qu'on leur affuble ainsi qu'à leur famille. Le quatrième thème, rarement exprimé explicitement, est celui du manque d'un certain *statut social* ou de sa recherche, soit-il matériel, monétaire ou caractéristique d'un certain groupe social valorisé. Le dernier thème, posé comme particulièrement problématique par deux jeunes, est celui de la *santé physique*.

3.4.3 Transitions vers l'âge adulte, vers la fin des services de PJ et liées à un changement de ville

Cet autre défi adaptatif touche différentes transitions de vie et plusieurs enjeux adaptatifs regroupés en trois thèmes principaux. La *fin des services de PJ* constitue le principal thème présenté comme un défi adaptatif par la majorité des participants. Il désigne les éléments du discours qui réfèrent à une fin abrupte des services et au manque d'accès aux ressources antérieures (ainsi qu'aux intervenants, au centre de réadaptation et au réseau de pairs associé), au manque de soutien ainsi qu'au déroulement de la fin des services. Le deuxième thème touche la *transition vers la vie adulte* et réfère principalement à une certaine indépendance ou une prise de responsabilités qui s'avère nécessaire. Il regroupe

des éléments du discours qui montrent cette transition comme étant particulièrement difficile dans le contexte particulier des participants, mais regroupent aussi plusieurs extraits qui laissent voir une adaptation positive ou une valorisation de soi. Y est aussi exprimée l'idée d'une transition (du type de celle à laquelle réfère Stein, 2004; 2005, 2008) accélérée, compressée, davantage imposée en comparaison de ce qui est attendu des jeunes en général. S'y révèlent les stratégies mises en œuvre pour la préparation à cette indépendance, mais surtout les éléments qui accentuent l'importance de l'autonomie, de la responsabilité et de l'indépendance dans leur vie, et leur capacité de s'organiser en conséquence. Le *changement de ville* et les difficultés qui y sont associées, notamment la perturbation du réseau social, constituent le troisième thème lié à une transition. Il est présenté à plusieurs occasions comme un défi à surmonter.

3.4.4 Relations interpersonnelles

La majorité des jeunes rencontrées ont aussi mentionné les relations interpersonnelles hors couple (le couple a été abordé séparément) comme créant des défis considérables dans leur vie. Leurs propos font surtout référence aux relations familiales (familles d'accueil ou d'origine) ou d'amitié et, à l'occasion, aux relations interpersonnelles plus générales. Plusieurs jeunes mentionnent avoir eu à composer avec des difficultés relationnelles importantes avec leur famille d'origine (surtout les parents) ou avec leur famille d'accueil; certains ont reproché des comportements particulièrement dérangeants de certains membres de leur famille. Ces difficultés ont fait obstacle à l'existence de relations familiales de proximité ou de relations harmonieuses avec les parents ou autres figures parentales. À ce manque de reconnaissance de la part de la famille vient s'ajouter, chez plusieurs jeunes, la difficulté à créer ou à maintenir un réseau de pairs significatif.

3.4.5 Criminalité et code social

Devoir s'adapter à un certain code social a été mentionné comme un défi par une minorité de jeunes. Même si cet autre défi adaptatif ne touche qu'une minorité, il a été d'une grande importance dans le discours des jeunes qui y font référence. Ce défi concerne principalement le respect des lois ou, plus directement, le désir de quitter ou d'éviter une vie criminelle. Une des trois personnes qui a abordé ce thème a fait entre autres référence à

la nécessité de s'adapter, non pas à des lois, mais à la culture moderne qui nécessite de diminuer les préjugés ethniques ou liés à l'orientation sexuelle ainsi qu'à d'autres éléments culturels contribuant à une certaine cohésion sociale.

3.5 Les processus associés à la résilience

À l'issue de l'examen des différentes situations d'adaptation recensées dans les propos des participants, il s'agit maintenant d'examiner les processus par lesquels se construit un discours de résilience. Comme déjà mentionné, la résilience réfère à une adaptation positive en (ou qui fait suite à un) contexte d'adversité. Plus spécifiquement, pour qu'il y ait résilience, cette adaptation positive doit se manifester relativement à des défis importants qui doivent être définis comme tels. Même si une certaine adversité a été prise pour acquise chez tous les jeunes rencontrés, vu les motifs de prises en charge par la PJ, c'est dans l'analyse de leur récit, lorsque les éléments d'adaptation abordés ont été présentés comme positifs et en lien avec des défis qui se sont faits valoir comme importants, que les processus impliqués ont été interprétés comme associés à la résilience.

Par définition, la résilience est ainsi considérée comme un cas spécifique d'adaptation tout comme les processus qui y sont associés sont considérés comme des cas spécifiques de processus adaptatifs. La perspective interactionniste adoptée dans la présente thèse amène à concevoir la résilience comme une façon de définir la situation. Les processus associés à la résilience deviennent ainsi des processus spécifiques de *définition de la situation* qui contribuent à l'orienter positivement et qui impliquent que la situation en jeu soit envisagée comme étant en relation avec des défis importants. Conformément à ce cadre théorique, la définition de la situation se combine à deux autres idées théoriques : la *négociation* et la *présentation de soi*[67]. Ces idées ont inspiré les deux types de processus issus des propos des jeunes rencontrés dont il sera question et qui sont définis selon la fonction qu'ils desservent : (1) les processus qui servent à l'élaboration d'un cadre normatif sur lequel se fondent des critères à partir desquels il sera possible d'apprécier (positivement ou négativement) une situation et (2) les processus qui servent à apprécier positivement des

[67] Les concepts de *définition de la situation*, de *présentation de soi* et de *négociation* ont été présentés dans le cadre théorique (section 1.3) et sont inspirés principalement et respectivement de Thomas, Goffman et Strauss.

aspects de la situation comme telle, par rapport à ce cadre normatif et ces critères, et relativement aux défis considérés importants.

La définition de la situation est donc négociée par l'élaboration d'un cadre normatif qui intègre des critères d'appréciation et par l'appréciation elle-même qui se fait sur la base de ce cadre normatif et de ces critères. Mis en œuvre dans l'interaction, ces processus deviennent aussi une façon de se présenter soi-même en mettant en valeur l'aspect évaluatif de la situation qui comprend le soi. Dit autrement, la première fonction définit le cadre normatif qui permet l'élaboration de critères d'appréciation de son adaptation alors que la deuxième évalue la situation en regard de ces critères. Ces deux types de processus sont complémentaires et peuvent prendre place simultanément. L'élaboration d'un cadre normatif peut se faire sans appréciation manifeste de la situation par l'acteur, mais l'appréciation de cette situation doit se faire en référence aux critères par lesquels se construit le cadre normatif. Pour parler de résilience (une définition de sa situation orientée positivement en relation à des défis importants considérés comme tels), il est nécessaire d'intégrer ces deux processus.

Dans un cas typique de résilience, l'action de ces deux types de processus se solde par une réussite ou un succès adaptatif qui permet une définition positive de la situation empreinte de défis significatifs. Cependant, lorsque l'intensité ou la difficulté des défis à relever ou leur nombre deviennent particulièrement importants, les processus mis en jeu peuvent diminuer le caractère adverse d'une situation au profit d'une mise en valeur de la dignité de la personne (la *présentation* –positive– *de soi)* qui s'effectue par l'instauration d'un rapport positif à l'action, soit par son anticipation, soit par les potentialités (incluant celles de l'acteur) jugées favorables à l'émergence d'une action dirigée vers un succès. Cette dignité peut aussi prendre la forme d'une création d'attentes plus modestes de réussite ou de succès ou d'une mise de côté temporaire de certains objectifs.

Pour bien illustrer ces processus, divers extraits sont tirés des verbatims. Les domaines de transition choisis ou les autres défis adaptatifs, à partir desquels ont été inférés les processus, sont évoqués, par une série d'exemples. Les extraits qui sont cités sont nombreux, car c'est la parole des jeunes qui permet le mieux d'illustrer leurs différentes interprétations du monde social ou leurs façons de l'intégrer à leur univers symbolique.

Quelques considérations méritent d'être résumées ici :

- Les processus adaptatifs s'associent à la résilience lorsqu'ils répondent à deux conditions. Ils doivent : (1) contribuer à orienter positivement une définition de la situation et (2) être mis en œuvre relativement à des aspects de la situation vécue par les jeunes interrogés et considérés par eux comme des défis importants qui se font valoir comme tel.

- Les processus ne sont pas mutuellement exclusifs. Un élément du discours peut mettre en œuvre divers processus simultanément.

- Les deux types de processus sont complémentaires. Les processus d'appréciation associés à la résilience (deuxième type) doivent prendre place en conjonction ou à la suite des processus d'élaboration du cadre normatif (premier type). Ces processus constituent conjointement une condition nécessaire au discours de résilience.

- Le cadre normatif et l'appréciation varient de façon constante, en interaction avec les changements que l'acteur perçoit dans la situation et qui en modifient continuellement la définition. Cependant, dans le cadre de la présente étude, l'analyse de ces processus porte sur des instants précis de cette interaction et tend ainsi à ne présenter le cadre normatif et l'appréciation qu'au moment précis où s'opère l'analyse.

3.5.1 L'élaboration d'un cadre normatif chez l'acteur

Le cadre normatif sert à définir une situation d'adaptation positive. Définir plus ou moins explicitement une telle situation (absente, projetée ou actuelle) implique un jugement sur son caractère positif. Un tel jugement doit se fonder sur des critères qui permettent l'appréciation positive ou négative d'éléments compatibles ou incompatibles à cette

situation appréciée positivement[68]. Le cadre normatif s'élabore donc selon de tels critères d'appréciation.

Le cadre normatif est entendu ici comme un ensemble de critères et de règles orientant l'action ou définissant une situation comme souhaitable pour l'acteur (comme elle *devrait* être). Il intègre des critères qui peuvent définir un succès (p. ex. un niveau de scolarité, l'autonomie en logement ou financière, être une bonne personne avec de belles valeurs), un droit (p. ex. un soutien financier minimum, un milieu de vie adéquat pour un développement optimal) ou un besoin (p. ex. une bonne santé). Certains critères d'appréciation peuvent contenir plusieurs de ces aspects (p. ex. avoir un toit peut définir à la fois un succès, un droit, ou un besoin). En somme, les critères déterminent ce qui est une situation souhaitable pour la personne et permettent d'apprécier différents aspects de la situation selon qu'ils facilitent ou font obstacle à la situation espérée.

Les processus qui permettent ce cadre normatif et ces critères d'appréciation sont présentés un à un avec les spécificités qui s'y rattachent. Il s'agit de divers processus se rapportant au choix des critères et à ses variantes. Ils montrent que l'acteur élabore son cadre normatif : en choisissant, privilégiant ou ignorant certains critères; en négociant les caractéristiques d'une situation qui rencontre un critère d'appréciation; en rejetant certains critères ou certaines normes; et en négociant des tensions qui émergent d'une compétition entre différents critères ou de leur accumulation.

3.5.1.1 Choix des critères d'appréciation

Le choix des critères d'appréciation est directement lié à l'élaboration et la négociation d'un cadre normatif. En effet, ce dernier se construit le plus souvent en choisissant des critères qui se fondent sur des normes sociales faisant plus ou moins consensus dans la communauté d'appartenance.

En guise d'échantillon de domaines de transition, le logement, les études et l'emploi illustreront la diversité des critères et leur contribution dans une appréciation positive ou

[68] Étant donné l'accent mis sur l'appréciation, la stratégie d'analyse mise en œuvre pour illustrer l'élaboration du cadre normatif a été l'exploration des critères qui étaient sous-jacents aux différents énoncés appréciatifs. Autrement dit, à partir de quels critères les jeunes ont pu juger (évaluer, apprécier) la situation et comment ces critères ont-ils été choisies et mis en relation?

négative. Ces domaines feront voir aussi que certains critères qui permettraient d'apprécier l'adaptation peuvent être ignorés. De plus, parmi les critères d'appréciation plus ou moins explicites, un même critère peut soutenir l'adaptation et l'appréciation positive chez une personne et un manque d'adaptation ou une insatisfaction chez une autre. Le choix de critères permet aussi d'accentuer certains aspects de la vie que la personne juge importants pour son adaptation. C'est ce dont il sera question en examinant le rôle du choix des critères d'appréciation dans la mise en valeur des autres défis adaptatifs.

Le logement peut servir à illustrer le choix de différents critères qui sont liés aux cadres normatifs définissant ce que devrait être ou ce que devrait permettre une situation de logement. Par exemple, plusieurs participants ont justifié positivement leur adaptation par le fait d'avoir leur propre appartement, par le sentiment d'être chez soi, ou simplement d'avoir un toit. D'autres ont apprécié négativement une situation ne correspondant pas à ces éléments. C'est ce qui a amené à mettre de l'avant un critère d'autonomie (premier extrait), un autre qui place l'importance de se sentir chez soi (deuxième extrait) et aussi celui d'avoir un toit (troisième extrait) :

> Je ne suis pas très très satisfaite parce que je veux m'en trouver un logement, tu sais. Je veux avoir, tu sais, pas habiter tout le temps chez ma mère, tu sais, avoir mon chez moi à moi. (Lise)
>
> [En référence à son sentiment d'adaptation] Oui. Je me sens pas mal plus à ma place que je l'ai été avant. (Fred)
>
> Non je suis content. J'ai un logement, j'ai un toit, j'ai ma blonde. Tu sais, je suis bien. (Jules)

Des critères de confort ou d'esthétisme ainsi qu'une cohabitation harmonieuse ont aussi été choisis.

Pour les études, avoir atteint un niveau scolaire adéquat ou avoir terminé les études secondaires peut constituer un critère qui soutient ou non l'adaptation des jeunes. Il peut être choisi pour se valoriser soi-même, comme chez Gabrielle qui laisse voir qu'elle a obtenu deux diplômes d'études professionnelles ou chez Sophie qui est fière d'avoir réussi à se rendre au cégep. Gabrielle mentionne : « Je suis satisfaite à quelque part. J'ai quand même deux diplômes. Je ne suis pas mal prise ». Sophie dit : « Je pense que j'étais vraiment fière de moi : de me rendre là ». Ce critère de niveau scolaire peut aussi justifier une

insatisfaction si la situation ne correspond pas au critère choisi. C'est le cas d'Émilie, par exemple, qui dit ainsi :

> J'aurais aimé ça finir, tu sais avoir déjà fini [mon secondaire] puis avoir tout ce que j'ai de besoin là. Non ça... il me semble que dans une vie ça prend ça là. […] […][69] La pire chose, je pense, c'est de pas avoir fini mon école.

En l'absence d'une réponse positive à un critère, d'autres critères, importants pour les personnes concernées, peuvent être intégrés au cadre normatif. Par exemple et pour poursuivre avec le domaine des études, sans diplôme en main, Julie souligne ses réussites, dont celles de vaincre la peur d'aller à l'école, de parler devant la classe et de se constituer un réseau social, choisissant ainsi de nouveaux critères : les compétences sociales ou la nécessité d'aller à l'école, qui lui permettent de définir positivement la situation.

> Hé, je commence l'école, j'ai peur de pas m'adapter, j'ai peur de lâcher […] J'avais comme peur… Je sais pas pourquoi. Le premier soir, j'avais quelque chose… quand je suis rentrée dans le cours j'avais peur, ça s'est bien passé et j'étais super contente. J'avais peur que, tu sais, il faut que tu répondes à une question devant tout le monde […] ça me stresse parce qu'elle dit : « toi dis moi la réponse ». Fait que là tu fais comme : « ok il faut que je parle devant tout le monde là il me semble que moi c'était pas compris dans mon cours là » (rire). Sur le coup, ça fait quelque chose mais après ça quand je suis revenue à la maison. J'ai fait : « hé! elle m'a posé plein de questions et j'ai répondu les bonnes réponses ». Là je jasais avec mon chum et j'étais super contente et après ça, tu sais, c'était comme juste une petite peur et ça a passé. Maintenant quand je vais dans mon cours, je suis super contente tu revois du monde que, que tu vois presque à chaque jour, fait que j'aime bien ça.

De la même manière que Julie, Ève a craint d'aller à l'école secondaire adulte. Sans diplôme non plus, son discours se fonde sur des critères de plaisir d'apprendre (de confort, d'aise ou du droit de se sentir à sa place), de réussite et de droit à des conditions propices à l'apprentissage (facilitant l'autonomie dans ce cas spécifique). Les extraits suivants illustrent le choix de ces critères qui soutiennent ici une appréciation positive de la situation :

> Tu peux pas dire : « c'est mon voisin à côté qui m'a perturbé! ». […] Tu apprends à être autonome, dans le fond, donc j'aime mieux ça comme ça. […] […] J'avais peur d'aller à l'école aux adultes. […] J'ai eu des professeurs qui étaient vraiment

[69] Dans les extraits, le point de suspension entre accolades signifie que l'extrait a été tronqué à cet endroit. Lorsque ce signe apparaît deux fois consécutivement, il marque un long passage tronqué qui sépare deux extraits d'un même verbatim.

> tripants et j'ai vraiment trouvé ça « hot ». […] […] J'avais arrêté, parce que j'avais peur d'aller à l'école aux adultes. (petit rire) […] Je m'étais comme fait une autre idée de l'école aux adultes… J'avais entendu plein d'affaires. […] […] Sérieux depuis que j'ai recommencé je tripe j'aime ça aller à l'école […] Rien que le fait d'apprendre, j'aime ça. […] […] Je me trouve pas mal avancée tout d'un coup (rire). Je suis pas mal en avance puis j'aime ça. Je trouve ça différent et tu sais voir le monde qui… Tu sais il y a vraiment beaucoup de monde qui aime ça et voir le monde ça encourage.

Le domaine de l'emploi permet un autre exemple du large éventail de critères qui peuvent être choisis pour fonder l'appréciation de son adaptation. Chez plusieurs participants, le critère du travail salarié (incluant l'obtention d'un salaire) sert à définir et apprécier la situation.

> Je vais travailler, je vais me faire de l'argent, tu sais, j'étais contente. […] J'avais eu une place puis j'étais contente parce que c'est rare quand tu rentres, que tu es à temps plein. (Julie)
>
> Pourquoi je suis satisfaite… parce que… je sais pas là… c'est une « job » comme une autre, que je fasse ça ou une autre « job », tant que je suis capable de payer le loyer et de manger, je suis satisfaite là. (Cynthia)
>
> J'ai un emploi présentement et ça va bien… […] J'aime le travail et je suis payé. (Paul)
>
> Je suis très satisfaite, là. C'est le fait d'avoir un copain stable, un appartement, grand appartement super beau, UN EMPLOI, TOUT ÇA LÀ. […] J'aime ça travailler, fait que (rires), fait que c'était correct là. (Ashley)

D'autres critères peuvent aussi être mis en valeur conjointement ou en remplacement de celui qui dicte l'importance de travailler. Par exemple, un critère d'appréciation choisi par Alain est celui de plaisir ou d'un emploi qui répond à ses aspirations : « Je n'ai pas encore fait la "job" que je voulais faire. Tant que je ne l'aurai pas faite, je ne me sentirai pas satisfait ».

Des critères de compétence en emploi ou de reconnaissance de la part d'autrui pour le travail accompli sont aussi choisis par certains jeunes pour apprécier leur situation d'emploi et appuyer leur adaptation positive.

> Moi je rentre dans les « jobs » puis tout le monde m'apprécie tout de suite là. C'est RARE que le monde vont me dire tu travailles mal là. « C'est pas pire tu travailles bien, continue de même. Vas-y fonce là. C'est le fun. On a des bons travailleurs. ». […] Ils [dernier emploi] m'ont quand même bien apprécié. (Jules)

> Je suis habile de mes mains, fait que des petits travaux de rénovation ça me dérange pas. […][…] Ma concierge avait l'air à être vraiment contente de ma « job » fait que je suis pas mal sûr que je vais en faire une couple d'autres là. En tout cas, les locataires eux autres étaient contents « en sale » (rires). […][…] Au moins je suis capable de me débrouiller et travailler, fait que c'est pas un problème tu sais au moins je suis pas lâche je suis capable de faire de quoi de ma peau. Au lieu de me morfondre chez nous à rien faire. (Fred)
>
> Ils nous faisaient passer des tests pour le boulot pour savoir si on connaissait certaines choses. On avait tout le temps, par semaine, comme des 10 sur 10 là, fait que je me dis que je m'adaptais bien là j'étais contente d'apprendre ça super facilement. (Julie)

Une capacité à rechercher de l'emploi et à en trouver sont aussi des critères mis en valeur, tels que l'illustrent les extraits suivants :

> Les deux « sur le B.S. », ils ne font rien tu sais […] Tu sais, je fais de quoi, je suis capable de faire de quoi de ma peau, de me trouver une « job ». (Fred)
>
> Ah, bien j'étais super contente parce qu'il me semble que c'est rare que le monde qui vont porter 5 C-V puis que, après ça, ils sont rappelés. J'étais super contente et, tu sais, ils m'ont peut-être pas tous rappelé dans le même temps mais comme quelques mois après j'ai eu un appel à une autre place puis là j'étais là ah bien ils ont quand même pensé à moi. Je trouvais ça le fun parce que tu sais c'est nouveau là le monde du travail vers 16 ans. (Julie)

Diverses conditions de travail (climat, sécurité, plaisir au travail, horaire, proximité) peuvent être choisies comme critères d'appréciation de la qualité d'une situation d'emploi. Le cas de Jolianne en est un bon exemple :

> [Satisfaite] de mon emploi… oui! Je suis satisfaite parce que j'aime ça travailler là. Ça a été un nouveau commerce qui a ouvert, fait que tout le monde était nouveau, on a tous appris à se connaître en même temps. Mon patron est SUPER gentil… Les gérantes sont gentilles… Tout le monde s'entend bien.

Ne pas évoquer certains critères d'appréciation d'une situation qui se sont révélés importants chez plusieurs participants, c'est indirectement montrer la contribution qu'apporte le choix des critères. Même si cette façon peut paraître implicite, par son absence d'une appréciation manifeste, elle révèle que les situations ne se basent pas toutes sur les mêmes critères pour être appréciées. Par exemple, Jolianne ne soutient pas son adaptation par l'obtention de son diplôme d'études secondaires, ni même par sa réussite d'être allée au cégep. Elle ne fait donc pas appel à un critère choisi par beaucoup de jeunes

qui donnent une grande importance au diplôme d'études secondaires, et cela même si ce critère aurait pu contribuer à soutenir une adaptation positive. Un autre exemple, tiré des propos de Jolianne, va dans le sens contraire; le critère qu'elle n'évoque pas, s'il l'avait été, aurait soutenu davantage une insatisfaction. Habitant encore chez sa famille d'accueil, Jolianne n'exprime pas une appréciation de sa situation de logement à partir d'un critère d'autonomie comme le font plusieurs autres, mais plutôt à partir d'un critère de confort. Le non recours à l'autonomie laisse entendre que ce critère ne constitue pas pour Jolianne, à ce moment précis, le critère qui permet le mieux de faire valoir sa situation d'adaptation étant donné qu'il ne se révèle pas par une insatisfaction manifeste vis-à-vis de sa dépendance au logement familial.

Ces différentes illustrations de critères d'appréciation des situations de logement, d'études et d'emploi font voir que le choix des critères révèle l'importance que les jeunes accordent à certains éléments pour juger de la qualité de leur adaptation. L'analyse des autres défis adaptatifs, révèle aussi divers aspects jugés importants dans leur adaptation. Par exemple, chez Fred, l'évitement d'activités criminelles et de la prison ou ne pas consommer (ou abuser) de drogues ou encore, de façon plus large une intégration sociale harmonieuse servent de critères d'appréciation pour soutenir son adaptation positive en mettant en valeur sa capacité d'adaptation au code social et criminel. Fred dit ainsi :

> Tu sais j'ai réussi à me faire des nouveaux amis, à changer mes comportements, à arrêter de consommer… Au lieu de continuer comme bien du monde que je revois du centre d'accueil, puis à faire la « merde », puis à se ramasser en dedans [en prison] aussitôt que tu as 18, bien, je me suis dompté justement pour être capable de faire une vie comme du monde.
>
> J'ai vu du monde qui sont pas mal dans situation… dans la même situation que moi qui volent, qui vendent qui font… ils réussissent à se débrouiller. Mais ils ne se débrouillent pas de la même manière. Tu sais parce qu'ils ont été élevés de même, j'ai été élevé de même mais j'ai réussi, j'ai « catché » que je ne veux pas retourner enfermé. Fait que c'est pour ça que je trouve que je ne suis pas vraiment pareil que les autres. C'est pas tout le monde qui se dompte.
>
> Ce que j'ai trouvé un peu plus dur par exemple, c'est de changer mon cercle d'amis. C'est vraiment ça que j'ai trouvé dur tu sais dire à mon « chum » je ne te veux plus comme « chum ». Tu sais, tu consommes, tu vends de la drogue, je ne veux plus me tenir avec du monde de même. Ça, ça été « rough » pareil.

L'existence d'une « vraie » famille ou la présence de parents aimants et disponibles constituent aussi des critères d'appréciation choisis et permettant d'accentuer l'importance de certaines situations de vie en relation à l'adaptation. Le choix de ces critères par plusieurs jeunes montre de quelle façon ils veulent faire valoir l'importance du défi adaptatif désigné comme des difficultés antérieures liées à la famille.

Le choix des critères contribue donc, pour chaque participant, à l'élaboration du cadre normatif qui définit le mieux une situation donnée pour lui, tout en révélant l'importance qu'on leur accorde pour juger une adaptation positive à cette situation. De façon similaire, privilégier certains critères amène aussi à minimiser l'importance de certains autres et à restreindre le rôle d'un aspect de sa vie par rapport à d'autres. Par exemple, en exprimant que seules ses difficultés financières font problème, Cynthia minimise l'importance de ces éléments fâcheux relativement aux autres domaines de vie qui contribuent davantage à définir la situation et à apprécier positivement son adaptation.

> Oui, je pense que c'est pas mal la seule affaire pour quoi j'ai de la misère ces temps-ci c'est ça, c'est le budget. […][…] C'est juste l'argent, c'est la seule affaire que j'ai eu de la misère à m'adapter, le reste ça a bien été, mais pour l'argent, ça j'ai plus de difficultés… à gérer ça.

3.5.1.2 Négociation des caractéristiques d'un même critère

Ce processus est similaire au précédent à la différence qu'il ne réfère pas au choix des critères importants comme tels, mais plutôt au choix ou à la négociation des caractéristiques que doit comporter une situation qui répond à un critère donné. Il précise ainsi les caractéristiques qui correspondent à une situation positive relativement à un même critère.

Ces caractéristiques peuvent varier d'une personne à une autre, mais aussi chez une même personne lorsqu'apparaît une tension entre des caractéristiques difficilement compatibles. C'est d'ailleurs par cette variabilité intra ou interindividuelle des caractéristiques adéquates que devient manifeste la dynamique de négociation. Trois exemples laissent entrevoir cette négociation de caractéristiques par rapport au critère d'autonomie. Les deux premiers, qui touchent respectivement le logement et les finances, insistent sur un choix de caractéristiques qui varie en fonction des personnes. Un troisième

illustre la variabilité intraindividuelle des caractéristiques négociées pour spécifier un critère de qualité des milieux de placement, chez Julie.

Le premier exemple qui inclut les trois extraits suivants aborde l'autonomie en logement. D'un point de vue externe, Alain a atteint une certaine autonomie car, même s'il habite chez sa mère, il lui paie une importante allocation. Cependant, comme il n'apprécie pas tellement cette cohabitation, il fait valoir une autre caractéristique d'autonomie :

> Que je lâche pas, que tu sais je m'en aille pas, que je ne retourne pas à la maison d'hébergement, encore une fois. Que… que je ne retourne pas dans les affaires de même.

Cette caractéristique de ne pas dépendre de ressources d'hébergement contraste cependant avec des caractéristiques plus habituelles de l'autonomie comme celle d'avoir son appartement et d'en assumer toute la responsabilité (cas de Ashley et de Gabrielle) :

> Je me trouve chanceuse maintenant de, justement, avoir mon appartement et tout ça. Tu sais, je vois mes amies que… S'ils partaient demain en appartement, ils ne sauraient vraiment pas quoi faire et ils capoteraient « bien raide », là. Fait que je suis contente quand même d'avoir cet accomplissement là de fait, déjà, dans ma vie. (Ashley)
>
> Moi, j'ai un appartement mais je n'ai pas de char, mais tu sais j'ai une « job », mais, tu sais, je suis en appartement. Ce boute là il est déjà fait. Eux autres, ils ont un char, mais ils n'ont jamais été en appartement tout seul. (Gabrielle)

De la même manière, le deuxième exemple, qui se rapporte aux finances, insiste sur des caractéristiques qui peuvent varier d'une personne à l'autre (entre Fred et Gabrielle). Fred invoque deux caractéristiques d'un certain succès par rapport au critère d'autonomie ou d'indépendance. Le fait que Fred soit au chômage, sans recevoir de prestations d'aide sociale (« B.S. ») semble indiquer une première caractéristique d'autonomie financière alors que bien se débrouiller et ne plus avoir besoin de recourir à « de la bouffe pour les pauvres » semblent en indiquer une deuxième.

> Je vis comme la moyenne des gens, tu sais, je reçois quasiment ce que le monde reçoivent sur le B.S. mais je ne suis pas sur le B.S.
>
> J'ai déjà été acheté de la bouffe pour les pauvres, des affaires de même. Des ressources d'aide là, mais pas depuis que je suis en « appart » là. C'est avant que je parte de chez ma mère, j'étais rendu que je mangeais de la bouffe pour les pauvres. Je ne la trouvais pas « full » drôle. Oui. Depuis que je suis parti de chez ma mère,

> j'ai jamais remangé de la bouffe pour les pauvres. Je me débrouille quand même assez bien. Je suis parti en appart, j'avais pas de job et ma blonde non plus. La semaine d'après, on avait une « job » tous les deux[70].

Contrairement à Fred qui négocie son autonomie en acceptant un soutien financier de l'État (le chômage), d'autres jeunes réfèrent à une situation financière exempte de toute aide de l'État ou des proches. Gabrielle, par exemple, présente les finances comme un défi qui lui procure fierté et satisfaction étant donné qu'elle ne dépend de personne ni d'aucun soutien financier :

> Mais là ça fait peut-être… quatre, non ça fait peut-être six mois là que j'ai de l'aide de personne. Puis, je suis contente (sourire).
>
> Le plus satisfaisant c'est que… tu sais, bien pour moi, le plus satisfaisant c'est que c'est moi qui paie toutes mes choses. Tu sais, je veux dire que l'argent que j'ai maintenant c'est moi qui le gagne. C'est ça. Oui, ce qui a ici, ça m'appartient. C'est moi qui l'a acheté avec mon argent. C'est le « fun ».

Ces cas illustrent principalement une variabilité qui s'observe en comparant les caractéristiques évoquées par différentes personnes pour définir leur situation relativement à un critère; celui d'autonomie. Un troisième exemple permet d'observer une ambivalence chez une même personne (Julie) quant aux caractéristiques à privilégier pour juger de la qualité de son parcours de placement. C'est en exprimant ce qu'une situation ne devrait pas comporter que Julie cherche à préciser les caractéristiques d'un critère d'appréciation, celui d'un milieu de vie adéquat pour un développement optimal. Pour ce faire, elle réfère à la qualité d'un milieu de placement qu'elle juge inadéquat :

> Peut-être d'avoir eu ma première famille d'accueil. Ça a, sérieux, ça m'a rendue stressée. J'avais des boutons de stress, j'étais tout le temps malade… Ils n'ont vraiment pas été corrects. Ça n'a pas vraiment été une bonne famille d'accueil, maintenant elle n'est plus famille d'accueil. Elle a blessé [« mentalement »] plusieurs jeunes là.

Elle invoque aussi des caractéristiques non respectées d'attention individuelle, de stabilité et d'acceptation à long terme de la part des parents d'une deuxième famille d'accueil :

> Je trouvais ça un peu « plate » d'être là juste en dépannage tandis que quelques mois après elle [la dame de la famille d'accueil] a décidé de reprendre d'autres enfants.

[70] Cet extrait illustre aussi bien un processus abordé plus loin, celui de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis.

> Tu sais je trouvais ça « plate » un peu parce que j'étais quand même bien avec elle. C'était super le « fun ». J'étais toute seule, j'étais bien avec elle, tu sais, elle était super fine, je faisais mes devoirs plus que dans les autres familles d'accueil. Elle s'assoyait avec moi, elle m'aidait, puis comme tout d'un coup, il fallait que je change de famille d'accueil, tu sais. Là j'ai trouvé celle-là où ça a duré six ans là. Mais elle a décidé de garder d'autres enfants, ça j'ai vraiment trouvé ça « plate ». Là, je me suis dit : « crime qu'est-ce que j'avais? J'étais pas… » […] Elle en gardait une de temps en temps parce qu'elle était un peu gardiennage une fois par mois et après ça moi ça a comme été « non je suis désolée j'ai pas le temps et tout » puis deux mois après elle s'est ramassée avec du monde que j'ai connu. […] Bien, c'était juste un peu plate. Tu sais, je me disais quand même : « je suis pas un enfant à problème ». Là-bas j'étais super bien, mes notes avaient vraiment augmenté et là, de déménager là, ça a fait qu'il a fallu que je déménage en plus. Fait que ça a été comme un bout là pendant peut-être un an là que [j'ai eu] trois, quatre changements d'école.

Toujours au sujet de la stabilité, Julie laisse aussi voir le côté positif d'avoir été placée étant donné que ça lui a permis de quitter son milieu parental qui aurait été moins stable et de se retrouver dans le milieu de placement suivant qui a été, somme toute, positif :

> Ça [avoir été forcée de quitter la famille précédente] j'ai trouvé ça un peu, bon ok, bon c'est pas plus grave que ça là, je suis encore à une bonne place [dernière famille ou elle est restée six ans] et j'étais quand même bien mais tu sais (petit rire)…
>
> Ça ne m'a pas nui d'être en famille d'accueil premièrement. C'est quelque chose qui est vraiment bien, qui m'est arrivée parce que peut-être que ma vie n'aurait pas été comme ça si j'avais été avec ma mère. On aurait déménagé, déménagé et déménagé. Moi je dis que c'est pas une mauvaise chose qui m'est arrivée.
>
> C'est sûr que j'ai été chanceuse parce qu'il en a qui en font comme à tous les mois là ils déménagent. Ça, mais moi ça a pas été comme ça.

Ces paroles de Julie laissent voir que les différentes caractéristiques qui permettent d'apprécier la qualité de son milieu de vie sont négociées en référence à des aspects difficiles, contrebalancés par des aspects positifs. La stabilité, comme caractéristique qui rend compte d'une situation positive, est négociée en relation avec des conditions qui ne sont pas définies comme étant idéales, mais qui ont permis, ne serait-ce que modestement, de rencontrer cette caractéristique. Cette négociation des caractéristiques contribue à élaborer les critères d'appréciation qui permettent de définir positivement la situation et de juger de l'adaptation.

3.5.1.3 Rejet de critères

Pour maintenir une cohérence, le choix de retenir un critère d'appréciation donné implique parfois de rejeter un critère qui lui est contraire ou incompatible. Le rejet d'un critère s'apparente ainsi au choix d'un critère, en ce sens qu'il s'effectue en référence à des critères qui sont généralement admis socialement ou qui sont choisis par d'autres. Ce rejet ne signifie pas une ignorance de ce critère, mais une volonté plus ou moins explicite de l'exclure ou de le banaliser. Un critère d'appréciation est ainsi exclu de la définition d'une situation souhaitable (selon les participants) ou devient un contre-critère, c'est-à-dire un critère qui correspond à une situation indésirable. Ce processus se fait le plus souvent en conjonction avec le suivant (compétition entre critères), car l'exclusion d'un critère se fait par son incompatibilité avec un autre.

La création de critères qui s'opposent ou en invalident d'autres, comme la non-consommation de drogues et être en couple illustre bien ce rejet. En effet, la non-consommation de drogues (ou la modération) est généralement un critère qui sert à définir l'adaptation positive. Cependant, chez Julie, c'est l'acceptation de la consommation chez les autres qui devient un critère d'adaptation positive. Julie laisse ainsi voir qu'elle a du travail à faire pour accepter davantage que les jeunes autour d'elle consomment dans des événements festifs.

> Je dirais qu'il y a beaucoup de choses dans la société qui fait que je ne suis pas capable de m'adapter. Comme aller dans les partys puis voir le monde saoul et gelé; puis ça je suis pas capable. Tu sais, il y a des choses dans société que je ne suis pas capable.
>
> Mais, peut-être, peut-être dans le fond, si je serais capable de mieux vivre avec ça, peut-être que justement, que mes relations interpersonnelles seraient meilleures. Parce que veux, veux pas, aujourd'hui 99.9% des jeunes se saoulent et se droguent là. Fait que, bien, tu sais, je dis 99.9 là, mais, ce que je veux dire, c'est qu'il y en a beaucoup, et, veux, veux pas, tu peux pas rencontrer quelqu'un qui boit pas ou qui se drogue pas. Tu sais c'est… aujourd'hui, c'est vraiment, mais vraiment rare là. Fait que c'est plus ça qui fait que, je pense que ça m'aide pas là, au niveau interpersonnel. (Intervieweur : Tu penses que ça pourrait t'aider de pouvoir accepter ça…?) Bien, juste de l'accepter de le voir.

Dans cet exemple, le fait qu'un critère de non-consommation entre en compétition avec d'autres critères d'appréciation, comme des relations interpersonnelles harmonieuses et la

présence d'un réseau de pairs, incite Sophie à rejeter le premier critère en faveur des deux autres.

Dans le domaine du couple, le célibat est devenu un critère d'appréciation positive, dans certaines occasions, allant ainsi à l'encontre du critère (exprimé par la quasi-totalité des jeunes rencontrés) d'être en couple. Sans viser le célibat toute sa vie et sans se montrer malheureuse dans sa situation de vie amoureuse, Gabrielle présente le fait de vivre seule comme positif : « je suis super bien toute seule », bien que plus loin, elle se montre plus nuancée : « je ne suis pas malheureuse toute seule non plus, je pense ». Tout en laissant savoir qu'elle ne désire pas non plus rester célibataire toute sa vie, Jolianne est un peu plus tranchée sur la question :

> Je suis très bien, et je ne cherche pas [une relation de couple], un moment donné ça arrivera. Je « feel » très bien avec ça (petit rire) j'ai pas le mal du célibat disons, du tout. (Jolianne)

Concernant le domaine des études, un élément que Paul associe positivement à l'âge adulte, celui de ne plus avoir à subir les « règles strictes » qui viennent avec la fréquentation scolaire, illustre le rejet du besoin de terminer son secondaire comme critère d'appréciation. Le rejet de ce critère se fait cependant de façon isolée dans le discours de Paul, car le même critère est endossé par lui à d'autres occasions. Cela laisse voir aussi, et de façon concomitante, une compétition entre les critères voulant que le secondaire soit terminé et celui de plaisir à l'école; ce dernier étant difficilement compatible avec la contrainte des « règles strictes » à subir.

3.5.1.4 Compétition entre critères et accumulation de critères

La compétition entre différents critères est le processus par lequel une réponse positive à un critère entre en conflit avec une réponse positive à un autre critère. Ce processus permet de montrer qu'une situation donnée peut comporter des aspects qui occasionnent des tensions internes parmi les critères d'appréciation. Ces tensions sont le résultat d'une incompatibilité manifeste entre plusieurs critères et révèle le défi que demande leur réconciliation. L'accumulation de critères peut aussi susciter une tension qui ne résulte pas d'une incompatibilité, mais de la lourdeur qu'occasionne la gestion d'une

multitude de critères intégrés au cadre normatif. Une tension peut prendre place par rapport à un même type de défis ou entre différents domaines de transition et autres défis adaptatifs.

Les critères liés à la qualité des relations interpersonnelles illustrent cette mise en compétition. Par exemple, pour Alain, le critère voulant que les relations sociales soient harmonieuses (ou celui de solidarité entre amis) entre en compétition avec celui, lié au logement, de disposer d'un toit. En effet, Alain a perdu son logement et s'est retrouvé dans la rue parce qu'il a accueilli chez lui son ami proche, défiant ainsi les règlements de l'établissement où il résidait. Cette situation illustre bien une tension entre des critères d'appréciation qui deviennent irréconciliables. Avoir privilégié la réponse à un critère (solidarité) s'est fait au détriment d'un autre (disposer d'un toit). Chez Fred, cette compétition entre critères s'exprime différemment : le critère voulant que se maintienne un réseau de pairs entre en conflit avec celui d'intégration sociale. Fred montre que la fréquentation de certains amis se place en tension avec sa volonté d'éviter un milieu de vie criminel.

La négociation de critères peut aussi se faire par une compétition entre des critères associés à un même domaine de vie, comme dans le cas de Sophie, en relation aux études. Sophie voudrait que sa situation soit conforme à un critère de plaisir dans les études (de confort, d'aise, de se sentir à sa place et capable), mais ce critère entre en conflit et s'oppose à un autre, celui d'atteindre des objectifs clairs d'orientation scolaire et professionnelle.

> J'étais, genre, « eurk » c'est quoi là. J'ai décidé d'abandonner là. Mais, tu sais, je sais pas, le cégep ça ne me rend pas heureuse. Tu sais, c'est l'école, c'est pas le « fun ». Si je pouvais, j'arrêterais mais je veux trop faire la job que je veux faire…

Dans le cas de l'accumulation de critères à répondre, comme déjà mentionné, la tension ne vient pas de la difficulté à concilier ou à choisir entre des critères difficilement compatibles, mais plutôt de celle de répondre à une quantité élevée de situations sollicitant différents critères. Les critères d'appréciation qui s'élaborent à l'intérieur d'un cadre normatif s'accumulent et se chevauchent, augmentant ainsi les défis, les actions et le travail à entreprendre pour réussir à exprimer une appréciation positive de sa situation en regard de chacun d'eux. Par exemple, devoir répondre aux exigences scolaires en plus d'autres

responsabilités, tâches ou problèmes associés à d'autres domaines de transition ou défis adaptatifs a été une situation présente chez plusieurs participants, dont Julie et Daniella qui s'expriment ainsi :

> Parce que passer des journées avec un bébé des fois c'est « rough » (petit rire). Tu sais, le ménage, tout, tu sais là t'es découragée et je vais à l'école en plus fait que c'est quelque chose! (Julie)
>
> Tu sais, tes employeurs, ils veulent toujours que tu rentres travailler : « tu en as des devoirs? ». Alors, c'est vraiment de gérer le temps entre les deux. Oui, (rires) c'est pas ça qui manque le temps pour eux! (Daniella)

3.5.2 L'appréciation positive d'aspects de la situation

Le premier type de processus associés à la résilience a fait voir différentes stratégies par lesquelles s'élabore le cadre normatif qui définit les critères d'appréciation. Ces critères se définissent de façon continue, en se confrontant aux conditions extérieures. Ils servent de fondement à la définition de la situation et, plus spécifiquement, à son appréciation qui constitue le deuxième type de processus qui ne pourrait prendre place sans dialogue avec le premier. En effet, le discours de résilience se manifeste à travers la dynamique qui s'instaure entre ces deux types de processus complémentaires. L'appréciation positive d'aspects de la situation, qui se fait selon certains critères, permet d'orienter positivement la définition de la situation et de laisser voir les aspects positifs de son adaptation comme réponse à une des deux conditions nécessaires à la résilience. L'autre condition étant que cette appréciation positive se fasse en relation avec des défis qui exigent une certaine adaptation. C'est par l'exploration du pôle positif de l'appréciation en relation à certains défis que les différents processus impliqués à ce niveau ont été identifiés. Au nombre de six, ils sont décrits dans ce qui suit.

3.5.2.1 Valorisation d'un défi relevé avec succès

La valorisation d'un défi relevé avec succès se fait relativement à un critère d'appréciation positive et implique que la personne concernée définisse la situation de façon à la faire correspondre à ce qu'elle juge une situation positive selon ce critère. En mettant en relation un défi jugé comme tel et une adaptation positive à ce défi, ce processus contribue à un discours de résilience.

Deux exemples illustrent ce processus : ceux de Julie et d'Ève cités précédemment (point 3.5.1.1). Malgré la peur de Julie de ne pouvoir s'adapter à un retour à l'école, et celle d'Ève, d'aller à l'école secondaire adulte, toutes deux valorisent le fait d'avoir relevé un défi selon certains critères. Chez Julie, ce sont les compétences sociales et la nécessité d'aller à l'école qui servent de critères pour manifester sa fierté d'un retour harmonieux à l'école et de son aise à s'exprimer en classe. Quant à Ève, elle fait valoir son succès selon des critères de plaisir d'apprendre et de réussite.

Un autre exemple présenté précédemment (aussi au point 3.5.1.1), cette fois-ci chez Fred, illustre la valorisation d'un succès par rapport à l'évitement des activités criminelles (ou de la prison) et de consommation abusive de drogues selon un critère d'intégration sociale plus large. Comme il le dit, il s'est « dompté », il a réussi « à changer ses comportements, à arrêter de consommer » et à ne pas voler ou vendre de la drogue, malgré qu'il ait été « élevé de même ». Pour ce faire, il a eu besoin « de changer son cercle d'amis » et a réussi à se « faire des nouveaux amis », malgré que ce changement ait été « plus dur ».

Steven a fait valoir aussi un succès adaptatif par rapport au défi de cesser de consommer et selon un critère qui valorise le fait de ne pas abuser de drogues. Malgré sa consommation antérieure régulière et sa forte dépendance à certaines drogues, il a ainsi réussi à arrêter :

> Le médecin, dans cette journée-là, il m'a dit : « es-tu conscient que tu as failli « péter » deux crises de cœur puis le coma aujourd'hui? », C'est ça qu'il m'a dit, il m'a dit, regarde, si tu en reprends, tu crèves. C'est ça qu'il m'a expliqué. Depuis ce temps-là, je ne prends plus rien. Du jour au lendemain. Je fumais du pot [et d'autres drogues], je faisais toute là. […] Regarde moi, mes résultats depuis que je prends plus de drogue, c'est débile là. Regarde, j'ai commencé à m'entraîner […] j'ai repris beaucoup de poids.

Par comparaison à d'autres, divers cas ont laissé voir des succès à surmonter une situation empreinte de défis. Cet extrait d'Ashley est particulièrement illustratif à propos de sa réponse positive à un critère d'autonomie en logement, malgré des conditions difficiles :

> À l'adolescence, […] j'étais vraiment fâchée que, à cause que ma mère est comme ça, tu sais, moi dans la vie je vais faire… Tu sais, j'aurai rien comme de gratuit, tu

> sais, rien. Va toujours falloir que je travaille, va falloir que je travaille plus fort que les autres, dans le fond, à cause que ma mère est comme ça. Ça, ça me fâchait là. Mais, sinon, bien maintenant, c'est correct là. Je me trouve chanceuse maintenant de, justement, avoir mon appartement et tout ça. Tu sais, je vois mes amies que… S'ils partaient demain en appartement, ils ne sauraient vraiment pas quoi faire et ils capoteraient « bien raide », là. Fait que je suis contente quand même d'avoir cet accomplissement-là de fait, déjà, dans ma vie. C'est fait et à cette heure, je sais comment ça marche, j'ai mon indépendance là.

3.5.2.2 Valorisation des aspects positifs d'une tension

La valorisation des aspects positifs d'une tension découle directement d'une négociation avantageuse des tensions qui viennent de critères d'appréciation en conflit ou qui s'accumulent ou encore de caractéristiques d'un même critère qui sont en tension. Ce processus prend place lorsque la tension est mise à contribution pour définir positivement une situation donnée. Comme la tension représente un défi, sa résolution (plus ou moins complète), en orientant positivement le sens donné à une situation, contribue au discours de résilience.

Ces exemples de critères qui entrent en compétition permettent d'illustrer comment une tension peut contribuer à une définition positive de la situation. Chez Alain, la difficulté de réconcilier deux critères d'appréciation (une autonomie en logement et une solidarité amicale) lui a permis de justifier certains problèmes de logement, mais aussi de définir positivement sa situation actuelle selon un critère de solidarité qu'il est fier d'avoir privilégiée à celui d'avoir un toit. Cette perte de logement permet même de faire valoir une force chez lui, celle de ne pas laisser tomber un ami. Ce critère qui valorise la solidarité ou l'amitié se place au-dessus des critères définissant généralement un succès lié au logement.

Le deuxième exemple est celui de Fred pour qui la présence et le maintien d'un réseau de pairs entre en compétition avec l'intégration sociale. La tension entre ces critères est mise à contribution par Fred pour montrer qu'il est capable de faire face à la difficulté de quitter certains amis qui l'inciteraient vers des activités délictuelles au profit d'une volonté d'insertion sociale positive.

Un autre exemple vient de Cynthia qui a dû négocier une perte sur un critère d'appréciation de sa situation liée aux études par un gain sur des critères de liberté et de

bien-être, négociation qui lui a permis de faire valoir ses choix et les conséquences positives qui y étaient associées. Cherchant à se libérer de l'obligation de rester en famille d'accueil (en cohérence avec des critères de liberté et de bien-être), elle décide de changer d'établissement scolaire pour suivre un programme qui ne donne pas accès au diplôme désiré (critère d'importance de terminer ses études secondaires) mais qui, en l'obligeant à changer de ville, lui donne l'occasion de gagner une certaine liberté. Tel que l'illustre l'extrait suivant, son choix est explicitement de privilégier le critère de liberté à celui de l'importance de terminer (rapidement) son secondaire :

> J'aurais été placée jusqu'à 18 ans, mais là vu que, dans le fond, j'avais fini ce que j'avais à faire et il fallait que j'aille étudier à la ville B, il ne pouvait pas me laisser en famille d'accueil à la ville A, parce que c'était trop loin, fait que c'était une condition dans le fond pour que je sorte de la famille d'accueil. Pour m'en aller de là, j'ai arrêté j'ai coupé ça là (rire). Moi je restais à la ville A en famille d'accueil, et là vu que je voulais aller étudier à la ville B, ils n'avaient pas le choix de me sortir de là. Fait que ils ont trouvé ça plus simple de m'amener chez mon père plutôt que de me trouver une famille d'accueil pour un mois, fait que moi j'ai arrêté les études [à la ville A] justement pour aller étudier à la ville B pour qu'ils me sortent de la famille d'accueil. (Intervieweur: Tu as arrêté les études à la ville A?) Oui (Intervieweur: Pour venir étudier à Québec?) Oui (Intervieweur: Pour faire ton DEP.) Oui, pour sortir de la famille d'accueil. […] Mais c'était quelque chose qui m'intéressait pareil là, mais c'était plus pour ça [quitter sa famille d'accueil] que… sinon j'aurais fini… J'aurais pris le temps de finir mon secondaire.

D'autres extraits dans lesquels Cynthia décrit le milieu contraignant qu'elle quitte, font comprendre la signification que prend ce choix pour elle et les conséquences de ce choix pour relever le défi de quitter un milieu qu'elle juge adverse.

> Je n'avais pu... les familles d'accueil, les travailleurs sociaux, qui me suivaient tout le temps et qui analysaient tout ce que je faisais, tout ce que je disais, et qui me jugeaient. Je pense que juste de ne plus les avoir sur le dos, je pense que ça c'est… j'aurais crevé de faim, j'aurais été heureuse quand même.
>
> Que je sois toute seule et que je sois… Tu sais… c'est sûr qu'on est jamais complètement libre, mais j'étais libre de respirer, puis de dire ce que je voulais, puis de faire ce que je faisais.
>
> Je demandais à changer de famille d'accueil et ils ne voulaient pas… non ils m'ont vraiment pas aidée. Les centres jeunesse ne m'ont jamais vraiment aidée. Sur bien des affaires, ils m'ont nui en plus, sur ma relation avec ma famille d'accueil [entre autres].

> Si j'avais eu le choix, j'aurais aimé mieux ne jamais l'être [en famille d'accueil], sauf que… c'est arrivé, c'est arrivé…

Quant aux tensions qui résultent d'une accumulation de critères à répondre, la valorisation positive de certains aspects de cette tension peut contribuer à la manifestation d'une fierté d'accepter ces défis et d'être capable de les prendre de front, ce qui contribue à une définition positive de la situation. Par exemple, un extrait des propos de Julie cités plus haut (point 3.5.1.4), exprime bien la fierté qu'elle ressent quand elle dit que ça représente « quelque chose! » d'accepter d'aller à l'école parallèlement à ses tâches parentales, même si c'est « rough ».

Aussi, la valorisation d'aspects positifs d'une tension peut contribuer à définir un problème spécifique plutôt négatif comme faisant partie d'un problème plus global et faire valoir ses aspects positifs. Par exemple, relativement à une tension qui découle de l'accumulation de critères, Fred, incapable de satisfaire aux critères d'accomplissements scolaires et de niveau de scolarité qui font partie de ses critères d'appréciation, adopte un autre critère (de non-consommation de drogues) qui inclut des éléments satisfaisants (se faire des amis, changer de comportement) et contribue ainsi à définir positivement sa situation. Le premier extrait laisse voir le problème spécifique présenté négativement, mais intégré à un problème plus global, alors que le deuxième extrait montre les éléments positifs associés à l'autre critère adopté.

> Ça faisait je sais pas combien de fois que j'ai redoublé mon année. Je pense que je l'ai doublée trois fois, donc je voyais bien que ça marchait pas. J'étais dans la consommation et ça allait pas bien mon affaire. […][…] Non je suis pas satisfait c'est pour ça que je veux aller chercher mon secondaire cinq parce que c'est pas avec un secondaire un que je vais me trouver une bonne « job ».
>
> Tu sais j'ai réussi à me faire des nouveaux amis, à changer mes comportements, à arrêter de consommer. […][…] J'ai arrêté en sortant. J'ai recommencé à fumer du pot et après ça j'ai réarrêté.

3.5.2.3 Valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles

La valorisation de ses capacités est le processus par lequel sont mises en valeur des capacités nécessaires à l'atteinte d'un succès caractérisé par une réponse positive à certains critères d'appréciation d'une situation. L'accentuation, la reconnaissance et la valorisation

de certaines capacités permettent ainsi à l'acteur de définir positivement une situation en misant sur des aspects de lui-même qui contribuent à le présenter comme un être capable et compétent. Pour que ce processus s'associe à la résilience, ces capacités doivent être valorisées en relation à des conditions difficiles, comme l'illustrent les exemples suivants.

En lien avec des critères valorisant les compétences en emploi ou, plus largement, l'intégration sociale, Alain laisse voir ses capacités de leadership et d'adaptation rapide, même si ces capacités et autres conditions ont aussi pu jouer contre lui.

> Je décidais... à leur place, à la place d'aller les chercher pour qu'eux autres décident, moi je décidais à leur place. Moi quand je travaille, je m'adapte très vite aux situations. Une semaine, et je comprends tout... dans l'usine, tout le fonctionnement dans l'usine... Après une semaine, s'il y a personne autour de moi, un chef d'équipe qui reste là, c'est moi qui va décider à sa place, parce que je sais comment lui il décide, fait que, ils aimaient pas ça. Ils disaient qu'ils ne me payaient pas pour ça […]. (Intervieweur : Ça veut dire que tu as fait un bout là aussi si tu étais sur le bord d'être syndiqué?) Six mois. (Intervieweur : Tu as fait six mois et ils t'ont mis dehors juste avant d'être syndiqué… Sais-tu pourquoi ou…?) La raison qu'ils m'ont donnée c'est trop de leadership. Trop de leadership, ils n'ont pas marqué d'autre chose, c'est juste parce qu'ils voyaient qu'il me manquait quatre heures [avant l'obtention de la protection du syndicat]. Tu le voyais que c'était juste pour, jusqu'à la dernière limite, et après ça dehors, ils ont fait ça à plein d'autre monde après moi aussi.

De la même manière, malgré une condition difficile reconnue comme telle (celle de ne pas travailler liée au critère valorisant le travail salarié), Jules laisse aussi voir ses capacités de travail en lien avec des critères de compétence et de reconnaissance (reconnaissance des autres vis-à-vis d'un travail accompli).

> C'est sûr que je ne suis pas vraiment libre parce que c'est sûr qu'il faut que je travaille là mais… […] C'est des responsabilités, c'est normal en tant que tel. Il faut travailler si tu veux avoir de l'argent pour payer tes affaires. […] […] Assez satisfait, mais tu sais en tant que tel pas vraiment parce que je ne fais pas grand-chose. J'aimerais mieux travailler comme je te disais tantôt que de rester enfermé.
>
> Oui, oui. Je m'adapte quand même bien sur le marché [du travail]. Tu sais, moi je rentre dans les « jobs » et tout, puis le monde m'apprécie tout de suite là. C'est RARE que le monde vont me dire : « tu travailles mal là ». « C'est pas pire tu travailles bien, continues de même. Vas-y fonce là. C'est le "fun", on a des bons travailleurs ».

Plusieurs exemples illustrent aussi une valorisation de certaines capacités, malgré une même difficulté, celle d'une dévalorisation venant de l'entourage. C'est le cas de Julie par rapport à un critère d'appréciation qui souligne la nécessité de prise de responsabilité des soins de son enfant. Malgré certaines difficultés et des personnes de son entourage qui l'avaient découragée à poursuivre sa grossesse, elle laisse voir qu'elle réussit bien et qu'elle et son conjoint sont de bons parents.

> On apprend (rire). Mais tout le monde nous dit qu'on est quand même pas pire, qu'on est de bons parents et qu'ils pensaient pas, comme ma famille d'accueil quand que je lui ai montré mon bébé, elle pensait pas que j'allais être comme ça avec lui parce que tout le monde me disait : « hey Julie c'est pas elle qui va avoir un enfant tout de suite tu sais elle a assez de la misère à s'occuper de ses affaires, imagine un bébé ». Quand elle l'a vu, elle a fait « ah c'est pas vrai du tout ». (Intervieweur : Ah ouais, tu les as surpris (petit rire)) Oui, quand même, parce qu'à chaque fois qu'il arrivait quelque chose, qu'il avait faim j'étais là. Tu sais, je veux dire, c'est quand même quelque chose là quand un bébé a faim, il faut que tu t'en occupes. Eux, ils pensaient que moi ça allait comme passer à d'autres choses, les jeux, la télé, tu sais, non là quand même (rires). C'est le « fun » de se le faire dire sérieux, tu sais, tu te dis : « bon au moins quelqu'un le pense ».

Les mêmes manifestations sont observables chez Jules et chez Steven qui, au-delà des regards dévalorisants de leur entourage, montre leur capacité de débrouillardise et d'intégration sociale (Jules, par rapport à un critère d'atteinte d'un certain statut social) et une capacité de développer une confiance en soi (accentuée par l'italique chez Steven) qui contribue à l'adaptation selon un critère de bien-être ou d'être une bonne personne.

> Tu sais pour quelqu'un que, tu sais, moi ma mère, et tout, me dénigrait que je ne réussirais pas dans ma vie. Je réussis quand même. J'ai un logement et un toit, ça fait un an, puis j'ai quand même tout ce que quelqu'un peut avoir normalement. Tu sais j'ai le câble, j'ai Internet, j'ai tout. Je ne suis pas un « B.S. » là (petit rire). Tu sais je réussis pareil là, malgré tout ce que le monde me disait là, que j'allais pas réussir et tout là. Tu sais je me fiais pas, je me fiais aux autres au début. Je me disais c'est vrai je ne réussirais pas, mais je me suis dit au fil des temps : « pourquoi je les écouterais? Si eux autres ils n'ont pas réussi, ça ne veut pas dire que je ne réussirai pas ». Tu sais j'ai quand même assez réussi sur ce côté-là. C'est sûr que… Je me débrouille. Tu sais dans vie il faut se débrouiller pour avoir des affaires. (Jules)
>
> Regarde, moi le monde au primaire, sais-tu ce qu'ils me disaient? Ils m'ont dit « Toi, quand tu vas mourir, tu vas mourir au bout d'une corde. Tu vas te suicider, tu vas te pendre ». Beaucoup de monde m'ont dit cela, beaucoup, beaucoup. Je te le dis je ne peux même pas compter sur mes doigts de mains combien m'ont dit ça. […] Ils disent : « tu habites pas avec tes parents et tout, tu as une vie de fou, tu as le

> cancer et tout. Toi, tu vas te pendre un jour ». Tu sais-tu quoi? Je ne me pendrai jamais, je ne veux pas me pendre. Mais, tu sais, pour te dire, ça peut faire tellement mal ce que le monde dise là, c'est écoeurant là. (silence) Ça, ça a été un gros bobo aussi que le monde ne croient pas en moi. Ça c'était… C'est pour ça, que ma mère… J'ai de la misère à m'adapter, parce que je voulais que ma mère me valorise. Pour peut-être essayer de contrer le trou qui avait là, et elle ne l'a jamais fait, fait que en même temps, ça m'a retombé dans le trou. *Et un moment donné, j'ai été capable de faire ma propre confiance, j'ai été capable de m'auto suffire pour ça. Ça, ça m'a aidé, vraiment là. Être capable de combler beaucoup par…. Un petit peu des substituts.* (Steven)

Ces exemples, qui montrent de façon explicite les conditions difficiles dans lesquelles se retrouvent différents participants, illustrent aussi la volonté de ces jeunes de contrer ces difficultés en se centrant sur leurs propres capacités pour accomplir diverses actions susceptibles de les mener au succès. Même si ces capacités ne permettent pas toujours en elles-mêmes la rencontre de certains critères d'appréciation, elles contribuent à rendre une situation plus positive et à mettre l'accent sur des potentialités qui pourront éventuellement mener à rencontrer de tels critères. Cette orientation positive donnée à une définition de situation, malgré des conditions adverses, permet d'associer ce processus à un discours de résilience.

3.5.2.4 Valorisation des conditions particulièrement favorables malgré d'autres conditions difficiles

La valorisation des conditions particulièrement favorables à une situation positive, malgré d'autres conditions difficiles, est le processus qui permet de relativiser l'importance ou l'intensité des défis à surmonter en se centrant sur les conditions qui contribuent à répondre positivement à certains critères d'appréciation. Ce processus contribue au discours de résilience car il permet d'orienter positivement la définition de la situation en mettant en relation des défis (les conditions jugées défavorables) avec des aspects positifs (les conditions jugées favorables).

Par exemple, par rapport au défi adaptatif (section 3.4.1) du manque d'une « vraie » famille abordé plus ou moins directement par plusieurs jeunes et référant à un critère qui souligne l'importance de parents aimants et disponibles, certaines conditions positives ont été valorisées, contribuant ainsi à définir positivement la situation et à atténuer ce manque. Daniella laisse voir l'aspect positif de la présence d'un oncle dévoué :

> [Je n'ai] pas eu de père quand j'étais jeune, j'ai pas plus eu une mère, tu sais, oui, j'ai eu ma famille d'accueil là, mais tu sais, ils… sont plus vieux. Tu sais, je les aime… Je les aime de tout mon cœur mais ils sont un peu plus vieux alors c'est pas exactement la même affaire.
>
> Mon oncle a mis sa vie de côté pour moi. Genre, pour de vrai, à 100% là. Il était dans une autre ville, il est revenu ici et il est venu s'installer ici. Pour être capable de combler les différences. […] Je lui dois ma vie. Je lui dois qu'est-ce que je suis aujourd'hui. J'ai été chanceuse, là. J'ai eu beaucoup d'aide. Je suis reconnaissante.

Le cas de Jules est similaire. Vis-à-vis d'un manque exprimé de rassemblement familial agréable dans son enfance, l'invitation de sa tante à venir fêter Noël chez elle a contribué à une définition plus positive de sa situation.

> Pendant le temps des fêtes moi je n'avais jamais eu de cadeau par personne fait que, tu sais, un moment donné ma tante, elle a décidé, elle a dit « tu viens chez nous ». Tu vas savoir c'est quoi Noël. Fait que c'était mon premier Noël que j'avais passé en famille avec ma tante. Elle m'avait acheté un cadeau.

De façon plus large, tout soutien en provenance de la famille d'origine contribue de façon plus ou moins variable à rendre positives diverses situations et à faciliter la rencontre de critères d'appréciation. Le cas de Cynthia fait voir le rôle joué par sa grand-mère dans l'atténuation de difficultés financières. Le soutien qu'elle a obtenu de cette dernière pour terminer ses cours et pour manger décemment a contribué positivement à lui assurer la sécurité financière nécessaire pour réussir son cursus scolaire.

> Ma grand-mère (rire), c'est pas mal elle qui m'a aidée pas mal quand j'en avais besoin sinon… c'est pas mal ça. […] Surtout financièrement, c'est elle qui m'a aidée beaucoup parce que sinon j'aurais pas été capable de finir mon cours.
>
> On s'arrangeait (rire). On a toujours moyen de trouver un moyen de s'arranger. Quand on avait pas d'argent, des fois j'appelais ma grand-mère, elle venait me porter de la bouffe ou… Je m'arrangeais là.

Ce soutien de la famille ou de la famille d'accueil ou de la belle-famille a constitué l'ensemble des conditions favorables les plus valorisées. Cependant ce soutien peut aussi référer à un soutien institutionnel ou une politique sociale comme le laisse voir un exemple d'Émilie, lié surtout au logement, mais aussi aux finances et qui illustre le rôle qu'a pris un logement subventionné (HLM) dans l'appréciation et dans la correspondance de sa situation avec une situation positive selon les critères d'appréciation qu'elle a mis de

l'avant et qui comprend un critère de coût acceptable du logement. Cet exemple laisse aussi voir des conditions difficiles et ayant fait obstacle à la rencontre de ce critère dans le passé.

> […] c'était un 5 [pièces] et demi, mais c'était vraiment laid, fait qu'on est déménagé, et là, c'est un HLM, fait que ça coûte pas cher, ça faisait 3 ans et demi que j'attendais pour ça fait que… je l'ai pris. […] Oui, avec le logement oui, je suis contente, c'est beau et… c'est pas cher fait qu'on va mieux arriver.
>
> Oui, bien là, vu que mon logement coûte moins cher, je vais plus être capable [de rembourser une dette]. […] […] Là, mon logement que je viens d'avoir, tu sais, c'est un HLM, ça coûte pas cher et, tu sais, je pourrai plus économiser, j'ai mon chum aussi qui m'aide beaucoup.

La valorisation des conditions positives dans un contexte où se présentent des défis importants contribue ainsi à la résilience en laissant voir que ces conditions permettent ou contribuent à (ou à un cheminement vers) une adaptation positive.

3.5.2.5 Valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis

Par valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis, on entend le processus par lequel est mise en évidence l'évolution d'une situation difficile vers une situation plus positive en regard d'un critère d'appréciation mis en valeur dans le discours. Ce processus permet à l'individu d'apprécier comment il progresse vers cette situation positive.

Divers exemples permettent de voir comment ce processus prend forme. La progression peut se manifester en relation à des aspects matériels et concrets, mais aussi en relation à des attitudes envers la vie, des apprentissages ou d'autres aspects (identitaire, p. ex.) liés à soi.

Par exemple, la situation concrète de logement, chez Fred, rend compte du travail adaptatif accompli qui lui a permis d'évoluer vers une réponse positive par rapport à des critères de coût abordable du logement, de cohabitation harmonieuse, d'autonomie et de se sentir chez soi. Partant de la période où il habitait chez sa mère, à qui il payait un loyer « trop cher », il a ensuite vécu temporairement en colocation puis a effectué un bref retour chez sa mère, pour finir dans un logement avec des colocataires qu'il apprécie. C'est à travers cette évolution positive que Fred fait valoir sa situation.

> J'ai emménagé avec un de mes amis que son « coloc » s'en allait. Ça me dépannait en même temps parce que j'étais tanné d'être chez ma mère.
>
> [M]es « colocs » ça se trouve à être la meilleure « chum de fille » à ma blonde et un de mes bons « chums de gars »; fait que ça s'en va correct.
>
> Je suis parti de chez ma mère à cause qu'elle me chargeait plusieurs centaines de piastres pour habiter dans ma chambre. Je la trouvais pas drôle. Maintenant, j'en paie 100 de moins et j'ai mon appart tu sais (petit rire). […] Je me sens pas mal plus à ma place que je l'ai été avant.
>
> D'habitude quand on a des « colocs » on s'enferme. Tu sais, moi ma première expérience que j'ai eue en appartement, j'étais tout le temps dans ma chambre à cause que je m'entendais pas trop trop bien avec mon coloc, mais là on est tout le temps dans le salon, on jase ensemble et on fait tout le temps des activités ensemble fait que c'est le « fun ». Aussi, on fait tous le ménage au fur et à mesure fait qu'il n'y a personne qui s'obstine (rire)!
>
> Le problème que j'ai eu il n'y a pas long c'était me trouver un appart et je l'ai réglé assez vite. Je me suis trouvé deux « colocs » pour signer avec moi et on est parti en colocation. Ça a pris 15 jours et je l'avais mon appart.

Les relations interpersonnelles, comme autre défi adaptatif inclut aussi divers exemples d'une évolution qui se manifeste par des conditions concrètes. Par exemple, le passage peut aller d'une situation difficile ne rencontrant pas les critères de présence d'une relation familiale proche ou de relations harmonieuses avec ses parents vers l'appréciation d'une situation qui finit par correspondre aux critères voulus. C'est le cas, entre autres, de Julie, qui cite d'abord une situation difficile qu'elle a vécue, celle de couper les liens avec son père :

> Mon père habitait assez loin, puis on se voyait pas. Quand j'avais 18 ans, ça faisait presque dix ans que je l'avais vu.
>
> J'avais décidé de ne plus voir mon père parce que je me disais que ça allait jamais bien. Fait que je me dis : « pourquoi continuer à tout le temps souffrir ».

Elle enchaîne en montrant l'évolution positive de la situation :

> Mon père, à chaque fois que j'y vais ça se passe super bien. On se voit peut-être une heure ou deux. On reste peut-être pas cinq, six heures, ou toute une journée ensemble. On se voit une heure ou deux ensemble puis ça se passe super bien. Après ça, c'est correct. Pour moi c'est assez, tu sais.
>
> Le fait d'avoir revu mon père aussi ça faisait longtemps; ça, c'était quelque chose de bien pour moi.

Les cas de Jules et de Sophie laissent aussi voir cette évolution positive que constitue la reprise de contact avec leur père :

> [Ça a été une bonne chose] de pouvoir revoir mon père. Bien oui. Ça faisait dix ans que je ne l'avais pas vu. […][…] Que je peux voir mon père, [quand] ça fait dix ans que tu as pas vu ton père tu es content de le voir. Tu sais on a fait du bicycle. La première année quand que je l'ai revu là, il m'a emmené, il m'a invité au restaurant. […] On a mangé de la pizza, une soirée ici ensemble. Il était bien content. C'est à partir de là qu'on a recommencé à faire des activités là. […] Mais [même si on ne fait pas beaucoup d'activités maintenant] tu sais je le vois pareil. Juste de le voir au moins je suis content. (Jules)

> Bien la rencontre de mon père aussi. Parce que ma mère m'avait beaucoup dit « Ah, c'est un "crotté", il a fait ci, il a fait ça » mais en fait ce n'est pas vrai du tout. C'est « cool » parce que, tu sais, j'ai jamais eu, je te dirais, j'ai jamais eu de père et de mère dans ma vie là. Parce que veux, veux pas, j'ai vécu en famille d'accueil. Bien au moins, j'ai mon papa pour le moment. Et ma mère, bien, c'est à l'occasion là. Je suis contente d'avoir rencontré mon père, c'est un gars vraiment « hot ». Oui. Il est super fin. C'est sûr, qu'au début, j'étais là : « ah, je ne veux pas le rencontrer, ça doit être un malade mental et tout là ». Mais non. En plus, de son côté, j'ai découvert une famille, une famille vraiment le « fun ». (Sophie)

Des apprentissages progressifs sont aussi cités, par exemple chez Jolianne, en lien avec les études par rapport à des critères de responsabilité, d'autonomie et accentuant l'importance de prendre l'école au sérieux. Même si les apprentissages ne correspondent pas nécessairement à la situation qui symbolise le succès à ces critères, ils permettent tout de même de la définir positivement. C'est ce qu'illustrent ces extraits de Jolianne (les passages en italique se rapportent à cette progression positive) :

> Je suis partie d'un milieu vraiment très strict, vraiment très encadré à un cégep qui est vraiment PAS encadré. On est vraiment plus laissé à nous-mêmes, et ça je l'ai un petit peu moins bien géré, je te dirais. Ça arrive. Il y en a que ça arrive pas (rire), mais moi ça m'est arrivé. Peut-être que c'est parce que je suis un peu moins à mon affaire, je te dirais. Mais j'ai… *là ça va mieux*. […] Tu n'as plus 14 ans… ce que tu fais, ça a peut-être un peu plus d'impact, fait que il faut vraiment que tu fasses un peu plus attention à ce que tu fais. […] *J'ai appris que là il faut que je sois un peu plus à mon affaire* parce que là ça commence à être le temps que je m'enligne là…

> Là, je vois [c'est quoi] que d'être indépendante, comme ça, à l'école, de savoir qu'il n'y a pas le professeur qui va venir te taper sur les doigts pour te dire « remets-moi ton travail ». Faut que tu le fasses par toi-même. Ça a été un coup d'indépendance d'avoir, de gérer ça moi-même. […] N'importe quel cégep, tu n'es pas autant encadré. Même qu'à l'université ça a l'air que c'est pire là (rire). *Mais, c'est un cheminement*… C'est ça.

> D'être autonome, ça, ç'en est une des exigences parce que si tu fais rien, il n'arrivera rien. Au pire, tu vas avoir un petit zéro là ou un… une petite affaire sur ton bulletin là. Et c'est pas ça que ça te tente là. *Fait que oui, je me suis… mis aux exigences du… aux exigences scolaires là, qui maintenant sont différentes d'avant.*
>
> *La première session c'est ça, ça allait moins bien. Ça fait un an à peu près que… que ça va BIEN*.

Le travail sur soi, thème important des difficultés liées à soi (comme autre défi adaptatif), révélé dans le discours, est étroitement lié à une évolution positive de différents aspects de soi-même. C'est ainsi que Fred décrit son évolution vers un succès à l'égard de certains critères d'appréciation liés à soi, tels qu'être ou devenir une bonne personne avec de belles valeurs. En mettant l'accent sur une thérapie qui l'a fortement aidée, Fred définit positivement la situation par le cheminement qu'il a accompli.

> Tu sais, ça [la thérapie] m'a montré comment résoudre mes obstacles, comment passer par-dessus les obstacles … ça va bien mieux de même, tu sais, ils [les intervenants dont la thérapeute] m'ont donné confiance en moi aussi. Ça, c'est pas mal important. […] Ils m'ont montré comment me faire des bons chums [amis], quoi faire pour pas t'en faire des mauvais (rires) […] Apprendre à me contrôler, j'étais impatient avant, à ne pas « péter des plombs » pour des conneries.

L'extrait suivant, qui conclut l'entretien avec Fred, est le message qu'il aimerait transmettre au directeur ou à la directrice de la PJ; il met en valeur le cheminement accompli sur sa personne et aussi son engagement communautaire progressif au centre de réadaptation où il a séjourné.

> Arrêtez de voyager les jeunes d'un bord et de l'autre de même. Sérieux, ça sert à rien, ça fait plus de mal que de bien dans le fond. Ça fait des enfants pas compris tu sais s'ils sont jamais avec la même personne comment tu veux qu'ils s'attachent après tu sais. C'est pas mal ça que j'y dirais… En restant poli (rires) (Intervieweur : Qu'est-ce que tu veux dire par là en restant poli?) Bien, il y a un an c'est « mange de la merde » que je lui aurais dit. *Je suis pas mal plus ouvert d'esprit que je l'étais avant puis je pense pas mal plus avant de parler aussi. Tu sais je suis rentré au Gouvernail je me suis pas impliqué tout suite. Ça a pris un bon trois, quatre mois avant que je m'implique.*

De courts extraits d'autres jeunes donnent un aperçu du travail sur soi comme une évolution vers un succès à l'égard de critères d'appréciation liés à soi :

> Je ne voudrais pas le refaire [un événement dépressif] là, mais j'ai compris beaucoup de choses sur beaucoup de choses. Durant ma dépression, une dépression,

> on s'enferme et on pense à pleins d'affaires, et tu sais c'est fou comment j'ai appris beaucoup de choses. Ça fait mal, mais j'ai appris beaucoup de choses. […] […] J'ai… ça a changé mon point de vue sur… J'ai, *j'ai une autre perception sur les relations amoureuses, les relations*… tu sais je parle avec le monde. En même temps *j'ai fait le point sur, en général, ce que je voulais, ce que je voulais faire de ma vie là*. (Gabrielle)
>
> Tu sais, je ne suis pas quelqu'un de renfermée, j'ai pas viré, dans le fond, prostituée, gang de rue, l'alcool, drogues. Je suis quand même une fille saine, j'ai de bonnes études, j'ai un bon bout de fait, et *j'ai un bon bout de fait aussi dans ma connaissance de moi-même.* (Daniella)
>
> *J'ai commencé à… admettre mes défauts*. Que je ne suis pas parfait, puis regarde que je suis pas le « king » du peuple. Regarde, d'admettre que je suis aussi faible que tout le monde. Puis de *dire que j'ai des défauts, j'ai des qualités, ok, mais je vais en ressortir plus fort.* C'est là que, c'est vraiment là que j'ai commencé à évoluer. […] […] Je pense que j'ai été capable de recréer ma vie malgré les pots qui ont tombé dans ma vie. Malgré… moi, ma mère me faisait toujours référence à une maison. Ma maison moi, ok, c'était un solage tout croche, et ça tombait tout le temps. *Bien là, je commence à faire un bon solage puis une bonne base puis je trouve ça bien. Je commence à voir que demain ça va être mieux, sûrement comme ça.* (Steven)

Ces exemples illustrent bien le processus de valorisation d'une évolution positive d'une situation empreinte de défis vers des succès à répondre à certains critères qui caractérisent une adaptation positive. Ils laissent aussi voir que ce processus s'associe à la résilience en incluant des éléments (événements, actions, conditions, caractéristiques personnelles) particulièrement importants pour ces jeunes confrontés à des défis également très importants.

3.5.2.6 Planification de l'action ou reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive

La planification de l'action ou la reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive est le processus par lequel des actions sont prévues ou reconnues comme condition préalable au changement d'une situation vue comme négative. Faire valoir un plan d'actions ou reconnaître le travail qui permettrait de faire correspondre sa situation à certains critères qui l'amélioreraient contribue à un discours de résilience. En effet, en situant la personne comme acteur détenant des leviers d'action, ce processus contribue à orienter positivement la définition de la situation relativement à certains défis.

Cette planification de l'action se fait voir dans plusieurs domaines de transition, en lien avec plusieurs défis, chez tous les participants et en relation à différents critères. Cependant le domaine des études est celui où ce processus s'est le plus manifesté de façon similaire chez la quasi-totalité des jeunes rencontrés. Quelques extraits vont illustrer comment les jeunes réfèrent à leurs études en regard d'objectifs à atteindre. Cette façon de se positionner leur permet de se présenter comme acteur, avec des projets à mener, et ainsi de se centrer sur des aspects positifs de la situation, même si, dans certains cas, le niveau scolaire est relativement faible.

> Je vais finir mon secondaire, il me reste une matière à finir pour avoir mon diplôme. Je vais finir cette matière. […] […] Je vais commencer probablement en septembre ou quelque chose du genre; le soir, un ou deux soirs par semaine quand je travaillerai pas. Finir ça, ça devrait aller vite, c'est juste une matière… […] […] Pour l'instant mes objectifs, c'est vraiment de retourner à l'école, puis après ça je verrai. Pour l'instant c'est ça là. (Cynthia)
>
> J'étais dans une classe spéciale là, c'était cheminement particulier là, mais je veux y retourner finir mon secondaire 5. […] […] Je voudrais y retourner pour finir ça et aller étudier dans ce programme après. […] […] C'est sûr je vais y retourner, […] c'est sûr je vais aller continuer. (Émilie)
>
> J'ai pas encore fini mes études, mais je vais reprendre mes études à l'automne. […] […] Je m'en vais chercher mon secondaire 5 (rire). […] […] Dernièrement, j'ai décidé d'aller m'inscrire à la session d'automne… Oui, fait que je suis censée recommencer le [date X], j'ai hâte. […] […] Tu sais je veux me rendre jusqu'en secondaire 5 et après ça passer plus loin… (rire) C'est plutôt ça mon but de m'avancer tu sais. (Lise)
>
> Après ça, je rentrerais à l'université. Fait que je ne suis pas si pressée que ça. C'est là que je me rends pour l'instant. […] […] Je comptais m'en aller dans ce programme à l'université. […] […] Je veux finir l'école ça c'est sûr. Je veux finir l'université. (Jolianne)
>
> Je compte aller à l'Université, j'ai de l'ambition. […] […] Je veux aller à l'université, alors je veux augmenter mes notes. Pour moi, l'éducation c'est vraiment important. Alors euh… mon estime de soi, qu'est-ce qui est côté éducation, a vraiment, genre… pris une petite chute là, alors je vais essayer de remonter ça. (Daniella)
>
> Fait que là, je m'en vais faire mes maths et mes sciences parce que je veux aller en sciences nature. Fait que là, faut que j'étudie (rires). Ça me fait peur un peu parce que c'est des… tu sais maths et sciences, c'est des cours de trois heures. Ça me fait peur un petit peu là, mais je vais étudier comme du monde, et d'après moi, je vais passer là. […] […] C'est sûr qu'il faut que je me « botte le derrière » là. Il faut que… tu sais je suis pas habituée encore à étudier, fait que ça va être justement une adaptation que va falloir que je fasse là. (Sophie)

D'autres extraits illustrent une planification d'action à plus long terme en reconnaissant le travail à faire pour satisfaire des objectifs à atteindre.

> Un jour, me remettre aux études. Parce que je veux me remettre aux études un jour. […] […] Oui, je veux aller chercher un secondaire 5, pour pouvoir travailler dans une… dans un autre emploi, autre carrière. (Paul)
>
> Je suis quand même assez satisfait de ce que j'ai, de ce que je fais, de ce que je vais faire. Tu sais je sais quand même où ce que je m'en vais. Tu sais, je sais que moi je m'en vais vers un… un… pour un diplôme dans ce domaine. Tu sais je le sais que je vais y aller. Je sais que je vais être capable de le faire. J'ai déjà un objectif. […] […] C'est ça, je sais déjà où ce que je m'en vais. Je ne suis pas : « Ah je vais peut-être faire ça, je vais peut-être faire ça. » Je sais que je vais aller faire ça. (Jules)
>
> Oui, je veux y retourner mais je ne sais pas en quoi. Il faut que je regarde ça comme il faut (rires). C'est ça sûrement… pas la session d'hiver mais la prochaine session là, en septembre prochain. Voir quelque chose d'autre. […] […] J'aimerais ça faire beaucoup d'études et après ça avoir mon travail que je veux là. […] Oui, j'ai toujours voulu faire de grosses études. Mais, c'est ça, en autant que ce soit quelque chose que j'aime. (Ashley)

La reconnaissance du travail à faire peut aussi se situer davantage au niveau de soi et de ses attitudes que des actions à entreprendre. C'est le cas de Jolianne, pour les études, mais aussi pour les finances. Tout au long de son discours, elle insiste sur l'importance de la motivation et d'une bonne gestion de ses affaires.

> [Une chose] qui me manque, je te dirais que c'est encore la jeunesse, la petite motivation qui manque encore un peu. Le… savoir que (soupir)… j'oublie de payer mon, mon compte de cellulaire ou mes assurances qui passent bientôt… « Ah! c'est vrai ». Tu sais des affaires de même là. D'être un peu plus à mon affaire, mais ça s'en vient déjà pas mal mieux.
>
> J'essaie. Ça ne marche pas tout le temps (rire). Des fois, disons, je finis l'école ou je vais, comme hier, je suis arrêtée faire une commission au centre d'achat. J'étais avec mon ami. C'est le « fun » des fois magasiner un peu… Et là tu as faim, tu vas manger, tu vas t'acheter un lunch ou… Tu sais des fois l'argent ça va vite un peu. J'essaie de me limiter là. C'est ça que je te dis par gérer mon argent. Me faire un lunch au lieu d'aller manger au « resto ». Comme je te dis je suis souvent rendue dans les restos. Mais… je sais pas, c'est de la lâcheté de ne pas faire un lunch tout simplement. Ça serait, ça serait juste normal de me lever le matin, et me faire un lunch là au pire là… C'est pas bien, bien compliqué on s'entend là. Fait que ça serait de gérer [mieux] mon argent.

L'importance qu'elle accorde à la motivation conduit Jolianne à jeter un regard critique sur les jeunes qui l'entourent et qui ne sont pas toujours des modèles à suivre; du

même coup, elle reconnaît la part personnelle de travail à faire pour relever les défis auxquels elle fait face.

> [En référant à un certains groupes d'amis] Je me suis rendue compte que ces gars là (petit rire), c'est le « fun » une fois de temps en temps là, aller boire une bière avec eux, mais pas passer ton temps avec. C'est pas motivant là. C'est pas eux qui vont te dire : « Hé! Force-toi c'est important tes devoirs, faut que t'aille, ton examen en haut de 80! ». Tu sais, c'est pas eux qui vont te motiver, là, tout le temps. (rires) […] J'ai donc rencontré du monde qui était moins motivants que d'autres fait que… […] Ils n'ont pas beaucoup d'ambition dans la vie, tout le temps le minimum pour faire ce qu'il faut là. […] C'est sûr qu'il faut pas tout le temps avoir besoin de quelqu'un pour se motiver, mais ça reste que les influences autour de nous, ça… Moi je trouve ça quand même important parce que veux, veux pas, quand même si tu te dis moi faut que je sois motivée et que tu es tout le temps avec du monde… Tu la perds ta motivation quand tu es tout le temps avec du monde qui, qui foutent rien.
>
> Elle [une amie] a toujours été fonceuse, elle a toujours su… n'importe où, où elle va, elle s'adapte et les choses, ça « run » là. Elle perd pas son temps. […] Elle serait un exemple de personne que faut… que tu suives un peu. Tu sais des fois on parle et elle dit… Tu sais, elle est motivante « Crinque-toi là, "envoye", lâche pas, voyons Jolianne, lâche pas ostie! ». Tu vois qu'elle est motivante.

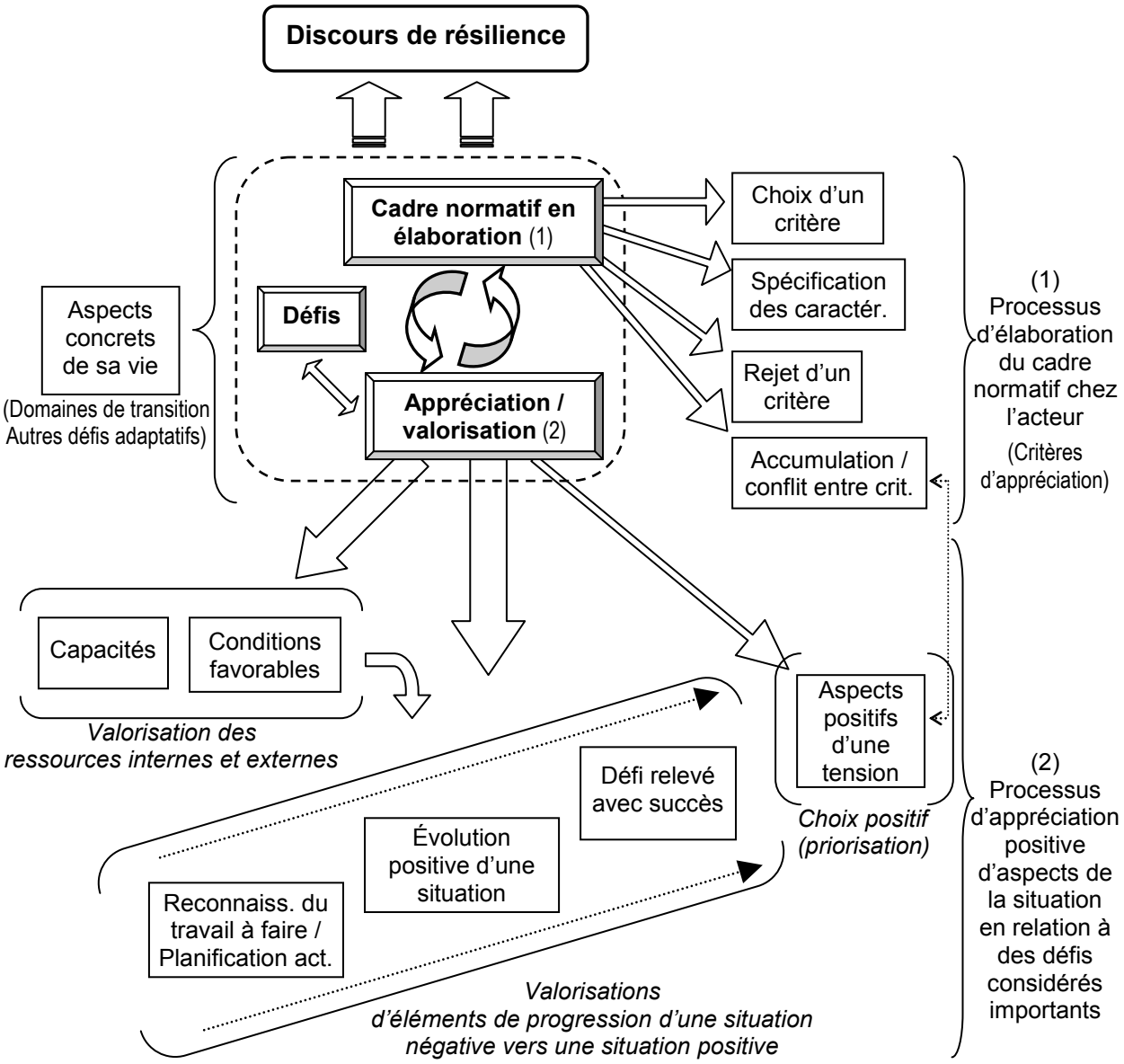
Ces exemples illustrent bien la façon dont certains jeunes expriment leurs intentions, leurs stratégies d'action, face aux situations problématiques. Reconnaître ou planifier le travail à faire pour améliorer sa situation permet à la personne de présenter et faire valoir son rôle d'acteur en définissant une situation problématique comme un problème qui se résout par la mise en œuvre d'actions. Lier le problème à ses solutions est une façon de définir positivement une situation. Cette démarche s'associe à la résilience en répondant aux deux conditions requises : chercher à améliorer une situation comportant des défis importants à relever, en laissant voir le possible et en envisageant des actions, contribue à orienter positivement la définition qui en est faite. Sur un axe temporel, il est possible de faire l'hypothèse que le processus d'évolution vers une réponse positive succédera (et chevauchera, à l'occasion) le présent processus. Du moins, une porte s'ouvre vers cette évolution ou vers un succès futur qui permettra de définir positivement sa situation. En guise de conclusion de cette section sur les processus de résilience, une schématisation sera présentée au prochain point.

3.5.3 Schématisation des processus associés à la résilience

Le schéma qui suit (Figure 8) illustre et synthétise les processus associés à la résilience. D'abord, au cœur du schéma figurent les trois principaux éléments qui sont en interaction pour construire et donner forme au discours de résilience : les défis ainsi que les deux types de processus. Le premier type de processus touche ceux qui permettent d'intégrer, de spécifier, de mettre en relation les critères d'appréciation qui définissent une situation souhaitable. Les processus du deuxième type sont ceux qui permettent d'apprécier positivement, en relation à des défis, divers aspects de la situation. Ils sont regroupés selon ce qu'ils mettent en valeur : - les éléments d'une progression d'une situation négative vers une situation positive aboutissant à un succès; les ressources internes (les capacités) et externes (les conditions extérieures); ainsi que les aspects positifs d'une tension entre des critères d'appréciation qui s'accumulent ou sont difficilement compatibles. La contribution des ressources à faire progresser positivement la situation est illustrée par la flèche qui relie ces deux éléments.

La flèche qui relie les défis avec les processus appréciatifs illustrent la relation constante entre ces deux éléments caractéristiques d'un discours de résilience. Les flèches circulaires entre les deux types de processus illustrent la dynamique permanente entre l'appréciation qui se fait toujours en relation à un cadre normatif en constant ajustement selon l'orientation du discours en évolution. Les trois éléments centraux en interrelation constante et entourés d'une ligne pointillée sont en quelque sorte le moteur du discours de résilience. Les pointillés évoquent la perméabilité de ces éléments influencés par des aspects concrets conceptualisés dans la présente thèse par les domaines de transitions et autres défis adaptatifs.

Figure 8. Schématisation des processus qui s'associent à un discours de résilience



Au-delà de la recherche de processus généraux associés à la résilience, le portrait holistique évoqué dans la problématique n'est permis que par l'analyse approfondie de cas et par un effort de n'exclure d'emblée aucune sphère de vie de façon à voir quelle place prennent ces processus plus généraux dans des cas particuliers. C'est l'objectif de la prochaine section qui explorera deux cas, Danny et Catherine, de façon détaillée.

3.6 Une vue d'ensemble de la situation de Danny et de Catherine

Les processus qui ont émergé de l'analyse qualitative répondent à l'objectif qui était de voir la façon dont les jeunes définissent leur situation dans différents domaines généralement associés à leur transition ainsi que par rapport à d'autres domaines constituant des défis adaptatifs. Plus spécifiquement, il s'agissait d'explorer la façon dont ils élaborent les critères d'appréciation qui servent de fondement pour définir différents aspects d'une adaptation positive à leurs yeux, comme ils l'espèrent, l'anticipent ou la vivent et la façon dont ils se présentent eux-mêmes et se situent par rapport à chacun de ces aspects. Rappelons que ces processus participent à la résilience lorsque la personne les met à contribution pour orienter positivement la définition de sa situation de vie (en s'incluant elle-même) face à des défis considérés importants pour elle. À la suite de l'analyse détaillée de ces processus, il apparaît intéressant et utile de concrétiser davantage la façon dont ces processus se manifestent chez un même individu, tout en soulignant la variété des situations dans lesquelles ils apparaissent. Pour ce faire, les récits de deux participants à la recherche ont été retenus. Le but visé est d'illustrer comment, par l'élaboration d'un cadre normatif, des individus jugent de l'importance de certains défis et par quels processus ils les intègrent dans un discours de résilience qui accentue les aspects positifs de leur situation de vie.

Les deux participants n'ont pas été choisis au hasard, mais en fonction de la richesse de leurs propos et de l'importance variable et relative qu'ils accordent aux normes sociales les plus souvent adoptées dans la littérature pour définir l'adaptation positive. Ces normes se manifestent au travers de leurs critères d'appréciation. Alors que les propos de Danny décrivent des situations qui apparaissent s'écarter de ces normes et donc de la définition d'une adaptation réussie, selon le discours « officiel », ceux de Catherine y correspondent pour une bonne part. Par ailleurs, on observe que seuls certains critères et normes contribuent à un discours de résilience, alors que d'autres, peu accentués, ignorés ou dissociés de défis considérés importants, n'y contribuent pas; de même le sens donné à ces normes et aux critères qui y sont associés, diffère d'un individu à l'autre selon l'importance que chacun leur accorde pour définir une adaptation positive. Un bref compte-rendu est d'abord présenté pour décrire le cheminement et situer le contexte de vie de chacun de ces deux participants.

3.6.1 Compte-rendu du récit de Danny (18,8 ans)

Danny a été placé en milieu substitut à partir de sept ou huit ans. Jusqu'à l'âge de 13 ans, il a vécu dans trois familles d'accueil et trois foyers de groupe (milieu de vie supervisé, regroupant quelques jeunes appelés à vivre ensemble et des intervenantes ou intervenants qui y tiennent une permanence à tour de rôle). De 13 à 17 ans, il a vécu en centre de réadaptation avec un passage chez sa mère durant un été. La fin des services de PJ a été précédée d'une fugue de six mois de sa part à la suite d'une décision du juge qui a refusé qu'il retourne chez sa mère malgré que, dans les mots de Danny : « tout le monde était d'accord à ce que je retourne chez nous : ma mère, la DPJ, même les avocats, le centre d'accueil, tout le monde était d'accord ». La métaphore du yo-yo marque bien l'instabilité qu'il a vécue : « Je suis retourné chez nous un an, j'ai refait le cave, je suis retourné, placé, un an. J'ai pas mal fait du yo-yo de sept, huit ans à aujourd'hui […] entre famille d'accueil, foyer de groupe, famille d'accueil, foyer de groupe, centre d'accueil ». Il n'a gardé aucun contact avec les familles d'accueil où il a vécu.

Au moment de l'entrevue, Danny venait tout juste d'emménager dans son appartement après avoir habité chez sa mère. Malgré une relation de colocation rendue difficile par une attitude qu'il qualifie de désagréable du colocataire, due à une consommation abusive de drogues et d'alcool, Danny est satisfait de la situation géographique du logement, à proximité de la ville et de sa voisine qui est une bonne amie. Il vit aussi avec son conjoint.

La relation amoureuse avec son conjoint dure depuis six mois. C'est une relation qui semble relativement difficile (beaucoup de « chicanes ») et intense, mais très profitable pour lui. C'est aussi une relation sur laquelle il compte en espérant qu'elle durera.

Malgré que Danny ait été placé étant donné des comportements difficiles qui ont engendré une relation agressive entre lui et sa mère, Danny est très proche de sa famille. Ses deux frères et trois sœurs ainsi que ses parents, avec qui il fait des activités régulièrement, sont des personnes très importantes pour lui. Il a aussi un groupe d'amis sur qui il peut compter dont certaines amies avec qui il a des liens très solides. Son réseau social est donc large et fort.

Danny a eu quelques emplois qui ne l'ont pas satisfait. Il a aussi passé par la vente de drogue, mais y a mis fin. Ayant suffisamment de revenu d'un programme d'Emploi Québec pour subvenir à ses besoins, il n'est présentement pas à la recherche d'un emploi. Au besoin, il peut compter sur sa famille, mais se débrouille financièrement de façon autonome. Ses goûts en matière d'emploi sont variés. Il aimerait détenir un emploi en création; il aime dessiner. Un emploi dans la vente de linge, ou comme styliste, lui plairait aussi, mais ses efforts en ce sens n'ont pas porté fruit. Suite à ses peu fructueuses expériences d'emploi et de recherche d'emploi, la motivation de Danny ne semble pas très élevée d'en trouver un : « Ça dépend encore sur quoi, il faut que j'aime faire, faut que j'aime faire ce que je fais. Parce que bien, au début, je vais le faire, puis après, je vais m'écœurer, et je vais "crisser" ça là ».

Quant aux études, Danny compte y retourner pour tenter de terminer son secondaire. C'est un projet qu'il a cependant décidé de reporter à l'automne pour profiter de la belle température de l'été. Tout comme pour l'emploi, les études ne semblent pas être une source de motivation pour Danny : « C'est dur, c'est dégueulasse, ça me rentre dans une oreille puis ça me sort par l'autre. Sauf les maths, puis l'art plastique ». Il dit aussi : « je suis pas capable de m'adapter à l'école, […] je vais tourner ma feuille puis je vais commencer à dessiner (rires). Je sais pas je comprends pas, je suis pas motivé, puis… Je ne m'adapte pas. »

Quant à son adaptation en général, il sent qu'il est sur la bonne voie : « Je suis quand même rendu ici en appart. Il y a quand même pas mal de, beaucoup de choses de faites. On avance dans la vie… Tu sais, c'est ça dans le fond, comme je te disais, je me suis pas ramassé en dedans [en prison], j'ai fait des choix, on a décidé de se calmer un petit peu là ». Il se compare à son oncle ou à d'autres jeunes des centres jeunesse qui auraient eu davantage de difficulté à s'adapter que lui; il fait ainsi référence à son adaptation en termes de respect des lois et d'évitement de la criminalité.

Son parcours en centre jeunesse, « avec le recul », semble avoir été profitable : « Mais crisse, c'était super plate, c'était super emmerdant, mais avec le recul, je suis capable de te dire que "crisse", "ostie" que ça m'a aidé, puis sans ça, je serais pas ça, je serais peut-être pire, je serais peut-être mort… ». Il va jusqu'à dire que le centre d'accueil a

été la chose la plus profitable dans sa vie et que ça l'a fait évoluer considérablement. Cependant la décision d'un juge de lui refuser, dans les mois qui précédaient ses 18 ans, le retour dans sa famille, envers et contre l'opinion du milieu d'intervention, a entraîné des frustrations. La transition vers la fin des services de PJ lui a amené aussi le défi de ne plus pouvoir compter sur les intervenantes ou intervenants avec qui il avait développé auparavant une relation profitable.

Dans son récit, Danny a souvent fait référence au fait d'avoir évolué et d'avoir été capable d'évoluer. Il a ainsi fait part d'un travail sur lui-même qu'il a jugé nécessaire, entre autres par rapport à une consommation excessive de drogues. Il se dit être sur la bonne voie et est fier du travail accompli.

3.6.2 La résilience dans le récit de Danny selon les domaines de transition choisis

Les questions qui guideront l'illustration des processus impliqués pour rendre compte de l'adaptation positive aux divers domaines de transition explorés sont les suivantes : quels processus ont contribué à élaborer le cadre normatif associé aux critères qui servent de fondement à l'adaptation positive? Par quels autres processus, Danny a-t-il pu apprécier sa situation en regard de ces critères? Comment ces processus contribuent-ils à construire un discours de résilience?

3.6.2.1 Le logement

Les propos de Danny concernant le logement révèlent certains critères d'appréciation privilégiés (*choix des critères d'appréciation*) pour construire son cadre normatif et définir sa situation comme favorable à une adaptation réussie. Un premier critère qui se dégage est celui de trouver un logement confortable, c'est-à-dire qui réponde positivement à des caractéristiques particulières : caractéristiques physiques (la dimension surtout), situation géographique, voisinage et aménagement des lieux. Ce critère de confort représente un défi important pour Danny qu'il exprime ainsi :

> Trouver un « appart », c'est pas facile. Un « appart » qui te satisfasse, au début ça te satisfait, puis après il y a toujours : « ah bien, il y a ça qui est pas correct, ça qui est pas correct ». On s'y fait, mais… oui, c'est quand même assez dur. Ce qui est le

> plus dur d'après moi c'est de s'installer. « "Go", "go", on s'installe » puis… avec les gens aussi avec qui tu le fais là.

En réponse à ce défi, il se montre satisfait de la proximité de la ville et de la présence d'une amie proche comme voisine qui sont des éléments qui contribuent au confort et au fait de trouver « un "appart" qui te satisfasse ». C'est donc par un processus de *valorisation d'un défi relevé avec succès* que sa situation est définie positivement.

De plus, la *valorisation des conditions particulièrement favorables malgré d'autres conditions difficiles* (exprimées dans l'extrait plus haut) contribue aussi à définir positivement la situation lorsque Danny souligne la chance qu'il a eue, malgré le peu d'aide qu'il a reçue et le fait qu'il ne restait que très peu de temps pour trouver un logement, que son propriétaire actuel ait pu entendre, par hasard, une discussion qu'il a eue avec son amie dans laquelle il lui mentionnait qu'il devait trouver un appartement. Cette condition positive a aussi été reconnue comme ayant contribué à relever le défi de trouver un logement satisfaisant.

Le choix d'un deuxième critère d'appréciation, une cohabitation harmonieuse, fait valoir aussi un défi pour Danny, mais ce choix l'amène à une appréciation négative de la situation :

> Mon « coloc », il me stresse par bout. […] Quelqu'un [le colocataire] qui, qui est poudré par-dessus poudré, et alcoolique par-dessus alcoolique là, quand il vient trop gelé et trop saoul là, quand il fait le mongol là, et qu'il n'est plus capable de rien trouver, et qui te « crisse » quasiment la faute dessus parce qu'il trouve rien là. Tu as le goût de l'assommer… (rires) avec un livre [à la blague en référant aux livres autour de lui].

Inversement, le choix d'un troisième critère, celui d'autonomie, ne s'est pas fait en relation à un défi exprimé comme important, même si pour Danny, ce choix contribue à définir positivement son adaptation, comme il l'exprime dans cet extrait : « Tu sais, je suis quand même rendu ici en "appart" ».

En somme, dans le cas de la situation de logement chez Danny, ce sont les processus de *valorisation d'un défi relevé avec succès* et de *valorisation des conditions particulièrement favorables malgré d'autres conditions difficiles* qui s'associent à un

discours de résilience. Des trois critères qui s'intègrent à son cadre normatif, c'est celui de confort (trouver un appartement satisfaisant) qui a permis de révéler, à travers les deux processus impliqués, un discours de résilience.

3.6.2.2 Les études

Danny n'a pas de diplôme et a eu un parcours difficile qui l'a amené à recommencer des années scolaires plusieurs fois. Il trouve « dégueulasse » certains aspects de sa situation scolaire qui constituent aussi des défis pour lui. Ses différentes appréciations de sa situation scolaire impliquent le *choix des critères suivants* : un niveau scolaire adéquat, une réussite dans les accomplissements, des compétences à la hauteur des exigences scolaires et la présence de conditions facilitatrices. Un critère de « plaisir », caractérisé par une aise, un confort, un sentiment d'être à sa place, s'ajoute à son discours. On décèle également une *négociation des caractéristiques du critère* qui soutient l'importance de fréquenter l'école lorsque Danny, tout en faisant part de son intention de retourner à l'école, dit qu'il veut avancer dans la vie mais qu'il ne veut « pas devenir non plus un rat de laboratoire » comme beaucoup d'autres jeunes.

Cet éventail de critères laisse voir l'intensité des défis qu'a vécus Danny. Par exemple, c'est de son appréciation négative de certaines conditions vécues qu'a pu être inférée un certain droit à des conditions facilitant l'adaptation aux études. Entre autres, son insatisfaction liée aux méthodes pédagogiques ou à un soutien négatif (et à une attitude décourageante) de sa mère ont révélé certains défis particulièrement importants et des conditions qui auraient pu être meilleures.

Malgré cet accent mis sur des aspects négatifs, son appréciation positive de quelques matières enseignées par le plaisir qu'il en a retiré, par certaines réussites et par ses compétences dans ces matières[71], illustre ici encore, une *négociation des caractéristiques d'un même critère* (de réussite, de compétence et de plaisir), mais cette fois-ci, cette négociation contribue à orienter positivement la définition de sa situation par une *valorisation positive des aspects d'une tension* qui est l'objet de négociation. Danny fait

[71] Pour donner davantage de sens à cette valorisation d'une matière, l'art, il faut mentionner que l'art a pris une place relativement importante dans son récit. Danny m'a même montré, en entretien, une création (que j'ai, personnellement, appréciée positivement!).

part de cette tension qu'il négocie par des aspects positifs qui sont mis en relation avec les aspects négatifs :

> Mes études... mmmmrrrr! (rires) C'est dur, c'est dégueulasse, ça me rentre dans une oreille puis ça me sort par l'autre. Sauf les maths et l'art plastique. […] Après j'ai doublé une année, fait que j'ai lâché l'école, je me suis écœuré. […] je suis une « bolle » en maths, je suis super nul [dans deux autres matières] […].

Un processus de *planification de l'action et de reconnaissance du travail à faire,* est aussi associé aux critères de fréquentation scolaire et d'atteinte d'un niveau scolaire adéquat, comme le laisse voir l'expression de devoir « se botter le cul », présente entre autres ici :

> Après ça on [je] va retourner à l'école et on va essayer de finir son secondaire. […] […] L'année passée, plutôt cette année qui vient de passer, j'ai décidé de recommencer… […] […] J'ai juste à me concentrer sur mes activités et à… à me « botter le cul » pour retourner à l'école. […] […] Un moment donné, bien, je me suis écœuré. Je me suis dit « tiens! » on va retourner à l'école.

Bien que le thème des études n'ait pas pris une grande place dans le récit de Danny et que sa situation actuelle ne soit pas présentée comme satisfaisante par rapport aux critères d'appréciation évoquées, les processus de *valorisation positive des aspects d'une tension* et de *planification de l'action et la reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive* qu'il a utilisés contribuent à intégrer certains éléments de son récit à un discours de résilience. Ils lui permettent de définir positivement certains aspects de sa vie et contribuent ainsi à sa dignité en mettant l'accent sur des pistes d'action et des potentialités favorables à un cheminement vers une situation plus conforme à ses objectifs.

3.6.2.3 L'emploi

C'est le *choix des critères* de plaisir au travail et d'avoir un emploi correspondant à ses aspirations (qui se manifestent, entre autres, par un intérêt pour la création et le stylisme) qui a permis d'élaborer son cadre normatif qui fonde son appréciation liée au domaine de l'emploi. Ces extraits expriment ses difficultés à trouver un tel emploi et du plaisir au travail :

> Mais je ne suis pas motivé parce que j'aime pas ce que je fais. […] […] Il faut que j'aime faire ce que je fais. Parce que, bien, au début je vais le faire, et après, je vais m'écœurer, et je vais « crisser » ça là. […] […] J'ai essayé je sais pas comment de fois d'aller porter des c-v dans les boutiques « pfftt », ça n'a jamais marché. Un moment donné, bien, je me suis écœuré.

Il banalise la norme sociale accentuant l'importance d'un travail rémunéré, en n'appréciant ni positivement, ni négativement, le fait qu'il n'occupe pas d'emploi au moment de l'entretien. Un extrait permet même d'observer un certain *rejet de ce critère*. Il dit ainsi, sans même que cette partie de la conversation porte sur l'emploi : « j'avais pas vraiment besoin de me trouver un emploi, puis là durant l'été c'est pareil, j'ai juste à me concentrer sur mes activités ».

Danny laisse voir qu'à part un emploi temporaire qui correspondait à ses aspirations, il ne réussit pas à trouver un emploi qui le satisfasse vraiment; ce qui l'amène à définir sa situation en termes plutôt négatifs (découragement, insatisfaction face au peu d'opportunités qui se présentent et aversion pour certains emplois qu'il a faits).

Malgré cette définition globale négative face aux défis à surmonter, les propos de Danny sont néanmoins porteurs d'aspects positifs en regard des critères d'appréciation privilégiés et de défis liés à sa personne (p. ex. sa motivation) ou à des conditions extérieures (p. ex. difficulté d'accès à des emplois qui répondraient à ses attentes). C'est par un processus de *reconnaissance du travail à faire* que Danny affirme, comme pour les études, qu'il lui aurait fallu se « botter le cul » :

> J'aurais pu faire quelque chose que j'aimais, mais je ne me suis juste pas « botté le cul » là. Si je suis satisfait envers les emplois, quand même, que j'ai fait…? C'est plutôt je ne suis pas satisfait envers ce que, moi, j'aurais pu faire. C'est que j'aurais juste pu plus me « botter le cul ».

Une *valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles* va dans le même sens, comme l'illustre l'extrait suivant :

> Travailler dans une cuisine, c'est emmerdant au plus haut point. […] […] Travailler dans les boutiques là, vendre du linge et... les conseiller... « go »! Pas de problème là-dedans je vais t'en prendre 10 paires si tu veux (rires)! C'est vraiment oui, je suis quand même assez satisfait [de cette aspiration ou motivation]. […] Dans le fond, je suis capable de m'adapter, mais un moment donné si j'aime vraiment pas trop ça, je

vais m'écœurer. […] […] Oui… Au pire tu vas me voir, puis je vais être le grand styliste.

Ces deux processus s'associent ici à la résilience en ce qu'ils contribuent à orienter et définir positivement la situation relativement à certains défis, même si, comme pour les études, cette sphère de vie ne semble pas occuper une place centrale dans le discours de Danny.

3.6.2.4 Les finances

Pour ce domaine, le *choix d'un critère* de gestion financière adéquate constitue l'essentiel du cadre normatif de Danny pour faire part de son adaptation.

Un processus qui s'associe à la résilience, en permettant à Danny de définir positivement sa situation en regard des défis auxquels il est confronté est la *valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles*, ou plus spécifiquement dans son cas, malgré certaines tendances chez lui et dans sa famille à dépenser de façon compulsive. C'est ainsi qu'il laisse voir sa capacité à économiser (à « serrer de l'argent »), malgré ce contexte :

> Oui, [je réussis] quand même assez bien. Il faut que je me serre de l'argent parce que… Tu sais on est pas mal tous de même chez nous. […] Si on peut dire que c'est une maladie être « gaspilleux » compulsif (rires). L'argent part vite. […] Ma « chum » elle a un coffre fort chez elle (rires). « Mets ça dedans! », parce que je me connais je vais piger dedans. […] Comme pour mon loyer de ce mois-ci, j'avais pris l'argent et « tiens !». Serre ça, j'y toucherai pas et tu vas l'avoir. […] […] Je suis quand même capable de me mettre une limite.

Il mentionne aussi (par une *reconnaissance du travail à faire*) que ce serait bien que lui et ses colocataires fassent l'épicerie pour une gestion plus adéquate.

> C'est du « resto », du dépanneur […] Eux autres [conjoint et autre colocataire], ils font pas d'épicerie. Moi j'irai pas faire d'épicerie tout seul. […] on bouffe au jour le jour là. […] À fin de la ligne, ça vient par coûter cher pas mal oui, mais je sais pas, il me semble que ça serait plutôt le « fun » qu'on fasse une épicerie en gang. […] Je me débrouille assez bien, mais, tu sais, c'est sûr qui si on faisait l'épicerie, il y aurait peut-être plus d'argent qui pourrait servir à d'autres choses… qu'à manger tout le temps dans les restaurants…

Concernant les finances, il faut aussi mentionner que Danny participe à un programme qui permet une bonification de l'aide sociale de l'État. Ce type de revenu

pourrait être interprété comme une manifestation d'adaptation négative étant donné qu'il va à l'encontre de certaines normes sociales (évoquées par d'autres jeunes, p. ex.) insistant sur l'importance d'un travail rémunéré ou d'une autonomie financière. Cependant, les critères d'appréciation privilégiés par Danny n'intègrent pas de telles normes. Elles ne sont pas rejetées, mais plutôt ignorées. De plus, comme pour les domaines précédents (surtout les études et l'emploi), ce domaine de vie n'est pas mis au premier plan dans son récit.

3.6.2.5 Le couple (et la parentalité)

Pour ce domaine, Danny privilégie principalement deux critères pour rendre compte de son appréciation positive, mais aussi des difficultés et d'une appréciation négative. Le premier, implicite dans son récit, mais y prenant cependant une grande place, est un critère d'orientation sexuelle claire, c'est-à-dire une identité sexuelle affirmée, mis en relation avec son identité homosexuelle. En utilisant le processus de *valorisation d'un défi relevé avec succès,* il décrit dans un même extrait, à la fois le défi que représente pour lui l'homosexualité et la façon dont il a affronté ce défi avec succès. C'est aussi dans cet extrait que Danny situe l'homosexualité comme un élément vraiment positif qui a contribué à son évolution personnelle et qui lui a même permis, à un autre niveau, de mener des actions positives pour diminuer les préjugés négatifs envers l'homosexualité.

> [En répondant à une question portant sur les choses qui l'ont vraiment aidé dans sa vie] Être gay. (rires) « Full »... être gay! Oui au centre d'accueil, je me souviens, il y a un gars « t'es gay, t'es gay, t'es gay ». Un moment donné j'ai « pogné les nerfs », « oui je suis gay. Vas-tu te la fermer la gueule? ». Bien il se l'est fermée. Et j'ai fait évoluer l'homosexualité au centre d'accueil. Avant que j'arrive, il paraît que c'était bien, bien tabou, puis après ça, ils ont comme vu « hein, il est fin lui » Puis, ils ont comme changer… l'idée. Je sais pas si ça m'a… d'après moi ça m'a aidé à évoluer. Parce que tu sais quand même, on a quand même ça de plus à passer au travers… ce que les hétéros n'ont pas vraiment [à faire] là. Nous autres, il faut passer au travers… Le monde comment qu'ils vont réagir… Faut que tu vives avec comment le monde réagisse… Heee, il faut que tu t'adaptes à, mais ça s'est bien passé là… Grâce à ça, j'ai évolué un peu plus là. J'ai pas eu de misère non plus à l'accepter puis à le dire.

L'autre critère d'appréciation qui a été retenu est celui d'une relation amoureuse harmonieuse. Ce critère, malgré qu'il ait amené Danny à souligner des aspects négatifs de sa situation, a donné lieu à différentes façons de l'apprécier positivement. L'extrait qui suit

laisse voir une *valorisation de ses capacités* à communiquer ses problèmes au lieu de les garder pour soi et de laisser augmenter sa frustration, *malgré des conditions difficiles* représentées par une relation souvent conflictuelle :

> Oui. Je suis du genre, je vais avoir un problème, ça va me faire chier, « go », on en parle, on n'attend pas deux heures, c'est là que ça me fait chier, c'est là que je, qu'on en parle là. Mais lui [conjoint], c'est plus du genre « "go", je refoule, je garde ça pour moi puis… Lorsque que ça "pette", ça "pettera" ». Mais moi j'ai vécu… quand j'étais jeune, ma mère, c'est ça qu'elle faisait puis j'ai vu… Toute ma jeunesse, je l'ai vue perdre connaissance, faire des crises parce qu'elle gardait toute pour elle, puis j'ai jamais voulu virer de même fait que…

Même si des capacités ont été valorisées, Danny exprime aussi une *reconnaissance du travail à faire* pour améliorer sa façon d'être, voulant ainsi améliorer la relation et réduire les conflits :

> Je ne dis pas que je suis mieux là, mais on passe notre temps, pas notre temps là, mais on s'obstine souvent. On dirait qu'on est comme trop orgueilleux pour donner raison à l'autre. Mais… un peu d'impulsivité qu'il faudrait apprendre à gérer, parce que comme tu peux voir, [des conflits sont présents] (rire).

C'est donc par ces trois processus que prend forme un discours de résilience qui intègre des aspects positifs et oriente positivement la définition de situation. Ainsi, le couple, par les normes de relation harmonieuse et d'orientation sexuelle claire, occupe une place importante dans le discours de Danny; sinon par la quantité, par l'intensité avec laquelle il en fait part.

N'occupant qu'une modeste place dans le récit de Danny, la parentalité ne sera pas abordée ici, sinon pour mentionner que Danny dit ne pas vouloir d'enfant à court terme, même s'il prévoit en avoir éventuellement par l'adoption, ce qui laisse voir une planification de l'action (pour répondre, éventuellement, positivement au critère de vouloir fonder une famille) sans toutefois traduire l'intention de remédier à une situation négative qui représenterait un défi.

3.6.3 La résilience selon le récit de Danny sur les autres défis adaptatifs

Les « autres défis adaptatifs » ont été catégorisés à partir d'éléments du discours qui se rattachent à l'adaptation et à l'appréciation. Un des objectifs de les aborder ici est de

montrer qu'une analyse qui n'aurait été basée que sur les « marqueurs » connus de la période de vie adulte, tels que recensés dans les écrits pertinents, aurait pu laisser pour compte plusieurs aspects de la vie des participants qui s'avèrent importants dans l'étude du phénomène de la résilience.

D'autres difficultés liées au parcours en PJ, à des aspects du soi liés à l'identité et à la consommation de drogues ainsi que le thème de la criminalité touchent aussi des aspects important de la vie de Danny par rapport à son adaptation et aux différents processus qui contribuent au discours de résilience.

3.6.3.1 Une condition de vie antérieure difficile liée aux services de PJ

Étant donné que cet autre défi adaptatif met au premier plan des difficultés, le *choix de critères* permet d'apprécier négativement une situation et de la définir comme difficile et empreinte de défis particulièrement importants. Cependant, il permet aussi d'apprécier positivement certains éléments de la situation. Pour Danny, le critère implicite de présence d'un milieu de vie adéquat pour un développement optimal lui a permis de juger de la difficulté de certaines conditions de vie liées à son parcours sous la PJ et surtout à son parcours de placement.

Même si la place de ces difficultés dans son récit semble modérée, le fait de devoir subir une décision du juge lui interdisant un retour dans sa famille (malgré l'avis favorable de différents acteurs du système de PJ) a généré une grande insatisfaction.

> Tout le monde était d'accord à ce que je retourne chez nous : ma mère, la DPJ, les… ma… même les avocats, le centre d'accueil, tout le monde était d'accord. On passe devant le juge… « Non! Je veux pas que tu retournes chez vous tu n'es pas prêt. »

Cette expérience s'est inscrite négativement dans sa définition de la situation; elle a cependant été contrebalancée par un élément d'appréciation positive, celui d'avoir été placé en centre de réadaptation. Ce contre-balancement laisse voir qu'une *négociation des caractéristiques d'un même critère d'appréciation,* un milieu de vie adéquat pour un développement optimal (famille d'accueil vs centre de réadaptation) permet de spécifier les caractéristiques considérées comme représentatives d'un milieu de vie adéquat. Cette

négociation se manifeste grâce au côté positif de ce genre de placement, malgré diverses difficultés qui y sont associées. Ainsi, Danny dit :

> C'est [l'intervention en centre de réadaptation] du « go » on travaille… c'est quasiment une thérapie. « Go! » on travaille sur toi, on te lâche plus là. Tu es pris avec du monde, et « go » on parle de tes problèmes, on fait ci, on fait ça. « Je peux tu y aller à mon rythme? ». Regarde, un moment donné tu fais comme : « Hey! Wow! Tu vas peut-être un peu trop vite, je suis peut-être pas prêt ».

En référant à la meilleure chose qui lui soit arrivée, il conclut :

> Mm mm… (petit silence) Je sais pas. Ça a l'air con, mais le centre d'accueil. Je l'ai haï... à mourir, mais peut-être que sans ça, comme je disais tantôt, je ne serais pas devenu ce que je suis là. Tu sais, oui je l'ai haï, c'est plate, c'est emmerdant, mais crisse… j'ai évolué, j'ai compris des affaires là. […] Ayoye! C'est étonnant de sortir ça de ma bouche… (rires). […] Mais crisse, c'était super plate, c'était super emmerdant, mais avec le recul, je suis capable de te dire que « crisse », « ostie », que ça m'a aidé, et sans ça, je serais pas ça, je serais peut-être pire, je serais peut-être mort… […] Dans le fond, c'est que ça m'a fait évoluer, ça m'a fait comprendre des affaires. Oui ça été long, ça été long, mais tu sais, j'ai fini par le comprendre pareil.

Cette mise en valeur des aspects positifs de ce centre de réadaptation illustre bien une *valorisation positive des aspects d'une tension*. De plus, comme le montre bien l'extrait précédent, la contribution de ces éléments à un travail sur soi donne lieu à une *valorisation des conditions particulièrement favorables*.

Ces deux processus s'associent à la résilience en contribuant à intégrer des aspects positifs à la définition d'une situation dont l'ampleur du défi comprend le parcours général sous les services de PJ, la décision du juge et d'autres éléments qui ont été vécus difficilement dans le parcours de placement.

3.6.3.2 Difficultés liées à soi : aspects identitaires et consommation de drogues

Deux thèmes désignent les difficultés liées à soi : le « travail sur soi » et la consommation de drogues. Les critères d'appréciation qu'on peut déduire du récit de Danny sont les suivants : ne pas abuser de drogues, être une bonne personne avec de belles valeurs et avoir droit au bien-être et à une identité positive.

Ce *choix de critères* a permis à Danny de montrer le problème qu'il vit par rapport à sa consommation de drogues et le cheminement qu'il lui reste à accomplir pour s'en sortir. Comme pour les études et l'emploi, *la reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive* se manifeste chez Danny par l'expression « se botter le cul » qui réfère cette fois-ci à l'importance d'avoir le contrôle sur sa consommation :

> La drogue ça a été un « ostie » de gros problème. Même encore aujourd'hui, ça pourrait l'être là… Tu sais mon joint, non il fait pas mal en tant que tel, mais, « crisse », pour que j'aie de besoin de fumer mon joint à tous les jours, il faut que veux, veux pas il y ait un problème. Il faudrait juste que je finisse par me « botter le cul ».

Une certaine *valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis* est cependant observée lorsque Danny dit qu'il consomme, « mais moins souvent » et qu'il ne prend « plus vraiment [d'une certaine drogue] juste pour le "fun" ». Il mentionne aussi que ça a été « un "ostie" de gros problème », que ça l'« a vraiment creusé » en lui mettant « quasiment […] un pied dans la tombe » et que cette situation « était vraiment rendue squelettique », laissant entendre que son problème est moindre que ce qu'il a déjà été même s'il en est encore un ou que « ça pourrait » encore en être un.

Incluant les drogues dans un problème plus large, Danny valorise aussi une évolution positive, mais cette fois-ci par le travail accompli sur lui-même selon les critères d'être une bonne personne avec de belles valeurs et malgré les défis qui faisaient obstacle à ce travail. L'extrait suivant illustre, entre autres, une certaine culture de « centre d'accueil » dont il se distancie.

> (Intervieweur : Depuis que c'est [le suivi lié à la PJ] fini, ça se passe comment?) Ah! C'est la merveille (rires). Bien, « c'est la merveille » c'est une façon de parler là. Tu sais, j'en n'entends plus parler là, tu sais j'ai vu des jeunes là-bas qui sont encore aujourd'hui pris là et… on dirait qu'ils veulent pas comprendre ou, je sais pas là, j'ai beaucoup évolué, plus en deux mois qu'en quatre ans. […] Tu sais, je sais pas, dans ma tête, ça s'est comme placé tout seul et j'ai maturé pas mal vite. Tu sais aujourd'hui, je peux pas te dire que j'ai rien compris [de l'intervention intensive tout juste évoquée]. Je peux te dire que j'ai haï le centre d'accueil, mais je ne peux pas te dire que j'ai rien compris, au contraire! Concrètement je peux pas te dire j'ai compris telle, telle affaire, mais ça c'est comme fait tout seul dans ma tête. Bien… oui ça va… (Intervieweur : Puis là... là maintenant?) Aujourd'hui… un petit peu impulsif… (rires), je vais agir et je vais réfléchir après. Ok, mais oui, ça se passe plutôt bien. Je suis content d'un sens d'avoir fait des centres d'accueil parce que

> peut-être qu'aujourd'hui je serais pire. Je serais pas de même. Tu sais, je me dis si ça a pris quatre ans avant que je me réveille, bien, ça a pris quatre ans.

Cet autre extrait permet à Danny de valoriser, par rapport à d'autres jeunes qui, comme lui, ont passé dans des centres de réadaptation, ses apprentissages et l'adoption d'une attitude plus positive envers la vie:

> Bien, les jeunes en tant que tels de mon âge. On dirait qu'ils ne veulent pas évoluer ou… je sais pas si c'est parce qu'ils le veulent pas ou qui sont pas capables là mais, j'ai l'impression qu'ils, qu'ils bougent pas et qu'ils veulent rester dans cette merde là. (Intervieweur : Qu'est-ce tu veux dire cette merde là?) Mmmm… Quand tu es en centre d'accueil, veux veux pas, c'est que tu as des problèmes. Soit que tu écoutes pas, que tu voles ou que tu es un gros drogué ou… peu importe… on dirait que les, les jeunes… « Ah bien quoi, tu as voulu me faire chier bien je vais te faire chier, et "go", je vais continuer » au lieu de dire « ok, je veux m'en sortir, je vais essayer de tout faire pour ». Je sais pas on dirait qu'ils ne veulent pas évoluer. […] Oui. On, je… je sais pas… j'ai comme évolué un petit peu plus [que ces jeunes-là]… […][…] [Le plus satisfaisant,] c'est vraiment d'avoir évolué et grâce à ça, bien ça va bien.

L'évolution dont parle Danny est liée à cette attitude plus positive qu'il a adoptée, à une meilleure maîtrise de sa consommation de drogues ou encore au fait qu'il a réussi à se rendre en appartement.

> Tu sais, je suis quand même rendu ici en appart. Il y a quand même pas mal de… beaucoup de choses de faites. On avance dans la vie… Tu sais c'est ça dans le fond, comme je te disais je ne me suis pas ramassé en dedans [prison], j'ai fait des choix, on a décidé de se calmer un petit peu là. (Intervieweur : Ok, donc tu t'es calmé par rapport à… À la consommation, à… « go », on se « câlisse » de toute.

Par rapport au travail sur soi et à sa consommation de drogues, même si l'appréciation du parcours de placement a impliqué des tensions à négocier, le rôle positif du centre de réadaptation et des intervenants a été incontestable pour Danny et décrit une *valorisation de conditions particulièrement favorables, malgré d'autres conditions difficiles*. À l'appui de ce type de valorisation, il mentionne le rôle positif d'un organisme œuvrant auprès des personnes ayant des problèmes de toxicomanie.

Cet autre défi adaptatif lié à des aspects de soi, à une identité positive et à une croissance personnelle ainsi qu'à des problèmes de consommation de drogues s'est révélé très important dans le récit de Danny en rapport avec le phénomène de résilience. Les

éléments discutés ont constitué des aspects importants de sa vie qui ont contribué à une appréciation positive ainsi qu'à une valorisation de soi et de ses conditions de vie. Ce travail accompli sur lui-même et son évolution personnelle sont également liés à d'autres domaines de vie comme en témoignent les exemples cités : un de ces exemples fait le lien entre le centre de réadaptation qui touche des difficultés antérieures liées au parcours en PJ, mais qui a contribué positivement au travail sur soi. Un autre exemple fait le lien entre le logement et la valorisation d'être rendu en appartement, mais aussi la valorisation d'avoir évité la prison, sujet en lien avec le prochain autre défi adaptatif qui touche la criminalité.

3.6.3.3 Criminalité et code social

Tel qu'il en a été question, le code social fait référence au respect des lois ou, plus directement, à une situation dans laquelle se manifeste une intention de quitter ou d'éviter une vie criminelle. Le *choix des critères d'appréciation* de Danny permet de voir quel lien il établit entre son adaptation et le respect d'un certain code social, lui-même lié à un critère d'intégration sociale ou de respect des lois. Les défis liés à ce critère sont plutôt implicites dans son récit; c'est par le biais d'une comparaison avec son oncle qui fait des allers-retours en prison alors que lui a réussi à l'éviter que Danny laisse entrevoir à quel point l'intégration sociale a été un défi pour son adaptation.

> Si je ne m'étais pas adapté, d'après moi, je serais sûrement en prison ou quelque chose du genre là. Mon oncle, […], il a fait pas mal toute sa jeunesse, même encore aujourd'hui : « go, vol de "char" na, na, na ». Bien, il le comprend pas, il s'adapte pas, puis ça ne rentre pas dans sa tête. Il rentre en dedans [prison], il sort, il refait le cave, il retourne en dedans. Tu ne veux pas t'adapter, tu veux pas le comprendre, bon, bien moi justement, je me suis dit je veux pas finir comme ça.

Ce choix d'éviter la prison comme critère d'intégration sociale peut être interprété comme une illustration de la *négociation des caractéristiques d'un même critère*, au sens où un large éventail de caractéristiques peut être évoqué pour soutenir ce critère d'intégration et permettre ou non d'y faire correspondre sa situation.

Danny dit qu'il « y a beaucoup d'affaires criminelles dans [s]a famille ». Il se compare également à d'autres jeunes qu'il a côtoyés en centre de réadaptation et fait référence au fait d'avoir déjà vendu de la drogue, une activité à laquelle il a cependant mis

fin. L'ampleur du défi qu'il rencontre, plus ou moins explicite ici, alliée à une rencontre de certains critères liés au code social (*valorisation d'un défi relevé avec succès*) permet de montrer que, chez Danny, cet autre défi adaptatif contribue à forger un discours de résilience.

3.6.3.4 Une transition vers la fin des services de PJ

Ce domaine d'adaptation ne constitue pas un thème central du récit de Danny, mais révèle toutefois la présence d'un défi lié à une transition, celle de terminer sa relation avec certains intervenants du centre de réadaptation :

> J'aurais… j'aurais même aimé ça pouvoir continuer après puis… on peut pas, parce que « c'est pas professionnel, et blablabla et blablabla… » Tu sais, je trouve ça un peu stupide là.

En trouvant « stupide » de ne pas pouvoir poursuivre cette relation, il laisse supposer, sans le mentionner explicitement, qu'un droit à une transition harmonieuse à la fin des services de PJ fait partie des critères qui permettent une situation d'adaptation positive. L'absence d'une appréciation positive explicite ne permet cependant pas de faire contribuer ce défi adaptatif au discours de résilience.

3.6.3.5 Les relations interpersonnelles

Même si le défi adaptatif représenté par les relations interpersonnelles inclut des événements qui ont permis à Danny de définir positivement sa situation, il n'a pas été catégorisé parmi les autres défis adaptatifs puisqu'aucun élément de son récit n'a présenté les relations interpersonnelles comme un défi important, contrairement à la majorité des jeunes rencontrés.

Danny, par exemple, laisse voir qu'il apprécie la relation qu'il entretient avec ses frères et sœurs ainsi qu'avec ses parents avec qui il fait plusieurs activités : « J'aime le côté familial qu'on a. […] Aujourd'hui c'est plus le "fun", on se rapproche de plus en plus ». Sinon, Danny a aussi trois bonnes amies proches sur qui il dit pouvoir compter et avec qui il peut se confier. La satisfaction qu'il exprime à cet égard laisse supposer un *choix de critères*, tels que la présence d'un réseau de pairs et de relations familiales rapprochées de

même que des relations harmonieuses avec la famille et les amies ou amis, qui permet de définir positivement sa situation, mais qui, en l'absence de défis importants, ne contribue pas, ici, à un discours de résilience.

Le cas de Danny laisse voir qu'il est dans un processus d'atteinte d'objectifs qui lui sont chers. Il reconnaît, à plusieurs reprises, le travail qui lui reste à faire. Il montre aussi l'évolution positive de sa personne qui se manifeste par un travail sur soi et par une maîtrise de plus en plus grande et une réduction de sa consommation de drogues. Cet aspect lié au soi est présenté comme central dans sa vie actuelle et rend compte d'un cheminement encore en cours qui peut servir de base à l'atteinte de différents autres objectifs. Il laisse aussi voir les conditions positives et ses capacités qui pourraient lui permettre de poursuivre le travail et mettre ses plans à exécution. Cette évolution et la reconnaissance du travail à faire ainsi que la valorisation de différentes ressources qui pourront contribuer à faire ce travail prennent donc une place importante dans son discours de résilience. C'est aussi autour de cette évolution en cours, ou à l'étape de planification, que plusieurs critères d'appréciation se négocient pour faire valoir une adaptation positive. Cette vue d'ensemble du cas de Danny ayant été exposée relativement aux processus et aux situations qui ont contribué à un discours de résilience, le cas de Catherine sera maintenant présenté.

3.6.4 Compte rendu du récit de Catherine (18,7 ans)

Catherine a été placée dès l'âge de huit ans. Après un court séjour d'une nuit dans une famille temporaire, elle est placée jusqu'à 18 ans dans une famille d'accueil qu'elle considère comme une vraie famille. Elle considère Lucie et Gilles, qui forment le couple de cette famille, comme ses parents qu'elle appelle « maman et papa ». À la fin des services de PJ, elle quitte cette famille avec un certain regret que ces « parents » ne l'adoptent pas. Se considérant responsable et prête, elle se trouve un appartement en colocation. Malgré ses difficultés à s'adapter à ce nouveau mode de vie (budget, début du cégep, gestion de l'appartement, désir de profiter du début de l'âge adulte en sortant dans les bars, etc.), elle croit que tout « s'est quand même bien passé ».

L'écoute du récit de Catherine laisse entrevoir une blessure laissée par sa relation avec sa famille biologique. Malgré qu'elle se soit sentie bien en famille d'accueil (« je

voyais bien que j'étais pas mal mieux là »), elle a eu de la difficulté à se faire à l'idée que sa mère, qu'elle a toujours aimée, n'allait pas la reprendre. Un de ses buts dans la vie est de ne pas faire comme ses vrais parents.

Au moment de l'entrevue, Catherine vient tout juste de quitter un appartement qu'elle partageait avec un colocataire plus vieux avec qui la relation n'était pas optimale et où elle ne se sentait pas tout à fait chez elle. La veille de l'entrevue, elle vient d'emménager dans un nouvel appartement avec deux amies et le conjoint d'une de ces dernières. Elle est satisfaite de ce déménagement et optimiste pour la suite.

Durant sa recherche de logement, elle a senti le soutien de Lucie et Gilles qui ne l'ont pas laissé tomber et qui l'auraient même gardée moyennant une pension. Ils l'ont aussi assurée de leur soutien en cas de problème financier ou autres. Par exemple, ils l'ont endossée pour la location de son appartement. De son côté, Catherine entretient des liens avec eux, leur rend visite régulièrement et couche même chez eux parfois, étant donné qu'ils demeurent près de son lieu d'emploi. Leur relation est encore solide et elle les voit comme des personnes importantes dans sa vie.

Catherine a une vie active. Elle fréquente le cégep, détient un emploi et jouit d'une vie sociale et de loisir assez remplie : « Je lis beaucoup, je tricote, je vais à l'ordinateur, j'écoute des films, je vais avec mes amis, je sors, je cours (rires), je vais au "gym" des fois… ».

Côté finances, sa situation est relativement favorable grâce à l'emploi qu'elle détient chez un détaillant depuis plus d'un an, du soutien des prêts et bourses du gouvernement dont elle bénéficie, de même que d'un peu d'aide qu'elle reçoit d'un programme des centres jeunesse encourageant la poursuite des études. Catherine trouve tout de même difficile de trouver l'argent pour assumer toutes les dépenses qu'implique le fait de vivre en appartement de façon autonome. Elle donne l'exemple des frais de dentiste qui sont des coûts que ne prévoit pas le soutien financier du gouvernement.

Inscrite au cégep en sciences de la nature, Catherine désire continuer à l'université et a déjà des plans à ce sujet. Elle semble bien performer, mais aimerait performer encore plus pour « son orgueil ».

Côté amour, Catherine a eu une relation de quelques mois avec un copain depuis son premier départ en appartement. Avant cette relation, à l'adolescence, elle en a eu une plus longue dont elle a eu de la difficulté à se remettre, s'étant sentie « niaisée » durant cette relation. Elle dit ne pas être pressée de s'engager dans une nouvelle relation.

Son réseau d'amis (surtout des amies) est solide. Il s'est d'abord formé au secondaire, puis au cours de la dernière année; il est constitué de cégépiennes et de ses nouveaux colocataires.

En se comparant aux autres jeunes de la DPJ, Catherine dit qu'il est dommage que plusieurs d'entre eux prennent de la drogue et soient « dévergondés ». Les autres jeunes avec qui elle se compare sont plutôt des amis du secondaire qui vivent encore chez leurs parents dans de « grosses maisons ».

En lien avec le sentiment d'être adaptée, Catherine dit se sentir relativement normale : « je me sens comme tout le monde un peu […] Je suis contente d'avoir une vie quand même normale, même si je n'ai pas beaucoup d'argent ». Elle se compare et construit cette normalité avec ses amis qui « sont tous chez leurs parents […] et tous gâtés par-dessus la tête ». Le récit de Catherine exprime une lutte intérieure contre un certain stigmate qu'elle associerait au fait d'avoir été en famille d'accueil. Elle dit toutefois : « Je me sens quand même très proche de tout le monde et je trouve qu'ils ne m'ont pas mise à l'écart ».

3.6.5 La résilience dans le récit de Catherine selon les domaines de transition choisis

Les défis et les aspects positifs mis en évidence par Catherine tendent, particulièrement dans son cas, à rapprocher et mettre en interrelation les différents domaines de vie généralement associés à la transition vers l'âge adulte.

3.6.5.1 Le logement

Lors de l'entretien, Catherine, tout comme Danny, est en processus de déménagement avec de nouveaux colocataires après une situation de colocation où elle ne se sentait pas à son aise, car son ex-colocataire « se sentait plus chez lui que chez moi ». Cela dit, Catherine n'a pas eu de difficultés à avoir un premier appartement, disposant du soutien de sa famille d'accueil.

Parmi les critères d'appréciation que Catherine privilégie (*choix de critères*) pour faire part de son adaptation, on note le confort, l'esthétisme, l'importance du sentiment d'être chez soi et la cohabitation harmonieuse.

Pour elle, l'esthétisme de son logement est un aspect important en ce qu'il reflète, indirectement, le statut social de la personne (thème abordé plus loin)[72]. Il a constitué un défi pour elle qu'elle a réussi à relever grâce à son acquisition de certaines belles choses qu'elle n'avait pu avoir durant son enfance. Le choix de ce critère d'appréciation s'accompagne d'un processus de *valorisation d'un défi relevé avec succès* qui se manifeste à travers la fierté et la satisfaction qu'en ressent Catherine :

> Il est beau mon lit, hein? Un vrai beau lit! Le lit que je n'ai jamais eu quand j'étais petite. […] […] J'aime ça que ça soit beau c'est comme, je vais leur [ses amis] dire : « Hey, venez voir mon appartement, c'est beau. Venez voir, je suis contente ».

Quant à la cohabitation harmonieuse et le sentiment d'être chez soi qui servent de critères d'appréciation, ils lui permettent, comme l'illustrent les extraits suivants, une *valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis* :

> J'étais pas bien parce que là j'avais mon, tu sais mon « coloc » dans le fond il rénovait son appartement, c'est lui qui rénovait, mais tu sais il n'a même pas fini mon garde-robe. […] […] Admettons que je voulais mettre des bibelots dans la cuisine, ben ça lui dérangeait tout le temps. C'est pas moi qui décidais. Je trouvais ça plate. Tu sais il se sentait plus chez lui que chez moi pourtant je payais la même affaire que lui. Ça c'était plate.

[72] C'est en relation à ce statut social que l'esthétisme peut être vu comme un défi : le défi de se procurer de belles choses, mais aussi le défi de sentir que ces belles choses contribuent au sentiment d'appartenance avec son groupe d'amies venant de famille plus aisée. Ces défis et le thème du statut social seront expliqués plus en détail (dans les difficultés liées à soi parmi les autres défis adaptatifs).

> [En faisant référence au deuxième logement] Ah ouais, je suis vraiment contente. J'avais hâte de partir d'où j'étais. Où j'étais sérieusement je n'étais pas bien. […] […] Ça va être vraiment une bonne ambiance […] Là je suis avec des étudiants. On a tous le même horaire. […] ils ont un bon horaire. C'est ça qui est le fun. […] […] Fait qu'il n'y a pas de problème. On fait même à manger… Je pense que ça va être une belle ambiance […] […] D'après moi on ne se tapera pas dessus. Vraiment pas! […] […] Mais ici ça va être correct. Déjà là, ça s'annonce bien.

Quant au critère d'autonomie en logement, bien que Catherine semble l'avoir satisfait, elle lui attribue tout de même une valeur plutôt négative, dans le sens d'un rejet, ou en le transformant en contre-critère. Ce critère ne décrit pas une situation souhaitable pour elle étant donné que son autonomie en logement semble générer des préjugés à son égard : « Je dis que je suis en appartement, là il y a un autre jugement ». En fait, elle craint le regard négatif de ses amies sur sa vie en appartement, car ces dernières viennent de familles aisées et vivent encore chez leurs parents. Elle dit : « J'avais peur en arrivant à l'appartement, que mes amies me prennent plus à l'écart. » Du coup, cette manifestation d'autonomie devient, pour Catherine, davantage une crainte de stigmatisation et d'appréciation négative (exprimée comme de la peur) que l'inverse.

Ce *rejet* (implicite) *du critère* d'autonomie semble aller de pair avec son choix d'un critère d'appréciation valorisant un certain statut social (qui touche aussi celui de reconnaissance et d'acceptation de la part des pairs) et laisse ainsi voir une *compétition entre critères* : le fait d'être en appartement de façon autonome semble entrer en compétition avec sa recherche d'un statut social, ce qui se répercute négativement sur son désir d'être acceptée de ses pairs.

La situation de logement contribue à un discours de résilience chez Catherine, par la valorisation positive de son nouvel appartement qu'elle attribue au meilleur climat qui y règne mais aussi à son esthétisme et à la fierté qu'elle en retire par rapport à des défis de son passé et à un statut social incertain en définition.

3.6.5.2 Les études

Catherine étudie au cégep, dans un programme particulièrement valorisé. Elle est fière de son cheminement scolaire et de ses divers succès malgré la présence de plusieurs

défis qu'imposent des études collégiales et qui doivent être affrontés parallèlement à des défis liés à d'autres domaines de vie.

Les critères (*choix des critères*) à partir desquels sa situation est appréciée sont un niveau scolaire adéquat, une réussite dans les accomplissements, ainsi que des compétences qui permettent de répondre aux exigences scolaires. Ce sont ces critères qui ont guidé son discours sur l'adaptation. Catherine valorise ses réussites et ses notes passées, son cheminement et le fait de s'être rendue au cégep dans un programme difficile. Par exemple, elle dit :

> Mais sinon là, globalement, toutes mes études, primaire, secondaire… Tu sais, j'étais quand même [dans un programme intensif] et j'avais quand même des bonnes notes là. Je me suis toujours tenue en haut des 80 %. Je ne peux pas dire que ça va mal. Je suis quand même très satisfaite de ce que j'ai fait là. […] […] J'ai quand même un bon niveau d'étude.

D'un autre côté, l'*accumulation de critères* à rencontrer pour être en mesure d'apprécier positivement sa situation et qui s'ajoutent à ceux qu'imposent les études est illustrée dans les prochains extraits qui mettent l'accent sur des défis qui s'accumulent et qui doivent être conjugués.

> Ça a été bien, c'est sûr qu'au début tu as un peu plus de misère là parce que c'est beaucoup de gestion tantôt comme je disais. Les études et tout, tu sais, secondaire cinq, chimie-physique, c'était de la « job », mais pas autant que maintenant [au cégep]. Fait que là tu sais… Déjà juste quand que tu habites chez vous, toute seule, passer du secondaire à chimie-physique et passer en sciences natures [au cégep], déjà là il faut que tu t'adaptes. C'est beaucoup d'adaptation. Surtout que moi, j'ai été toujours bonne quand même, sans vraiment étudier trop. J'étudie, mais jamais genre… trop longtemps. Mais là, il m'en fallait beaucoup. C'est peut-être pour ça que… que… L'adaptation a été facile, mais comme je dis ça prend un temps d'adaptation. (Intervieweur : Par rapport à l'école?) Par rapport à tout. Tu sais trouver le temps pour faire à manger, trouver le temps pour faire le lavage, trouver le temps pour te préparer, trouver le temps pour aller avec tes ami-e-s, trouver le temps pour… c'est vraiment le temps. Il faut que tu fasses tout. Il ne faut pas que tu sois lâche.
>
> J'en ai eu pas mal en même temps là : mes 18 ans, la gestion, le cégep, en sciences nature en plus, le « chum » [conjoint] qui fallait que je gère en même temps [...] mon ménage, mon lavage, ma bouffe [...] Puis j'avais pas d'aide nécessairement. [...] c'était beaucoup de choses en même temps et je pense que j'aurais pu mieux m'adapter.

Par ces extraits, Catherine laisse aussi entendre que les différentes exigences qu'elle rencontre créent des défis importants qu'elle n'arrive pas toujours à résoudre de façon satisfaisante pour elle, mais qu'elle réussit malgré tout et de mieux en mieux à s'y adapter. L'accent qu'elle met sur ses réussites illustre bien cette *valorisation des aspects d'une tension* générée par une accumulation de critères. Ces mêmes extraits, tout comme celui qui suit, laissent voir aussi une *valorisation de ses capacités* (d'« être en sciences natures » selon un critère de niveau scolaire adéquat)*, malgré des conditions difficiles*.

> Je pense que des jeunes en famille d'accueil […] qui sont en sciences nature puis qui s'en sortent VRAIMENT bien […] tu n'en verras pas tant que ça hein? C'est ça. Je pense que je suis vraiment bien partie.

Toujours en relation aux études, conformément à une *valorisation des conditions particulièrement favorables malgré d'autres conditions difficiles*, Catherine laisse voir le rôle important qu'ont joué certains professeurs en relation à certains critères d'appréciation, dont celui de réussite scolaire.

> J'avais des très bons professeurs [dans ce programme intensif]. J'avais des profs et c'étaient toujours les mêmes et j'étais proche, quand même, de mes professeurs. Ils m'aidaient beaucoup et ils ont toujours été TRÈS compréhensifs. Ils m'ont même aidée, tu sais j'étais comme très bonne au secondaire, j'étais une des meilleures. Pour ce qui est de la musique là. C'est dommage que je n'en joue plus. Je suis sûre que je suis une perte pour la musique (rire).

Les processus d'appréciation positive d'aspects de la situation malgré des défis passés et plusieurs autres, plus actuels, qui entraînent une accumulation de critères à répondre, s'associent au phénomène de résilience. En conjuguant ces divers aspects pour orienter positivement la façon de définir la situation, ces processus mis en œuvre par Catherine contribuent à son discours de résilience en regard des études.

3.6.5.3 L'emploi

Pour l'élaboration du cadre normatif chez Catherine, relativement à l'emploi, le *choix des critères* qu'elle privilégie sont : le plaisir au travail, des conditions de travail satisfaisantes (le salaire principalement) et une orientation scolaire et professionnelle qui implique de trouver un emploi correspondant à ses aspirations. Sans doute parce qu'elle

détient un emploi, qu'elle apprécie, depuis plus d'une année, Catherine ne réfère pas à une norme qui montrerait l'importance d'avoir un emploi salarié pour être bien adaptée.

Même si les conditions de travail ne la satisfont pas tout à fait, le choix du critère de plaisir l'amène à définir positivement la situation par rapport à son travail actuel. Cependant cette appréciation positive se fait en l'absence de défis manifestes à relever; ce qui exclut la mise à contribution de ce critère dans son discours de résilience.

Un autre aspect de son récit intègre toutefois des défis suffisamment importants qui, par le processus qu'ils enclenchent, à savoir la *valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles,* contribuent à la manifestation d'un discours de résilience :

> Je trouve ça plate parce que des fois notre situation nous oblige quasiment à aller vers ces solutions là; nous oblige à nous rabaisser à ce point là, puis moi je ne veux pas me rabaisser à ce point là. Je vaux plus que ça. Je suis capable d'avoir plus. Tu sais, plus tard, je vais avoir mon emploi, je suis capable.

Dans cet extrait, les conditions difficiles réfèrent à une situation (« notre situation ») qui dépasse le seul domaine des études pour y inclure aussi le passé en famille d'accueil et la quasi-obligation « d'aller vers ces solutions-là » qui sont de s'acheter des vêtements de seconde main pour s'habiller. Il semble bien, encore une fois, que cet extrait touche un critère valorisant un certain statut social qui sera abordé plus loin, en relation aux difficultés liées à soi ainsi qu'au défi adaptatif associé à des conditions de vie antérieures difficiles dans sa famille et au cours de son parcours de placement sous la PJ.

L'aspect du récit de Catherine sur l'emploi qui contribue à son discours de résilience est lié à des défis passés, sans lien direct avec l'emploi. Cela mène à la conclusion que le domaine de l'emploi en lui-même ne prend pas une place importante dans son discours de résilience, malgré le portrait positif qu'en fait Catherine.

3.6.5.4 Les finances

Dans son *choix des critères* à privilégier pour rendre compte de son appréciation de ses finances, Catherine privilégie celui de combler adéquatement ses besoins (matériels), une sécurité financière, une bonne gestion financière, l'indépendance et la présence d'un soutien institutionnel ou informel adéquat (qui s'avérerait manquant dans son cas).

Catherine présente les finances comme un domaine de vie problématique comprenant diverses difficultés. Elle va même jusqu'à mentionner que « l'argent » est une des choses qui la dérange et qui l'a dérangée le plus dans sa vie, faute de sécurité financière stable.

> (Intervieweur : C'est quoi qui te dérange le plus dans ta vie tu dirais qui te rends… oui est-ce qu'il y a quelque chose?) L'argent. Monétairement. J'ai hâte d'être à l'aise tu sais monétairement. C'est pas le cas maintenant fait que… Mmm. Puis encore, dans ma vie là, c'est vraiment dans ma vie parce que quand j'étais jeune ma mère n'avait pas beaucoup d'argent. Encore là c'était monétairement. Je mettais du linge donné et là j'étais… Sérieusement, je n'étais pas très bien, j'étais bien habillée mais pas tout le temps. Tu sais j'avais du linge, il n'y avait pas beaucoup de linge que j'étais bien dedans, que j'étais belle.

Catherine fait aussi part de divers obstacles financiers qui l'empêchent de combler adéquatement ses besoins[73]. Une *négociation des caractéristiques* sur ce critère ainsi que sur celui de la présence d'un soutien financier adéquat est observée. Selon ce deuxième critère, Catherine dénonce certains aspects négligés dans le programme d'aide financière aux études, tout en appréciant d'autres éléments d'aide, comme le soutien de sa famille d'accueil. La négociation des caractéristiques qui précisent le critère voulant que des besoins soient comblés adéquatement, se manifeste dans les deux extraits suivants :

> Je vais aller avec une madame de l'aide financière et je vais demander… Parce que je veux une voiture aussi. Un moment donné, tu sais, j'aimerais ça prendre mon permis […] Je veux prendre un vrai cours là, mais ça coûte cher et acheter une auto, si je compte ça, ça veut dire que je vais avoir une auto juste quand que je vais avoir fini l'université. Quand que je vais être capable de tout payer? C'est ridicule là! Fait que je vais essayer de regarder avec la créancière : savoir s'ils sont capables de m'en donner plus. […] […] Là je trouve que ça commence à être important (rire). Je trouve que je commence à comprendre que six ans encore pas d'auto, je pense que je ne serais peut-être pas capable. (petit rire).
>
> Payer mon « appart », payer tout ce qui est essentiel, ça va bien. L'essentiel dans le sens payer mon loyer, pour moi qu'est-ce qui rentre dans vraiment essentiel c'est payer mon loyer, payer mon cellulaire parce que ça, comme mon téléphone, c'est la survie quasiment pour moi.

La négociation des caractéristiques de ce que constitue combler un besoin permet de *valoriser certains aspects positifs d'une tension,* compte tenu que pour « payer tout ce qui est essentiel, ça va bien ». Cette valorisation laisse donc voir des composantes du discours

[73] La notion de besoin est interprétée ici à partir du récit des participants qui insistent sur une nécessité plus ou moins grande de débourser de l'argent pour des biens ou des services.

de Catherine qui s'associent à la résilience. D'ailleurs, le fait de souligner que ça va bien permet aussi à Catherine de *valoriser ses capacités, malgré des conditions* (financières) *difficiles*. Ses capacités se font voir en relation à un critère de bonne gestion financière et à l'importance de combler ses besoins. À ce sujet, Catherine mentionne :

> Je ramasse mon argent, j'essaie là, vraiment, mais c'est vraiment difficile. Comme là je vais chez le dentiste puis ça me coûte cher. Quelqu'un là qui a 18 ans et qu'il n'est pas si motivé que ça, il n'ira pas chez le dentiste parce que ça coûte cher et il va avoir des problèmes avec ses dents à cause de ça. […] […] Même si j'ai pas beaucoup d'argent, je m'en sors quand même bien, puis je suis capable de placer mon argent à la bonne place. […] Sérieusement, je m'en sors quand même très bien là.
>
> Sinon…Tu sais, mon linge, c'est du linge que j'achète moi-même [par contraste, avec d'autres biens qu'elle a reçus en cadeau].

Être « capable de placer [s]on argent à la bonne place » et de s'acheter du linge et d'autres articles (de sport, entre autres) sont présentés comme un succès. Cette capacité de bien s'habiller s'apprécie en relation avec son passé chez sa mère où les conditions ne lui permettaient pas d'être habillée de façon à se sentir bien et belle. Cet exemple illustre aussi une *valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis* qui se manifestent en relation au critère de combler adéquatement ses besoins.

L'importance que Catherine accorde aux finances dans son récit, ainsi que son insistance sur ses capacités et sur l'évolution de la situation par rapport à des défis considérés importants révèle à quel point ce domaine de vie est un aspect qui contribue au discours de résilience observé chez elle.

3.6.5.5 Le couple (et la parentalité)

Catherine a eu une relation, pendant son adolescence, qui a duré plus d'une année et qui l'a blessée. Elle n'est plus en couple depuis plusieurs mois. Les *critères choisis* pour apprécier sa situation sont : une relation amoureuse harmonieuse et un conjoint ayant des caractéristiques positives (donc désirées). Un troisième critère qui valorise l'importance d'être en couple, crée cependant une tension qui s'exprime dans le fait que Catherine ne veut pas de conjoint à court terme, malgré qu'elle mentionne que ce serait quand même « le fun » :

> J'en n'ai pas d'autre [de conjoints] depuis ce temps là, puis j'ai pas vraiment envie d'en avoir un là, là. Je suis bien là (rire). (Intervieweur : Tu n'en recherches pas particulièrement en ce moment?) Non même si ça serait le fun, mais tu ne peux pas le piger dans une boîte de céréales (rire). […][…]Mais je suis satisfaite là. Je suis bien toute seule (rires). Pas de problème.

Catherine laisse ainsi voir un *rejet de* ce troisième *critère,* mais de façon momentanée. Ce rejet s'associe à une *valorisation des aspects positifs d'une tension* en devenant un moyen de valoriser son célibat tout en désirant être en couple. D'ailleurs, une autre façon de montrer des aspects positifs à cette tension est le désir de Catherine de la résoudre dans le futur, comme son objectif de se marier et d'avoir des enfants le laisse entrevoir :

> C'est sûr que j'aimerais ça, plus tard, avoir ma famille là. J'aimerais ça avoir une maison puis j'aimerais ça me marier là. […] Puis sinon je m'attends à avoir des enfants, que ça aille bien, écoute (rire), une vie normale là.

Quant au critère d'un conjoint possédant des caractéristiques positives, Catherine exprime surtout une appréciation négative en parlant de l'immaturité d'un conjoint passé et d'autres aspects négatifs de conjoints potentiels ou de certaines caractéristiques des hommes en général, comme celles d'être trop insistants et trop orientés vers un désir sexuel, qui font qu'ils sont « plates » :

> Je trouve que les gars sont pas mal plates, mais (rire) surtout quand que tu sors dans les bars, ça veut juste aller dans ton LIT et ça j'aime pas bien, bien ça. Mais tu sais, je suis capable, je suis quand même très indépendante, je suis capable de dire « touche-moi pas! » Je suis quand même très directe là (petit rire).

Cet extrait permet aussi d'illustrer, par sa description affirmée d'elle-même, une *valorisation de ses capacités malgré les conditions difficiles* liées à ce critère.

Cette valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles s'observe aussi en rapport avec le critère valorisant une relation amoureuse harmonieuse. Catherine laisse voir qu'elle est capable de prendre ses précautions pour ne pas vivre une autre blessure qui minerait une nouvelle relation harmonieuse :

> Ça [une relation passée] m'a fait beaucoup de peine, ça m'a vraiment blessée. Puis aujourd'hui j'en parle encore et c'est pour ça que je fais attention aux relations que

j'ai. Je ne me ferais pas niaiser une deuxième fois, tu sais. Je ne l'accepterais pas, je ne mérite pas ça.

Quant à la parentalité, Catherine mentionne ne pas vouloir d'enfant à court terme, même si elle prévoit en avoir éventuellement. Même s'il y a planification de l'action pour rencontrer éventuellement le critère de fonder une famille, l'absence de mise en relation avec un défi important ne permet pas d'intégrer cet élément au discours de résilience.

Globalement, les éléments négatifs, qui représentent un défi non résolu pour Catherine, sont liés aux caractéristiques d'un conjoint qu'elle a eu et à celles que devraient avoir un éventuel conjoint ainsi qu'à son désir d'une relation harmonieuse. Ce qui contribue au discours de résilience, ce sont les capacités qu'elle montre et qui pourraient aider à relever ces défis avec succès dans le futur. D'un autre côté, la tension qui s'instaure entre le fait d'être en couple ou célibataire se résout momentanément par l'acceptation du célibat par Catherine, résolution qui oriente positivement sa façon de définir la situation et par là, s'intègre aussi à son discours de résilience.

3.6.6 La résilience selon le récit de Catherine sur les autres défis adaptatifs

Certains des défis adaptatifs dont il sera question sont en interrelation avec les domaines de vie abordés précédemment. Cependant, ils méritent une attention toute particulière étant donné que leur rôle s'est avéré primordial dans l'exploration de la résilience dans le discours de Catherine. C'est le cas, par exemple des conditions de vie antérieures difficiles qui se répercutent sur le plan scolaire et sur le plan des finances ou encore lorsque la vision d'avenir de Catherine concernant l'emploi se manifeste en relation à des difficultés de son passé en famille d'accueil. Même observation lorsque d'autres difficultés, liées à sa propre personne et à sa recherche d'un certain statut social ou à la crainte d'être mise à l'écart (stigmate), sont mises en lien avec le logement et les finances.

3.6.6.1 Conditions de vie antérieures difficiles liées à la famille et au parcours sous la PJ

L'élaboration du cadre normatif s'est faite en intégrant des critères d'appréciation qui permettent de souligner les défis qu'a vécus Catherine, tel celui de réagir à un parcours difficile sous la PJ en soulignant l'importance de la présence d'un milieu de vie adéquat pour un développement optimal et celui de critiquer un contexte familial difficile en

souhaitant un climat familial harmonieux et la présence de parents aimants, disponibles et équilibrés.

L'appréciation de Catherine par rapport à ces critères a été surtout négative. Elle a présenté un contexte familial de violence avec la présence d'un parent alcoolique. Catherine a aussi ressenti un rejet de la part de ses parents et a exprimé sa déception de ne pas avoir eu une vie familiale et une situation économique plus normale et de ne pas avoir été adoptée par sa famille d'accueil (« pour être plus pareille » à ses amies ou amis).

Cependant, d'autres observations contribuent à montrer les aspects positifs qui ressortent de ces conditions difficiles. La *valorisation de ses capacités, malgré ces conditions difficiles* se fait voir par sa fierté d'être « vraiment bien partie » pour « une jeune en famille d'accueil ». Pour contrecarrer les difficultés antérieures qu'elle a vécues, elle évoque ses capacités d'adaptation dans différents domaines : études (niveau d'étude), logement (norme d'esthétisme), relations interpersonnelles (présence d'un réseau de pairs et relations amicales harmonieuses) et consommation de drogues.

> Je pense que même moi je trouve que je suis comme très bien partie pour une jeune en famille d'accueil là. Je pense que des jeunes en famille d'accueil qui ont resté 10 ans en famille d'accueil puis qu'ils n'ont pas vraiment de parents puis qui sont en appartement puis qui sont en sciences nature et qui s'en sortent VRAIMENT bien et qui ont un bel appartement et des bons amis tu n'en verras pas tant que ça hein? C'est ça. Je pense que je suis vraiment bien partie.
>
> Tu sais, il y a beaucoup de jeunes de la DPJ qui sont sur la drogue ou bien tu sais que ça ne va pas bien là. Moi je suis chanceuse parce que ça va bien. Je ne suis jamais tombée là-dedans. J'ai jamais touché à ça là, mais la plupart des jeunes de la DPJ, ils ont touché et ils ont passé à travers ça.

De plus, *la valorisation de conditions particulièrement favorables malgré ces conditions difficiles* permet à Catherine de mettre en valeur la présence de vraies amies et d'une famille d'accueil particulièrement appréciable.

> Une amie c'est là tout le temps quand que j'en ai de besoin, tu sais c'est comme moi, j'ai eu une vie, quand même, une situation difficile. Tu sais je n'ai pas eu la vie plus difficile au monde là, mais j'ai quand même eu souvent de la peine puis quand que j'ai eu de la peine mes amis étaient là pour moi. Et je sais quand est-ce, quand une amie est là pour moi ou pas […] Une bonne amie aussi c'est là pour t'aider n'importe quand là. […] des très bonnes amies, j'en ai quelques-unes.

> Lucie et Gilles [parents d'accueil] ils en sont pour beaucoup là [dans mon adaptation]. Je pense qu'eux autres ils m'ont VRAIMENT donné beaucoup là. […] C'est vraiment une très bonne famille d'accueil que j'ai « pognée ». Je ne sais pas si toutes les familles d'accueil sont comme ça mais eux autres : chapeau. Je les aime.

La *planification de l'action pour qu'une situation négative devienne positive* s'observe en référence à un contexte familial difficile (même si une distance est déjà assez grande vis-à-vis de cette situation négative passée) qu'elle planifie ne pas reproduire.

> Jamais que je vais faire comme mes parents ça c'est mon seul but dans la vie, ne jamais faire comme mes parents. Avoir mon « job », ma maison et tout là. Fait que c'est sûr et certain que je vais m'en sortir là. Je ne peux pas croire que je ne serais pas capable de tout repayer mes affaires plus tard.

Le récit de Catherine sur ses conditions de vie antérieures difficiles met l'accent sur l'adversité de la situation. Cependant les obstacles que soulève cet autre défi adaptatif, mis en relation avec d'autres domaines de transition, contribuent au discours de résilience.

3.6.6.2 Difficultés liées à soi : statut social et stigmate

Les thèmes du stigmate et du statut social ne touchent pas seulement le soi de Catherine; ils s'associent aux autres défis et domaines de transition. Cependant, ces thèmes comportent une valeur supplémentaire en ce qu'ils donnent sens à ces défis et contribuent à présenter une logique d'ensemble qui forme la trame de fond d'une bonne partie du récit de Catherine.

Le thème du statut social s'avère central dans les difficultés que vit Catherine, en termes de défis à surmonter. Étroitement lié au stigmate, c'est sur la base d'un certain statut social que Catherine a craint que ses amies et amis la « prennent plus à l'écart » ou la juge comme étant à part. Différentes observations ont été tirées des verbatims pour illustrer les difficultés en lien avec ces deux thèmes.

D'abord, tel qu'abordé dans le logement, le rejet du critère d'autonomie qui vient d'une peur du jugement des pairs laisse voir l'identification de Catherine à des amis vivant dans un quartier aisé, donc de statut social différent. De plus, son commentaire à l'effet que ses amis sont « quand même compréhensifs », malgré qu'elle ait moins d'argent qu'eux,

laisse voir un écart ressenti entre une catégorie sociale qu'elle recherche et celle dans laquelle elle se situe.

> Bien là ils [amis] sont tous chez leurs parents. Ils sont tous gâtés par-dessus la tête. J'ai quand même des bons amis. Tu sais des amis dans le coin de [nom du quartier aisé]. C'est toutes des grosses maisons. Cécile, elle a bien de l'argent. Elle va tout le temps magasiner et elle habite chez son père et elle ne paie pas chez son père. C'est tout son père qui paie pour elle. Elle s'achète du linge, elle s'achète plein d'affaires. Moi je suis à côté : « Bien Cécile, j'ai pas d'argent moi tu sais », mais ils [amis] sont quand même compréhensifs.

Toujours en lien avec le logement, l'accent mis sur l'esthétisme des lieux et la beauté de son appartement et des objets qui le meublent s'associe à une certaine recherche du « beau » que Catherine n'a pas eu dans le passé. Son discours sur l'argent dans différents domaines contribue aussi à associer sa situation au thème du statut social en tant que défi. Des éléments de ce discours ont été présentés en relation aux finances par des citations de propos montrant une grande préoccupation pour l'argent. De même, comme il en a été question, les conditions antérieures difficiles font voir cette préoccupation lorsque Catherine informe que sa famille n'avait pas beaucoup d'argent et ne pouvait donc pas lui procurer beaucoup de vêtements dans lesquels elle se serait sentie belle.

Ses propos concernant son passé en famille d'accueil laisse aussi voir cette crainte d'être stigmatisée. L'extrait qui suit (dont une partie est présentée plus haut) montre que Catherine craint de se « rabaisser » ou que sa situation de jeune en famille d'accueil puisse l'amener vers un tel déclin; elle insiste que ce n'est pas ce qu'elle veut, qu'elle trouve cela « plate » et qu'elle vaut plus que ça.

> Tu sais, je ne m'habillerais pas au « Village des valeurs » là, je pense je ne m'abaisserais pas à ce point là. J'ai envie d'avoir un style. J'ai envie d'être une enfant comme tout le monde. C'est pas parce que j'ai été en famille d'accueil que je suis obligée de m'habiller au « Village de valeurs ». Puis c'est pour ça aussi je trouve ça plate parce que des fois notre situation nous oblige quasiment à aller vers ces solutions là. Nous oblige à nous rabaisser à ce point là et moi je ne veux pas me rabaisser à ce point là. Je vaux plus que ça. Je suis capable d'avoir plus. Tu sais plus tard, je vais avoir mon emploi et je suis capable. Mais sinon j'irai pas non plus m'acheter de la bouffe à des places… en plus comme je te disais je mange très bien.

Les extraits qui précèdent révèlent bien la logique qui sous-tend le choix, par Catherine, des critères d'appréciation (qui valorisent un certain statut social et d'acceptation

de la part de son entourage) liés aux défis qu'elle perçoit : la crainte d'être mise à l'écart et, en lien avec lui, un statut social en définition.

Des processus d'appréciation positive ont aussi été mis en œuvre relativement à ces défis. Dans l'extrait précédent, Catherine *valorise ses capacités, malgré des conditions difficiles* quand elle affirme sa capacité à bien manger et à éviter un certain type de consommation qu'elle dévalorise. Les extraits qui suivent vont dans le même sens : elle montre sa capacité de s'entourer de belles choses, en cohérence avec le statut social et l'acceptation des pairs qu'elle recherche et malgré qu'elle n'ait « pas beaucoup d'argent ».

> Je pense que je me suis très bien adaptée là. Je suis rendue avec un grand garde-robe, une grande chambre, un beau lit, des beaux draps, des beaux meubles. Ça va bien (rire)! […] Le lit que je n'ai jamais eu quand que j'étais petite. Je me gâte (petit rire).
>
> Sinon…Tu sais, mon linge, c'est du linge que j'achète moi-même [par contraste, avec d'autres biens qu'elle a reçus en cadeau].
>
> [en référence à l'adaptation] Bien je me sens comme tout le monde un peu. Tu sais, j'avais peur en arrivant à l'appartement qu'on est, que mes amis me prennent plus à l'écart et tout, puis finalement ils sont vraiment compréhensifs et j'aime ça le fait qu'ils soient compréhensifs et je suis contente d'avoir un appartement. J'aime ça que ça soit beau c'est comme, je vais leur dire : « Hé! Venez voir mon appartement, c'est beau. Venez voir je suis contente. » Tu sais, ils vont être motivés à venir me voir. Fait que je suis contente d'avoir une vie quand même normale même si j'ai pas beaucoup d'argent.

Pour répondre aux critères qu'elle a retenus, Catherine met certaines conditions favorables en valeur : des amis « compréhensifs » qui ne la jugent pas et un soutien matériel important (*valorisation d'une condition particulièrement favorable malgré des conditions difficiles*).

> J'ai de l'aide, tu sais, j'ai des ami-e-s. Je ne me sens pas jugée [par ses bonnes amies] par rapport à ma situation. C'est ça qui est le « fun ». Puis ils sont vraiment compréhensifs. C'est comme hier, on est allé veiller, je leur ai dit : « Tu sais je n'ai pas d'argent pour le taxi ». Je n'ai pas d'argent pour rien là. […] Bien là ils m'ont dit : « Bien là, on va prendre un taxi, tu viendras coucher et tout. » Tu sais c'est eux autres qui ont payé puis tu sais ils savent que je n'ai pas d'argent, sinon je ne serais pas venue.
>
> J'ai eu de l'aide pour ce lit là. Ça [autre objet] je ne l'ai pas payé, c'est une cousine proche qui me l'a donné parce qu'elle déménageait. Les draps c'est Lucie et Gilles [parents d'accueil] qui m'ont donné ça en cadeau de Noël : le seul cadeau de Noël

> que j'ai eu. […] Les meubles c'est les meubles que j'avais quand j'étais jeune chez ma mère, ma vraie là. Tu sais, il y a beaucoup de choses qui ont été donnés. Tu sais j'ai eu quand même beaucoup d'aide là. Mes parents… Même, malgré leur situation, et malgré le fait que notre relation… Ils font vraiment… ils font leur possible pour moi admettons. […] Mais sinon j'ai quand même de l'aide. […] […] J'ai réussi grâce à l'aide bien sûr. À beaucoup d'aide, ouais. Ça aide pour beaucoup, beaucoup.

Le défi du stigmate (lié au placement) et celui d'être privée de certains avantages financiers sont aussi mis explicitement en relation avec une condition positive dans le prochain extrait :

> En général, je suis quand même chanceuse [référence relativement explicite au fait d'avoir des amis, surtout des amies, qui ne la jugent pas] parce que tu sais, admettons, j'arrive avec quelqu'un que je ne connais pas, qu'il ne me connaît pas, tu sais, que je dis que je suis en famille d'accueil déjà là il y a un jugement. Que j'ai été [en famille d'accueil], je veux dire, il y a un jugement parce que là… Je dis que je suis en appartement là il y a un autre jugement. Fait que, tu sais c'est tout le temps comme ça. Je me sens, tu sais je me sens comme tout le monde, mais je me sens des fois jugée. […] j'ai quand même des bonnes amies mais si admettons j'avais pas d'amis puis qu'on me jugeait j'aimerais pas ça. Je ne me sentirais pas bien, mais là ça va. Je me sens comme c'est sûr que je me sens différente. Tu sais mes amis ils me le disent, ils me le disent vraiment là : « Moi je ne me verrais vraiment pas en appartement » ils me le disent : « Moi, je ne suis pas prête » […] c'est quand même des bonnes amies là. En général là. […] Bien la différence [se sentir différente] est plus liée au jugement. Tu sais le fait que j'ai été en famille d'accueil et tout puis aussi le fait qu'en général les jeunes de 18 ans sont encore chez leurs parents puis ramassent de l'argent pour sortir et tout. Puis, tu sais ils... ils ont une auto, ils ramassent de l'argent pour l'auto, le permis. Tu sais, moi je ne suis pas rendue là, je n'ai même pas mon permis encore parce que je n'ai pas l'argent.

De façon globale, une évolution positive s'observe en comparant les difficultés passées de Catherine avec les éléments actuels satisfaisants liés au statut social et au stigmate (*valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis*). Cette évolution montre le lien étroit entre les thèmes du stigmate et du statut social, de même qu'entre les critères d'atteinte d'un certain statut social et d'acceptation de l'entourage. L'évolution va d'un stigmate ressenti et un statut moins élevé que ses pairs, vers des actions et des conditions qui contribuent à une situation matérielle de plus en plus satisfaisante et une acceptation de la part de pairs. La peur de Catherine d'être jugée ou mise à l'écart ainsi que sa volonté d'avoir un « standard normal » et d'être une « enfant comme tout le monde » évolue vers une fierté d'arriver, même partiellement, à une situation matérielle désirée,

un contentement « d'avoir une vie quand même normale [même en n'ayant] pas beaucoup d'argent » et « [un peu] comme tout le monde » ainsi qu'une satisfaction d'être acceptée et bien adaptée. L'extrait suivant illustre bien l'aboutissement de cette évolution en laissant voir une *valorisation d'un défi relevé avec succès* par rapport à l'acceptation de la part des pairs :

> Cécile, c'est vraiment une très bonne amie. Justine elle, elle est chez ses parents, mais, ils sont riches. Mais, elle a quand même été élevée, tu sais, quand même normalement. Puis je me sens quand même très proche de tout le monde puis je trouve qu'ils ne m'ont pas mise à l'écart.

Le statut social et, dans une moindre mesure, le stigmate, sont des aspects que Catherine associe à des défis et à une appréciation négative, mais aussi à une appréciation positive. En ce sens, ces aspects et les critères choisis plus ou moins explicitement pour en fonder l'appréciation, jouent un rôle central dans son discours de résilience.

3.6.6.3 Transition vers l'âge adulte

Ce qui a amené le thème de la transition vers l'âge adulte à être vu comme un défi distinct des domaines de transition choisis est la simultanéité, dont fait part Catherine, des défis et des changements liés à ces domaines qui constitue en soi un défi supplémentaire. Ceci a amené Catherine à donner une importance aux critères d'autonomie et de responsabilité ainsi qu'à celui de présence, d'entretien et de développement d'un réseau de pairs (*choix des critères*). Du même coup, son insistance sur la simultanéité des exigences, met en évidence une *accumulation des critères*. Elle dit, entre autres qu'elle a « eu de la misère à [s']'adapter à tous ces changements là ». Comme il en a été question plus haut relativement aux études, c'est cette accumulation qui a transformé les exigences scolaires en défis importants. Par exemple, aux critères d'appréciation mis de l'avant par rapport aux études sont venus s'ajouter d'autres critères (comme une gestion financière adéquate, le maintien d'un réseau d'amis, etc.) qui convergent pour faire de la transition un défi qui met au premier plan des critères de responsabilité et d'autonomie. C'est, du moins, un des constats qui découlent de l'énoncé suivant; l'autre étant que Catherine *valorise ses capacités* (être responsable, avoir été capable de se préparer) *malgré les conditions difficiles* qui viennent de la transition.

> Bien, ça se passe bien (petit rire). Tu sais c'est sûr que j'ai eu 18 ans. Bon, je suis sortie dans les bars, j'ai commencé à sortir puis après ça j'ai déménagé en appartement, commencé à faire toutes mes affaires, mais moi je suis quand même, j'ai toujours été très responsable. Tu peux demander à n'importe qui j'ai toujours été vraiment sage, responsable. Tu sais, je faisais mon lit, la vaisselle, je rendais service, je faisais vraiment ma, la nourriture, tu sais, je suis vraiment pas dépourvue de comment m'en aller. C'est juste que là, c'était rendu qu'il fallait que je fasse plus mon budget. Tu sais là avant c'était moins grave parce que mettons si je faisais un peu mon budget bien bon c'était pas trop grave si ça dépasse ou bien, tu sais c'était pas vraiment grave, mais là rendu ici, rendu en appartement, mais là, je ne peux pu vraiment demander à vraiment personne là tu sais c'est sûr que je peux le demander, mais je n'osais pas. Je faisais plus mon budget. Ça fait beaucoup de gestion, que j'arrivais pas peut-être à gérer tout en même temps, puis le cégep qui commençait. Les sciences nature c'est beaucoup de « job » là. […] J'ai toujours été prête en fait. À partir de l'âge de 15 ans, je me mettais dans la tête qu'à 18 ans je partais puis je savais qu'il fallait que je me prépare d'avance. Ça faisait longtemps que j'étais prête là.

Dans l'extrait qui suit, tout en montrant l'importance accordée à la responsabilité et au maintien d'un réseau de pairs, Catherine se décrit comme étant sur « la bonne voie »; elle illustre ainsi sa *valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis*.

> [Être un adulte c'est] quelqu'un de responsable comme j'ai dis tantôt. La personne parfaite là de l'adaptation. C'est vraiment genre s'occuper de soi-même, être capable de s'occuper de soi-même. Tu sais d'être responsable. Dans le fond, je pourrais toutes les nommer tu sais : de savoir s'occuper de soi-même, de savoir s'occuper des autres, de savoir s'occuper de son environnement, gestion etc. la nourriture, tout là (petit rire) […] (Intervieweur : Puis toi est-ce que tu te sens adulte?) … Je ne suis pas rendue là encore à 100% (rire), mais je me sens quand même dans la bonne voie. […] Je suis quand même dans ma vie de « sortage » et tout. Tu sais, il y a des fois que je me néglige dans le sens que je vais sortir puis je vais me coucher trop tard et tout. Tu sais quelqu'un d'adulte, nécessairement, il ne va pas faire… Pour moi, en tout cas, quelqu'un d'adulte, il va bien gérer son temps puis il ne va pas faire exprès pour dormir juste deux heures dans sa nuit, tu sais, alors qu'il a des cours le lendemain matin, exemple. Tu sais ça je trouve que c'est, c'est… Ça fait partie de ma vie de jeune adulte admettons. Mais sinon c'est pour ça que je dis que je suis en bonne voie mais je pense que je suis correcte comme ça et que ça va venir.

Donnant lieu à une simultanéité de défis associés aux autres domaines de vie, la transition vers l'âge adulte crée la nécessité d'intégrer un nouveau critère d'appréciation, celui de responsabilité, au cadre normatif de Catherine. C'est sur ce critère que prend appui le discours de résilience lié à la transition chez Catherine et qui l'amène à faire reconnaître ses capacités et une évolution positive quant à la gestion responsable de certains défis.

3.6.6.4 Criminalité et code social

Le thème de la criminalité et du code social n'a rien laissé poindre de significatif dans le discours de Catherine. Il n'a donc pas constitué un objet d'analyse en soi. Bien qu'elle ait brièvement mentionné des critères montrant l'importance d'éviter la criminalité ou de respecter des lois (*choix de critères*), l'absence de défi manifeste associé à ces critères a amené à exclure ce thème du discours de résilience de Catherine.

3.6.6.5 Les relations interpersonnelles

Tout comme le domaine d'adaptation précédent, les relations interpersonnelles ne sont pas ressorties comme un domaine d'adaptation spécifique, ni comme un défi particulièrement saillant[74] chez Catherine, même si elle met en valeur plusieurs aspects de sa situation en relation à ce thème, tels le rôle positif joué par ses amis proches et « vraiment compréhensifs », dont il a été question plus haut. De plus, elle se dit « très satisfaite » de son réseau social étant donné de multiples amies proches sur qui elle peut compter.

Malgré des conditions concrètes qui varient de celles de Danny, surtout si on se fie à des indicateurs de succès souvent retenus dans la littérature, comme le niveau de scolarité, le fait d'avoir un emploi et une certaine autonomie financière, on perçoit au travers du discours de Catherine, comme au travers de celui de Danny, qu'une évolution est en cours vers l'atteinte d'objectifs importants pour chacun d'eux. Cependant, cette évolution est généralement présentée à une étape plus avancée chez Catherine qui dépasse le plus souvent la planification de l'action pour faire voir que certaines étapes importantes sont déjà franchies pour atteindre des objectifs importants pour elle. Elle met aussi, de manière similaire à Danny, l'accent sur des conditions favorables comme celle d'amies ou d'amis

[74] La relation de Catherine avec sa mère mérite d'être soulignée ici car elle laisse voir le caractère relatif de ce qui peut être considéré comme un « défi important » et constitue un exemple où ce caractère relatif s'est transposé en un défi de l'analyse : celui d'avoir eu à juger de cette importance. Ayant été questionnée sur le sujet des relations avec ses parents, Catherine mentionne à une reprise que voir sa mère lui fait « de la peine à chaque fois » et qu'elle a choisi de ne pas trop la voir même si elle dit l'aimer et rester très sensible à son égard. Étant donné que Catherine n'a pas présenté spontanément cette situation et qu'elle ne l'a abordé que brièvement dans le long entretien qu'elle a accordé (plus de trois heures), cette relation n'a pas été considérée comme un *défi* relationnel *important* en soi dans l'analyse, mais aurait pu l'être. Les comportements de sa mère ont toutefois été, dans ce cas-ci, comme chez bien d'autres, reliés au défi que représentent les conditions antérieures difficiles liées à la famille.

sur qui elle peut réellement compter ainsi que sur ses capacités qu'elle a fait valoir malgré des conditions difficiles, liées pour une bonne part à son passé sous la PJ, et qui ont contribué à faire évoluer positivement sa situation.

C'est avec cette présentation approfondie de deux cas que se conclut le chapitre des résultats. Ce chapitre était structuré de manière à présenter un portrait descriptif de la situation de vie concrète des jeunes pour ensuite présenter leur récit selon les thèmes qui en sont ressortis, et cela, dans le but de répondre à la question qui voulait savoir comment ils décrivent leur transition et évaluent leur adaptation. Ensuite, différents processus ont été exposés en guise de proposition de réponse à la question qui cherchait quels processus s'associent à la résilience pour permettre d'orienter positivement l'adaptation. Ces processus ont d'abord été présentés parallèlement à la logique d'analyse qui a permis leur élaboration. Ils ont ensuite été intégrés dans la vie de deux participants en maximisant les éléments contextuels qui ont contribué à mieux comprendre la logique d'ensemble autour duquel leur récit s'est élaboré. Dans une perspective plus large, le prochain chapitre discutera de l'apport social et scientifique de ces résultats.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Les écrits disponibles en lien avec la problématique de la recherche (chapitre 1) ont révélé certaines lacunes des recherches qui portent sur les adultes après un suivi sous la PJ ainsi que d'autres portant spécifiquement sur la façon dont le concept de résilience est le plus souvent abordé dans la littérature anglo-saxonne. Avant de discuter des apports de cette recherche en réponse à ces lacunes, un bref retour sur les conditions de vie concrètes du groupe de jeunes rencontrés en relation avec le portrait qui en est le plus souvent fait dans la littérature s'avère utile. Ensuite seront discutés dans leur ensemble les différents processus pour voir leur contribution spécifique à la résilience dans une perspective qui accentue l'importance de l'action. Il sera aussi question de la variabilité des interprétations possibles à l'égard de certaines conditions de vie en comparant les cas de Danny et Catherine présentés dans les résultats. Les apports théoriques que cette recherche apporte au concept de résilience seront ensuite abordés plus directement pour en arriver à un retour sur l'idée de justice sociale en lien avec les pistes d'intervention qui découlent des résultats. Les limites de cette recherche concluront ce chapitre.

4.1 Un retour sur le portrait descriptif du groupe rencontré

Les jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche étaient âgés entre 18 ans et demi et 19 ans et demi, quelques mois après l'âge adulte et la fin imposée de la disponibilité des services de PJ. La façon dont ils vivent la transition est cohérente avec la transition accélérée (plus tôt que chez les jeunes en général) et compressée (plus de défis à négocier simultanément) dont fait part Stein (2004, 2005, 2008). Elle est accélérée car la plupart des jeunes rencontrés ne disposent pas du soutien des parents qui permet de reporter certains défis qu'impose cette transition. Cela s'observe clairement par rapport au logement car, sur les 18 jeunes rencontrés, seulement deux vivent chez leur mère[75] et quatre vivent encore avec leur famille d'accueil. Les autres ont dû se trouver rapidement un appartement, sans autre soutien résidentiel venant de leur famille.

[75] Alain est un troisième jeune qui est revenu chez sa mère, mais dans un contexte qui ne laisse pas voir de soutien. Il s'est senti forcé d'y retourner (après une période d'itinérance) et lui paie une allocation élevée.

Sur le plan des études, la situation des jeunes rencontrés semble en concordance avec les constats de bon nombre de recherches recensées qui font part d'un faible niveau de scolarité chez cette population par rapport à la population générale. Sur les 18 jeunes, huit (femmes) ont un diplôme, dont six qui ont le diplôme d'études secondaires. La moitié du groupe n'a pas atteint le secondaire quatre. Ces résultats révèlent des difficultés ou, en regard du cheminement scolaire normalisé, des « retards » scolaires entraînant souvent une situation d'emploi plus défavorable (Vultur, 2003, rapportait un taux de chômage plus élevé chez les personnes non diplômées du secondaire).

Quant à l'emploi et aux finances, dix jeunes ont un emploi rémunéré au moment de l'entretien alors que cinq autres dépendent de programmes gouvernementaux d'assistance sociale de dernier recours, et deux reçoivent des prestations de chômage. Cela laisse présager une précarité financière qui serait présente, selon diverses études (Cook, 1994; Courtney & Dworsky, 2006; Courtney et al., 2001), chez une part importante de cette population. Sur le plan de la famille, quatre jeunes ont déjà des enfants, ce qui va dans le sens des études qui présentent cette situation comme un problème (p. ex., Cook, 1994; Courtney & Dworsky, 2006; Leathers & Testa, 2006).

Une observation issue des résultats d'une étude suédoise (Franzén & Vinnerljung, 2006) soulignant la proportion élevée de jeunes de cette population qui ont vécu la mort de leur père ou de leur mère se retrouve aussi dans les présents résultats : quatre des 18 jeunes ont eu à vivre la mort de leur père ou de leur mère. Il est aussi à noter que d'autres ont aussi eu à vivre la mort de proches.

Quant à l'instabilité, elle se manifeste sur les plans géographique et de structure familiale, sur le nombre de mesures de placement et sur l'interruption et la reprise des services de PJ chez plusieurs (voir section 3.1.2). Elle s'exprime aussi dans les récits qui font part de plusieurs instabilités vécues souvent difficilement. Cela confirme dans les grandes lignes ce qui a été mentionné (section 1.1.5) sur l'instabilité vécue par les personnes placées en milieu substitut.

Ces résultats descriptifs présentent un portrait qui laisse voir que les difficultés soulignées par plusieurs études sont présentes chez une bonne proportion des jeunes rencontrés. Mais qu'en pensent les jeunes eux-mêmes?

Les résultats obtenus montrent que, malgré diverses conditions – liées au logement, à l'emploi, aux études, aux finances, au couple et à la parentalité – qui concordent avec le portrait sombre souvent présenté dans la littérature, les jeunes réussissent le plus souvent à faire valoir des éléments positifs. C'est ainsi qu'ont été nommés divers processus qui contribuent à cette valorisation et c'est du rôle spécifique de ces processus dont il sera question dans la section qui suit.

4.2 Un retour sur les processus associés à la résilience

L'analyse des récits a fait ressortir deux types de processus mis en œuvre par les jeunes pour définir et communiquer leur résilience. Alors que ceux du premier type permettent de constituer un cadre normatif qui comprend les critères à partir desquels l'acteur juge de son adaptation, le deuxième type permet la valorisation d'aspects positifs de la situation en regard de défis qui demandent une adaptation. Les processus du premier type illustrent le rôle important de l'acteur dans le choix et la mise en relation de différents critères d'appréciation et laissent voir que les critères eux-mêmes peuvent être variés et que leur importance dépend de la façon dont l'acteur définit sa situation en constante évolution. Cependant, c'est par les processus du deuxième type que s'actualise le discours de résilience et la mise en valeur des aspects positifs d'une situation. C'est aussi ces derniers qui sont les plus importants dans une perspective qui aborde l'individu comme acteur et qui valorise ainsi l'action. Ils peuvent être vus selon leur rôle dans une progression vers l'accomplissement des actions par lesquelles un défi est relevé. Ce rôle est abordé ici en révisant les processus présentés au précédent chapitre.

La *planification de l'action ou la reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive* contribue à un discours de résilience en rendant explicite les intentions de l'acteur de cheminer vers des objectifs qui permettront de faire progresser positivement sa situation. L'acteur valorise ainsi une étape précoce qui précède

le passage à l'action. La *valorisation de l'évolution positive d'une situation empreinte de défis* va plus loin et met en valeur une situation qui progresse généralement grâce à des actions déjà accomplies, mais n'ayant pas encore permis d'atteindre l'objectif visé.

Deux autres processus valorisent des aspects qui favorisent la progression d'une situation donnée vers une situation qui correspondrait à des critères de succès. Ils touchent des potentialités chez l'acteur lui-même ou parmi les conditions extérieures. La *valorisation des conditions particulièrement favorables malgré d'autres conditions difficiles* contribue au discours de résilience en accentuant l'importance des ressources externes à la personne qui contribuent ou qui pourront contribuer à faciliter l'affrontement d'un défi et l'atteinte d'objectif. La *valorisation de ses capacités malgré des conditions difficiles* agit de la même façon en mettant l'accent sur les ressources internes à la personne qui ont le potentiel de contribuer à l'accomplissement d'un succès. Valoriser l'importance de ces deux types de ressource n'est pas une étape nécessaire dans l'accomplissement de l'action et dans l'affrontement de défis, mais montre que l'acteur intègre à l'analyse de la situation des aspects qui faciliteront la résolution d'un problème ou le passage à l'action. Mettre l'accent et prendre conscience des ressources disponibles contribuent aussi à donner confiance en la possibilité qu'un projet soit mené à terme. Il y a ainsi une base sur laquelle construire et des ressources disponibles pour accomplir une action.

Quant au processus de *valorisation des aspects positifs d'une tension*, il se situe légèrement en dehors d'une progression vers l'accomplissement d'une action en faisant voir que des défis ne prennent pas place de façon isolée, mais en relation à d'autres. Certaines incompatibilités qui obligent à hiérarchiser les priorités sont ainsi accentuées, mais ce qui contribue au discours de résilience est l'insistance sur les aspects positifs de cette tension. On minimise ainsi l'importance de défis non résolus pour maximiser l'importance de défis à résoudre ou d'autres déjà relevés qui ont nécessité des compromis par rapport à d'autres aspects de la situation. Enfin, la *valorisation d'un défi relevé avec succès* est l'expression la plus simple et la plus directe des accomplissements de l'acteur qui lui ont permis une adaptation positive malgré la présence de défis.

Il faut mentionner que le type d'adaptation positive dont il est question dans les processus qui nourrissent un discours de résilience est celui qui permet à l'acteur d'affirmer

et de préserver son intégrité en entretenant un rapport positif à l'action dans la présentation qu'il fait de lui-même relativement à des défis présentés comme tels. Cette adaptation est toutefois étroitement liée à une adaptation plus concrète qui s'opère, non seulement dans le discours, mais relativement à certains défis qui se présentent dans la vie de la personne.

Ces processus sont donc tous importants dans leur contribution à la résilience dans la mesure ou ils instaurent ou préservent une identité positive chez la personne. Ils contribuent à la négociation de multiples aspects interactionnels mettant en jeu le soi, le monde social et le monde physique. Il serait difficile de hiérarchiser ces processus en accordant une valeur plus grande, par exemple, à la valorisation du défi relevé avec succès. Cela nécessiterait de peser l'intensité de tous les défis impliqués dans les processus comparés ainsi que l'intensité des succès. Il est cependant possible d'affirmer que pour un même défi, l'action rend plus aisé un discours de résilience que sa seule planification. De plus, pour être acteur, il est important qu'à un moment ou à un autre certaines actions soient valorisées et permettent directement un succès, au moins partiel. Ceci étant dit, la planification avancée d'une action à entreprendre vis-à-vis d'un défi d'une grande intensité pourrait être à elle seule un succès pour la personne et pour le groupe social dont elle fait partie. Cependant, un optimisme doit nécessairement être partagé et communiqué pour que la planification prenne la forme d'un succès; condition qui n'est pas nécessaire pour d'autres processus comme la valorisation du défi accompli avec succès ou la valorisation d'une évolution positive.

L'intensité des défis et des succès atteints ou à atteindre ne peut donc être exclue de l'équation qui mène à un jugement sur l'adaptation, sur le succès des actions et sur la valeur des projets. La capacité de l'acteur à prendre conscience et à faire valoir l'intensité des projets et des actions est aussi partie intégrante de cette équation. Cette intensité est ainsi relative et dépend des significations que l'acteur accorde à ses défis et à ses succès. C'est de cette variabilité de sens dont il sera question dans la prochaine section qui comparera quelques aspects des situations de Danny et Catherine. Cette comparaison illustrera la variabilité des interprétations en examinant le sens que prend le succès adaptatif pour différentes personnes et en contrastant aussi les interprétations venant de l'acteur des

interprétations qui auraient pu être faites dans le cadre d'une étude qui aurait abordé la résilience selon une perspective normative.

4.3 Une discussion des cas de Catherine et Danny : illustration d'une variabilité de sens

L'objectif de cette recherche étant d'explorer comment la résilience se manifeste par le discours des principaux concernés, selon une approche compréhensive, plutôt que par des observations externes qui ne tiendraient pas compte de leur point de vue, comme le préconiserait une approche normative, amène à concevoir la résilience au travers d'un discours et ainsi de faire référence à un *discours de résilience* venant des personnes concernées plutôt qu'une résilience jugée selon des critères extérieurs.

Les résultats font ressortir les processus mis en place pour construire un tel discours en s'intéressant à la signification que les acteurs accordent aux deux composantes de la résilience : l'adaptation positive et l'adversité qui a été abordée comme des défis importants. Contrairement à une approche normative qui évalue la résilience en se basant sur l'adaptation positive d'un individu aux normes sociales établies par des instances extérieures, l'approche compréhensive adoptée ici n'accepte comme discours de résilience que les propos d'un individu acteur qui décrit, en termes positifs, sa réponse à une situation qu'il a définie comme souhaitable et qui comporte, selon lui, un ou des défis importants à relever. En d'autres termes, c'est l'acteur qui établit les normes et critères qui permettent de juger de son adaptation; c'est aussi lui qui juge si sa réponse à cette situation a été positive ou non.

Ainsi, toute réponse qui ne répond pas aux normes prescrites socialement n'est pas nécessairement négative : c'est l'acteur qui établit ses normes et critères pour une situation comportant certains défis pour lui et c'est aussi lui qui évalue si sa façon d'y répondre est positive ou négative. Ajoutons que toute réponse positive à une situation de la part de l'acteur, et mise en valeur par lui, ne permet pas non plus de conclure en un discours de résilience; pour en arriver à un tel constat, la situation doit comporter des défis identifiés comme tels. Ces défis ne se limitent pas à ceux qui sont liés au passé difficile des

participants, même si c'est à partir de ce critère qu'ils ont été recrutés et que c'est par un jugement quant à celui-ci que la présente étude s'inscrit dans le champ de la résilience.

Étant donné la perspective adoptée qui donne la parole aux personnes concernées, étant donné aussi la démarche dynamique de cette étude qui examine les processus mis en œuvre pour répondre à des situations sujettes à divers changements, beaucoup de variété et de variabilité s'observe dans le sens donné par les jeunes à l'adaptation positive et à l'adversité. La variabilité se manifeste aussi dans le poids ou l'importance donnée aux différents thèmes analysés et qui servent le plus souvent à juger de l'adaptation positive ou de la qualité de l'intégration socioéconomique.

Les processus qui contribuent à construire un discours de résilience permettent de voir le travail interprétatif de l'acteur qui négocie activement le sens à donner aux conditions extérieures ainsi qu'à lui-même et à ses actions. Ils laissent voir que les normes importantes, la conception de l'adaptation positive et ce qui constitue un défi important varient d'une personne à l'autre, d'un moment à l'autre chez une même personne et sont modulés par des éléments contextuels et spontanés.

C'est ainsi qu'ont été choisis quelques éléments de comparaison du travail discursif qui montrent, chez Danny et Catherine, des interprétations et des négociations variables du sens accordé à certaines normes sociales et critères d'adaptation positive généralement retenus dans les études qui abordent la résilience. Deux exemples sont liés à deux domaines de vie généralement associés à la transition vers l'âge adulte; le logement et les études et montrent bien cette variabilité dans l'importance de ces normes. Ils montrent aussi que différentes façons d'intégrer ces normes peuvent contribuer à un discours de résilience et orienter les défis qui nécessitent un travail adaptatif chez la personne. Quant aux défis eux-mêmes, ils ne sont pas fonction de l'écart entre la perception d'une situation et ce qu'elle devrait être, conformément aux normes les plus souvent prescrites pour définir un développement normal ou un bon citoyen. Les exemples illustrent bien que ce n'est pas une réponse positive ou négative à ces normes qui importe dans la résilience, mais la façon dont ces normes servent de critères d'appréciation qui permettent une valorisation positive de soi-même, de ses actions ou de ses conditions en relation à des défis considérés importants.

D'abord, Catherine et Danny, en se trouvant en appartement de façon autonome, répondent à des critères souvent retenus pour juger d'une situation de résilience qui sont ceux d'avoir un toit ou l'autonomie en logement. Cependant, être en logement de façon autonome ou avoir un toit n'ont été définis, ni par un ni par l'autre, en relation à des défis importants. Être en appartement a été une source de valorisation chez Danny alors que pour Catherine, la situation a été plus complexe. Elle a exprimé une certaine fierté d'être en appartement, mais il semble que ce soit davantage le fait d'être dans un *bel* appartement qui a permis cette fierté, selon un critère d'esthétisme. Elle valorise aussi le fait de réussir à bien payer son loyer, mais c'est plutôt selon un critère de gestion financière adéquate que selon une norme d'autonomie. L'autonomie en logement se retrouve même à l'écart de ses critères de succès, car c'est avec ses amies, qui viennent de familles aisées financièrement et qui vivent encore chez leurs parents, qu'elle se compare pour établir le cadre normatif qui définit une situation désirable au niveau du logement. C'est donc dire que même si Catherine et Danny disposent d'un appartement et d'un toit, ce ne sont pas ces normes qui sont les plus importantes dans leur cadre normatif et ce n'est pas une réponse positive à ces normes qui constituent un défi adaptatif important pour eux, même si leur situation de logement répond aux critères de résilience retenus dans plusieurs recherches empiriques.

Sur le plan des études, une norme généralement retenue pour caractériser une situation de résilience est celle du niveau d'étude (avoir un diplôme d'études secondaires ou entreprendre des études post-secondaires). Cette norme a été mise à profit par Catherine pour définir positivement sa situation. Catherine a même laissé voir plusieurs défis impliqués dans cet avancement vers des études post-secondaires et sa réussite à se rendre au cégep dans un programme exigeant et valorisé. La situation de Danny à cet égard diffère sensiblement : non seulement ne montre-t-il aucun avancement dans ses études, mais son discours ne laisse transparaître aucune adaptation particulièrement positive par rapport à sa situation scolaire. Cependant, même s'il ne définit pas positivement sa situation globale par rapport aux études, certains de ses propos permettent d'orienter positivement la définition qu'il en fait, tels ses plans de retour à l'école, la valorisation qu'il fait de certains talents par rapport à certaines matières et son appréciation de l'art. La prise en compte d'autres critères, moins exigeants (qu'un diplôme donné, p. ex.), laisse percevoir des éléments positifs dans la situation, comme l'inclusion d'un critère de plaisir. Ce critère, de même

qu'un autre, implicite dans le récit de Danny, qui valorise le droit à certaines conditions facilitatrices d'apprentissage (jugées déficientes par Danny) offrent un portrait plus complet de la situation et permettent ainsi d'apprécier la résilience de façon plus globale et contextualisée. Un autre élément majeur à prendre en compte est l'importance relative accordée à l'école, par rapport à d'autres domaines de vie. Ne plaçant pas les études comme prioritaires actuellement, il n'est pas surprenant que les critères d'adaptation positive ne soient pas orientés vers ce domaine de vie dans le récit de Danny.

Cet exemple montre que le discours de résilience de Catherine en lien avec les études correspond bien à une situation de résilience telle que caractérisée dans des recherches adoptant une perspective normative. Cependant, ce n'est pas tant le fait qu'elle soit au cégep qui importe pour qualifier son discours de résilient, mais plutôt la façon dont elle intègre cet aspect de sa vie à sa définition d'une situation d'adaptation et le sens et l'importance qu'elle lui accorde pour le considérer comme un accomplissement. Dans le cas de Danny, ni ses conditions extérieures (absence de diplôme, pas d'études en cours), ni son discours ne correspondraient à une situation de résilience d'un point de vue normatif. Toutefois, les aspects positifs qu'il mentionne de sa situation actuelle, bien que de faible importance pour lui, laissent percevoir certains éléments caractéristiques d'un discours de résilience. En ce sens, le cas de Danny soulève un problème, celui de la pertinence d'étudier la résilience dans des domaines qui ne semblent pas soulever des attentes importantes chez la personne interrogée.

L'aspect du « soi » catégorisé parmi les « autres défis adaptatifs » permet aussi de faire voir qu'un discours de résilience peut se manifester en dehors des normes et des critères généralement retenus pour statuer sur la qualité de l'adaptation. Ne pas avoir intégré cet aspect lié au soi chez Danny aurait amené à exclure certains des éléments ayant contribué le plus à son discours de résilience. En effet, ce dernier a fait valoir un cheminement important par rapport à lui-même, à sa maturité et par rapport à sa consommation de drogues. Une approche normative aurait peut-être pris en compte la présence ou l'absence d'un problème de toxicomanie (au mieux son intensité), mais n'aurait pu prendre en compte la façon dont Danny réussit à faire valoir les aspects positifs du chemin qu'il a fait et qui lui permet de se valoriser par rapport à une maîtrise de plus en

plus grande de sa consommation. Un point de vue normatif aurait aussi rendu difficile de valoriser l'importance que Danny a accordée au travail fait sur lui-même en relation aux défis présents, comme les influences parfois néfastes de sa famille et des pairs en centre d'accueil.

De la même façon, Catherine a fait voir des aspects positifs par rapport à elle-même (le « soi ») quant à un statut social qu'elle veut atteindre et l'acceptation qu'elle veut recevoir de ses pairs (ou un sentiment d'être « mise à l'écart » qu'elle cherche à éviter). Elle valorise le cheminement accompli par rapport à ces aspects de sa vie qui auraient été difficilement inclus dans une conception normative de l'adaptation. Rendre compte de son adaptation en négligeant ces aspects de sa vie aurait laissé de côté des éléments importants qui donnent sens à son vécu et à ses actions et qui permettent de valoriser son adaptation par les processus qui participent à son discours de résilience.

4.4 Les apports théoriques à la résilience

La présente étude, en cohérence avec les critiques élaborées autour de l'approche qui domine le champ de recherche sur la résilience, fait voir les limites d'une conception normative. Elle montre que cette vision dominante ne correspond pas toujours au sens que les jeunes donnent à leur adaptation positive, à leurs accomplissements, à leurs capacités et aux éléments les plus importants dans leurs actions à venir ou dans les actions déjà accomplies. Par exemple, à quoi bon juger d'un niveau scolaire comme inadéquat si la personne détient de nombreuses autres priorités de vie qui lui permettent d'avancer positivement, de susciter une reconnaissance de la part d'autrui et un sentiment d'accomplissement de sa part? C'est le genre de question que soulève la présente contribution qui défend la pertinence de faire concorder le jugement d'adaptation à celui que les jeunes portent sur leur adaptation. De façon à répondre au reproche du manque de réflexivité dans les recherches qui adhèrent à la conception dominante de la résilience, la démarche de recherche a été située selon des valeurs, un positionnement épistémologique ainsi que dans un contexte politique et scientifique. Elle va donc dans le sens d'autres études qui remettent en question le modèle dominant de recherche sur la résilience.

Quelle est cependant la contribution spécifique de cette étude par rapport à celle des auteurs qui abordent la résilience dans un paradigme compatible avec la perspective interactionniste adoptée? Qu'est-ce que cette étude amène de plus ou en quoi contredit-elle les constats d'auteurs comme Ungar ou Bottrell? Par exemple, une définition que propose Ungar, en 2004, caractérise la résilience comme « le résultat (*outcome*) d'une négociation, entre l'individu et son environnement, pour les ressources lui permettant de se définir lui-même comme un être sain malgré des conditions vues collectivement comme adverses » (Ungar, 2004, p. 342, traduction libre). Ici, la résilience est vue dans un discours par lequel s'opère la négociation. Quand elle est considérée comme un résultat, il ne s'agit que d'un résultat temporaire qui touche un aspect précis de la définition de la situation chez l'acteur. Ungar fait référence à une négociation pour des ressources qui permettent de se définir positivement. Dans le présent travail, il est davantage question d'une négociation de sens, de normes et de critères qui permettent de se définir positivement comme individu, mais aussi de définir positivement les éléments de l'environnement qui s'intègrent au monde social de l'individu. Déplacer l'objet central de négociation des ressources (Ungar) vers le sens et les normes (le présent travail) ne contredit cependant pas Ungar étant donné que cette négociation permet de définir ce que constituent les ressources et les potentialités qui permettent ou qui permettraient une définition positive de soi. Deux processus mis en lumière ici sont d'ailleurs liés à la valorisation des ressources : celui qui valorise les capacités et l'autre qui valorise les conditions extérieures favorables. D'autre part, alors que chez Ungar, la négociation doit se faire en présence de conditions « vues collectivement comme adverses », dans la présente étude, une telle condition est celle qui a justifié l'usage du concept, mais les processus de résilience sont considérés dans des situations comportant des défis jugés importants par les principaux concernés. Cependant, cette importance doit être exprimée et se faire valoir dans l'interaction, ce qui nécessite une certaine acceptation des personnes qui y prennent part. La résilience est donc vue comme un discours qui révèle la présence de processus qui permettent de donner un sens positif à sa vie en relation à des défis surmontés ou à surmonter.

Quant à Bottrell (2007, 2009), sa contribution n'est pas tant par rapport à la définition de la résilience, mais plutôt par la remise en question des critères d'adaptation positive qui tendent à marginaliser une catégorie de personnes ne répondant pas à ces

critères généralement admis et qui, pourtant, manifestent différentes capacités ou éléments d'adaptation positive ainsi qu'une identité (sociale) positive. Sa contribution met aussi un accent sur les conditions structurelles qui contraignent les jeunes à chercher une valorisation selon des critères alternatifs ressortant des normes instituées. Sa contribution (avec un accent davantage « macro » social) va dans le sens de la présente contribution qui met cependant un accent (plus « micro » social) sur les processus interactionnels qui permettent de faire valoir une adaptation positive en regard de différentes normes plus ou moins admises socialement. La présente contribution place aussi l'importance des conditions sociales qui peuvent contribuer à créer un discours de résilience selon qu'ils s'intègrent plus ou moins facilement dans une définition positive de la situation.

À partir des constats de la présente étude et des nuances établies par rapport à une définition proposée par Ungar (2004), il est possible de proposer la définition de la résilience qui est adoptée ici. Cette définition fait suite à la définition de travail élaborée en cours d'analyse (section 2.2.5) et qui a servi de base aux différents processus associés à la résilience (section 3.5) :

> L'*adaptation* est une appréciation (une évaluation ou une valorisation) de soi et de ses conditions de vie. L'*adaptation positive* est l'aspect positif de cette appréciation. L'adaptation positive devient *résilience* lorsqu'elle se manifeste en lien avec des défis saillants et importants définis et exprimés comme tels par l'acteur.

Ainsi, l'adaptation positive et la résilience sont conçues au travers d'un discours par lequel la personne apprécie et valorise des éléments de sa situation.

> La *résilience* se manifeste ainsi par un *discours de résilience* qui est celui par lequel l'acteur donne un sens positif à sa vie en relation à des défis surmontés ou à surmonter et considérés importants. Les processus par lequel prend place ce discours sont ceux qui contribuent à faire valoir les aspects positifs de sa situation, incluant les aspects positifs de soi-même, en relation à des défis saillants et importants qui peuvent être jugés comme tels.

Ce discours est-il possible chez tous les individus? Cette résilience est-elle universellement répandue? Même si cette recherche permet de proposer une réponse, c'est une piste qui reste à explorer. Selon les présents résultats et la définition élaborée, ce discours de résilience peut prendre place chez tous les individus qui mettent en valeur des aspects positifs de leur vie en relation avec des défis ou des obstacles qui se font valoir

comme importants. Cependant, l'objectif de cette recherche a été de s'intéresser au bien-être d'une tranche de la population particulièrement désavantagée par les structures sociales et économiques et vivant ainsi des « conditions vues collectivement comme adverses » (Ungar, 2004, p. 342). Ce choix avait l'avantage de créer les conditions les plus marquantes possibles pour mettre en évidence les processus recherchés, mais aussi, dans un souci de justice sociale, de s'intéresser à cette tranche de la population pour faire entendre leur voix. Les résultats amènent ainsi à proposer qu'un discours de résilience puisse être universel tout en soutenant la pertinence, dans ce souci moral de justice sociale, de s'intéresser davantage au bien-être et au discours de résilience des tranches de la population plus susceptibles de vivre une certaine exclusion et moins susceptibles de faire entendre leur voix sur la scène politique. Une logique épidémiologique et les institutions de santé publique feraient référence aux « déterminants sociaux de la santé » pour situer des individus parmi des tranches moins favorisées de la population. Ces déterminants sont évalués de l'extérieur, comme l'ont été les caractéristiques qui désavantagent le groupe social des jeunes ayant reçu des services de PJ, mais permettent d'établir certaines catégories sociales qui risquent davantage certains problèmes de santé. Cette recherche fait voir que, même si ces catégories sociales sont utiles, les critères choisis pour les identifier ne déterminent pas nécessairement l'état de santé ou le bien-être de ces personnes. Un discours de résilience émanant directement de leurs propres préoccupations contribuerait sans aucun doute à créer chez eux un bien-être qui va à l'encontre des prédictions déterministes et qui peut être encouragé par différents types d'acteurs et institutions sociales.

4.5 La justice sociale et la pertinence des résultats pour l'intervention sociale

Cette section discutera de l'idée générale de justice sociale en rapport aux résultats de la thèse pour poursuivre avec certaines applications pratiques. Quelques implications générales qui touchent l'élaboration de politiques sociales seront abordées pour poursuivre avec d'autres, plus spécifiques, qui pourraient s'appliquer à l'intervention individuelle ou de groupe.

4.5.1 La justice sociale

En termes de justice sociale, cette citation de Rousseau (2002, p. 105), intégrée dans le cadre théorique et qui touche la définition de la situation, mérite d'être évoquée à nouveau ici :

> Thomas' goal was to have a social order that finds valuable applications for those who seem to be making maladjusted definitions of situations. This would increase social responsibility and decrease maladjustedness (and thereby reinforce social order).

À cet égard, cette recherche laisse voir justement que la résilience, en tant que discours, prend forme dans les interactions entre personnes ainsi qu'avec des conditions extérieures auxquelles un sens est donné. Envisager la situation des personnes (pour qui, comme société, nous espérons voir certaines manifestations de résilience) à l'intérieur d'un contexte social ou d'un « ordre social » qui a le potentiel de faciliter un discours de résilience pourrait contribuer à davantage d'efforts collectifs pour rendre cet ordre social plus inclusif et accroître ainsi la responsabilité sociale. L'idée n'est pas de créer un ordre social qui ne puisse correspondre à des critères moraux acceptables, mais que cet ordre social trouve la souplesse nécessaire pour maximiser les possibilités qu'une personne puisse trouver un rôle social valorisant et valorisé.

L'entreprise scientifique pourrait questionner davantage la façon dont elle définit la résilience et surtout le rôle que cette définition peut jouer dans l'ordre social. Autrement dit, la résilience ne pourrait exister sans les entreprises scientifique et sociale qui la font exister. Si ces entreprises s'efforcent de faire en sorte que la résilience (positive, par définition) soit définie de façon plus inclusive, elles contribueront à rendre plus de situations positives. C'est ce qui amène à concevoir la résilience (conformément à la façon dont elle est présentée dans la problématique) dans une perspective similaire à celle avec laquelle Becker (1963) conçoit la déviance, c'est-à-dire un phénomène qui prend forme non seulement par les personnes dites « résilientes », mais par une collectivité qui décide des critères qui permettent ou non d'inclure des situations spécifiques comme des illustrations de résilience. Concevoir la résilience dans l'interaction entre l'acteur et la collectivité, et selon la perspective transactionnelle que Becker donne à la déviance, contribue à donner

plus d'importance au rôle central de la collectivité dans cette interaction et ainsi de la responsabiliser davantage dans la création d'un contexte qui nourrit la résilience.

4.5.2 Une esquisse de réflexion pour l'intervention « macro » sociale

Ces remarques trouvent certaines applications dans l'élaboration et la mise en place de politiques sociales qui voudraient faciliter l'émergence de discours de résilience. En terme de prévention, les politiques qui visent à lutter contre les préjugés qui mènent vers une évaluation négative et éventuellement l'exclusion des personnes qui ne répondent pas aux normes sociales fortes définissant le succès, l'adaptation, l'intégration et la résilience seraient à prioriser. Effectivement, un discours de résilience doit se construire dans un contexte d'ouverture à la différence et de reconnaissance des défis importants que plusieurs ont à vivre et qui peuvent placer les priorités de vie des uns ailleurs que chez la majorité qui tend à décider de telles normes. En termes de politiques sociales qui définissent les priorités d'intervention et les lignes directrices de ce que devraient être une « bonne » intervention, il pourrait être pertinent, à la lumière des résultats de la présente recherche, de faire valoir des objectifs qui visent à prendre en compte la situation spécifique de chaque personne, des défis qui se présentent à elle ainsi que des accomplissements qu'elle désire accomplir, qui ont du sens à ses yeux et qui sont importants pour elle.

Une façon de faire pourrait être de ne pas imposer les priorités d'intervention selon des critères précis en termes de résultats à atteindre, mais plutôt selon des critères qui prendront en compte le bien-être subjectif des personnes concernées par les politiques publiques ainsi que leurs propres priorités qui devraient être établies par des modes de consultation appropriés. Les politiques pourraient être élaborées en intégrant une étape où les objectifs d'intervention seraient définis avec les personnes et les groupes concernés. Ce que laissent aussi voir les présents résultats est que l'accomplissement passe par des actions et par une planification de l'action, par des capacités et des compétences de l'individu, mais aussi par des ressources sociales ou matérielles qui contribuent à de tels accomplissements. Il est ainsi de la responsabilité de l'État de s'assurer que ces ressources soient disponibles chez des populations particulièrement désavantagées par le système économique, social et politique. Les interventions à mettre en place doivent aussi favoriser les éléments positifs de la vie des personnes concernées pour favoriser une prise de conscience de leur

compétence, des actions positives accomplies ou en voie de l'être ainsi que les ressources extérieures disponibles. Ce sera l'objet du prochain point.

4.5.3 Des pistes de réflexion pour l'intervention « micro » sociale

Sur le plan de l'intervention sociale, individuelle ou de groupe, diverses implications pratiques des résultats de cette recherche sont discutées. Étant donné que le concept de résilience a été retenu parce qu'il permet de situer le centre d'attention sur le positif, les forces de la personne et les ressources de son environnement, plutôt que sur les problèmes, les pathologies ou les carences, il faut retenir que les pistes d'intervention seront aussi axées sur le positif[76]. De plus, cette recherche fait voir qu'un discours de résilience contribue à une identité positive, à une présentation de soi dans un rôle social valorisant ainsi qu'à l'établissement d'un rapport positif vis-à-vis de ses actions et de ses accomplissements passés ou en devenir. Il faut donc noter que les propositions élaborées ici visent d'abord et avant tout à faciliter ce discours de résilience.

Les processus associés à la résilience fournissent un mode de compréhension de la façon dont s'articule et se crée le discours de résilience chez l'acteur. Comme ces processus et ce discours n'apparaissent pas de manière isolée, mais naissent dans et par l'interaction, et que le contexte d'intervention individuelle ou de groupe place la personne qui intervient (PI) en interaction directe avec la personne accompagnée (PA), la PI peut jouer un rôle important dans l'élaboration de ce discours chez la PA. Le mode de compréhension proposé par les résultats de thèse contribue à montrer des moyens d'assumer ce rôle en favorisant une prise de conscience par la PI de ces processus chez le PA et, du même coup, de lui rendre plus aisée sa tâche de les repérer lors d'une conversation.

Plus concrètement, le rôle de la PI serait d'abord d'accueillir favorablement les aspects d'un discours de résilience et de minimiser (voire éviter) tout jugement négatif et, par la suite, de mettre en valeur les aspects de la situation exprimée positivement par la PA et participer ainsi activement à la construction de ce discours chez cette dernière. Deux types de motivation sont proposés pour guider l'intervention chez la PI : (1) comprendre et

[76] Cet accent sur le positif et les recommandations en ce sens trouvent écho dans la perspective centrée sur les forces (strengths perspective) présentée par Saleebey (2000) qui en discute aussi en tant qu'orientation qui guide la pratique.

accepter et (2) intervenir et négocier. Ces deux types de motivation devraient apparaître parallèlement dans l'intervention.

4.5.3.1 Comprendre et accepter

Une priorité légitime dans une démarche d'intervention est de comprendre les personnes concernées par l'intervention. Dans l'objectif de faciliter un discours de résilience, l'idée est de comprendre les éléments de la situation qui permettent à la PA de valoriser sa vie et de se montrer positive face à des défis. Pour contribuer à établir un contexte favorable à cette valorisation, un premier objectif de la PI serait d'être attentive à repérer et à accepter de tels éléments dans le discours de la PA.

Les processus d'*élaboration d'un cadre normatif* chez la PA accentuent la pertinence d'être à l'écoute des critères d'appréciation qui le composent et qui sont donc importants pour elle. La prise de conscience de ces critères par la PI contribue à lui faire comprendre la conception d'une situation de vie idéale et désirable selon la PA. Ce cadre normatif sert de base pour observer la correspondance ou les tensions entre cette situation de vie idéale et la situation de vie actuelle de la PA. Les différents processus associés à l'élaboration du cadre normatif donnent des outils pour affiner cette compréhension des critères et la relation entre eux.

Quant aux processus d'*appréciation positive d'aspects de la situation* en regard de certains critères, ils permettent à la PA de valoriser différents aspects de sa vie, relativement à des défis considérés importants. Ces aspects peuvent être des succès, des capacités, des opportunités, une progression d'une situation de même qu'une intention de mettre en œuvre certaines actions. Observer et être attentif à ces processus permet à la PI de constater les différents éléments positifs appréciés par la PA et de comprendre la façon dont elle définit le succès ou les étapes qui permettront d'y arriver. Enfin, comme les différents (sous-) processus d'appréciation positive se manifestent relativement à des défis considérés importants, ils permettent à la PI non seulement de saisir ces derniers mais aussi de voir quels éléments positifs ont été ou seront favorables à la construction d'un discours de résilience.

L'attitude d'accueil, d'écoute et de minimisation du jugement qui contribue à comprendre l'autre va aussi de pair avec une motivation à accepter ce qui est important pour la PA et à favoriser un discours de résilience. Pour faire ressortir les éléments positifs de la situation, il peut s'avérer utile d'être créatif et de réussir à poser les bonnes questions tout en restant ouvert aux différents critères et objets d'appréciation de la PA. Aussi petit que puisse paraître le succès ou l'aspect positif valorisé, il est important pour la PI de comprendre ce qui procure une fierté et des sentiments positifs à la PA ainsi que ce qu'elle met de l'avant pour se présenter positivement à autrui. Sans cette compréhension chez la PI, la PA pourrait se voir contrainte, de peur de « perdre la face », à ne pas s'exprimer librement sur ce qu'elle apprécie, surtout si cette appréciation se fonde sur des critères qui s'éloignent des normes dominantes. Bien que semblant aller de soi, il n'est pas toujours facile pour la PI de mettre de côté certaines opinions ou des valeurs plus profondes pour être pleinement en mode d'écoute et de compréhension.

La posture à adopter pour comprendre et accepter la PA et les différents aspects qui s'intègrent au discours de résilience est similaire à celle adoptée dans les entretiens effectués dans le cadre de la présente recherche : se mettre davantage en mode d'observation qu'en mode d'intervention. Dans ce contexte où l'on cherche à comprendre, la relation PI-PA va de pair avec la volonté de ne pas prendre position sur ce que la PA affirme. Cette posture facilite un discours de résilience dans la mesure où, en laissant la PA s'exprimer librement, un espace est laissé à l'expression de ses ambitions et ses espoirs, ce qui saura également déclencher chez elle un discours de résilience favorable à l'action, à la confiance en soi et à la satisfaction personnelle. En situation d'intervention, les PI ont, de surcroît, la possibilité de jouer un rôle encore plus important dans ce discours de résilience. Comme interlocutrices ou interlocuteurs, elles peuvent intervenir sur les processus de résilience en facilitant la négociation d'un rôle social valorisant pour la PA.

4.5.3.2 Intervenir et négocier

En termes d'intervention sociale qui faciliterait un discours de résilience, il s'agirait d'intervenir sur les aspects qui contribuent aux processus lui donnant forme. Pour être utiles à l'intervention, les bonnes idées de la PI, qui méritent d'être défendues et qui cadrent bien avec son mandat, doivent faire écho chez la PA. Elles doivent avoir du sens et être

considérées comme importantes par cette dernière. Négocier devient ainsi une façon de rendre compatibles les définitions de situation de la PA et de la PI dans le but d'arriver à un consensus plus ou moins partagé et impliquant une certaine intersubjectivité. L'intervention et la négociation peuvent se faire sur ce qui est au cœur des deux types de processus mis en évidence dans la présente recherche : les critères d'appréciation (du cadre normatif) et l'appréciation elle-même qui se justifie par ces mêmes critères évoqués plus ou moins explicitement.

Quant aux critères d'appréciation (*l'élaboration du cadre normatif*), une piste d'intervention possible à ce niveau serait de les rendre explicites. Cela permettrait à la PI de valider la compréhension qu'elle s'est faite de ces critères tout en les portant à l'attention de la PA. Une fois explicités, il pourrait s'avérer utile de hiérarchiser les critères recensés selon leur importance relative et les objectifs de changement visés pour améliorer la situation. Une négociation pourrait à cet égard devenir nécessaire pour arriver à un consensus sur les critères prioritaires ainsi que, possiblement, sur leur pertinence au sein du cadre normatif. Est ainsi souhaitable un point de convergence entre les critères considérés importants par la PA et par la PI. Cette convergence doit toutefois être négociée en s'assurant que la vision de la PI ne soit pas imposée à la PA.

S'entendre sur des critères communs peut sembler aisé, mais que faire, par exemple, dans un contexte d'intervention qui vise l'intégration socioprofessionnelle, si la PA refuse d'accorder de l'importance à un retour à l'emploi alors que le mandat d'intervention oblige la PI à travailler en ce sens? C'est dans un exemple de ce genre que la négociation peut prendre tout son sens, tout comme l'importance que les critères négociés soient clairement acceptés par la PA.

S'attarder aux processus d'*appréciation positive d'aspects de la situation* relativement à des défis considérés importants permet de négocier ce qui peut être intégré au discours de résilience en tant qu'aspect positif apprécié, mais aussi sur ce que doit définir un défi. Les défis et les aspects négatifs sont partie intégrante des processus de ce type dans la mesure où ils contribuent aussi à valoriser des aspects positifs. La PI pourrait donc discuter, par exemple, d'un défi qu'elle considère important mais qui n'aurait pas été considéré comme tel par la PA, de façon à mettre en valeur certains accomplissements

passés, en cours ou planifiés. De la même manière, elle pourrait mettre à profit des aspects qu'elle considère positifs et qui auraient le potentiel d'être intégrés au discours de résilience, mais qui ont été négligés par la PA. Il faut souligner qu'il est aussi toujours possible de revenir sur le cadre normatif pour renégocier, par exemple, des critères trop sévères qui empêcheraient de considérer certains succès comme tels.

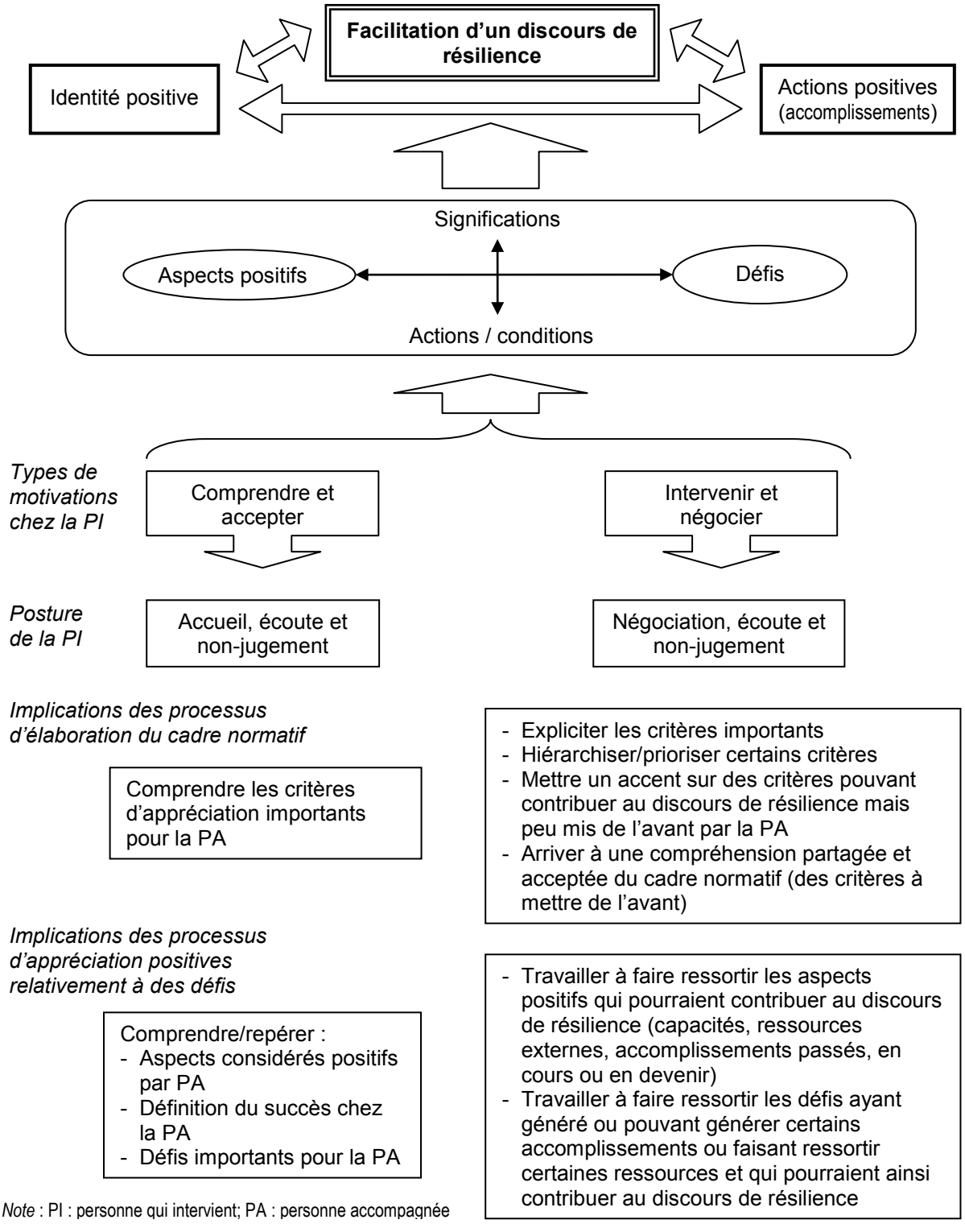
Des pistes d'intervention plus spécifiques se dégagent des (sous-) processus d'appréciation. Renforcer le sentiment de compétence en discutant des succès déjà accomplis serait une avenue possible. La mise en valeur de certains ingrédients de ces succès passés dans l'accomplissement de succès futurs ainsi que le repérage et la valorisation des capacités de la PA et des conditions favorables à l'action sont d'autres avenues possibles. Valoriser l'évolution positive d'une situation peut aussi être une façon de souligner certains succès. Cette évolution peut servir de base de travail pour poursuivre en ce sens, tout comme la mise en valeur d'une planification de l'action ou de la reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive.

4.5.3.3 En conclusion

Les implications de la recherche pour l'intervention sociale ont été élaborées autour des objectifs de mieux comprendre et accepter la perspective des PA ainsi qu'autour de propositions d'outils et de justificatifs pour intervenir et négocier les critères d'appréciation ainsi que les aspects positifs et importants à intégrer au discours de résilience. Certaines personnes reprocheront à ces propositions d'être centrées sur un discours de résilience plutôt que sur des aspects concrets et tangibles. Cependant, il ne faut pas oublier que le discours et les aspects concrets d'une situation sont en étroite relation, car les compétences, les ressources et les accomplissements mentionnés dans le discours s'appuient le plus souvent sur ces aspects concrets. Bien que relever des défis importants est assurément la contribution la plus directe au discours de résilience, les accomplissements passés et la prise de conscience et la mise à contribution des ressources qui permettent d'avancer vers un tel succès sont des objectifs d'intervention légitimes qui incitent à relever des défis concrets et à améliorer ses conditions de vie. L'atteinte de tels objectifs accroît le discours de résilience qui, à son tour, facilite l'atteinte de nouveaux objectifs et ainsi de suite.

La Figure 9 présente un schéma qui synthétise les implications proposées pour l'intervention individuelle ou de groupe. Ce schéma illustre que l'objectif central de faciliter un discours de résilience peut être atteint en travaillant sur quatre éléments interreliés : (1) des défis et (2) des aspects positifs qui sont tous deux liés à (3) des significations et (4) des actions ou conditions. Il illustre aussi que le discours de résilience est lié à une identité positive qui est elle-même liée à des actions positives et donc que l'intervention sur un de ces trois aspects influencera les deux autres. La Figure 9 résume aussi diverses propositions pour travailler en ce sens en lien avec les deux types de motivation mentionnés et les deux types de processus de résilience.

Figure 9. Synthèse des implications proposées pour l'intervention individuelle ou de groupe



Note : PI : personne qui intervient; PA : personne accompagnée

Cette recherche préconise de centrer l'intervention à partir de ce qui est important pour les acteurs et ainsi travailler avec eux vers des objectifs qui les motivent, qui ont un

sens pour eux et qui sont conformes à leur priorité. D'où l'importance de comprendre et d'accepter ce que les personnes ont à dire. Faciliter un discours de résilience contribue à mettre en valeur un rapport positif entre l'acteur et son milieu de vie ou entre l'acteur et ses actions. Chaque jeune rencontré dans le cadre de cette recherche a fait valoir – plus ou moins consciemment, plus ou moins fortement et à partir de normes sociales plus ou moins répandues et valorisées – des actions positives ou des pistes d'action qui ont le potentiel de faire cheminer une situation difficile vers une situation plus positive. Cette mise en valeur d'un aspect de vie important qui a amené, qui amène ou qui pourrait amener à cheminer vers un changement positif devient une base potentiellement fructueuse d'intervention qui sera facilitée par un discours de résilience accru et qui facilitera ce même discours : discours qui fait voir les forces, les ressources, les accomplissements et les motivations positives tout en favorisant une identité positive, une dignité et la prise d'un rôle social valorisant et valorisé.

4.5.3.4 Le développement du pouvoir d'agir : une pratique sociale éprouvée et compatible avec les implications proposées

Un exemple de mode d'intervention compatible avec les implications qui découlent des constats de cette recherche est celui prôné par Le Bossé (2011, 2012; Le Bossé, Bilodeau, Chamberland, & Martineau, 2009) et d'autres à ses côtés, sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Ce mode d'intervention fait voir l'importance d'intervenir sur ce qui a du sens et de l'importance chez les personnes accompagnées. Un critère de succès de cette approche est d'ailleurs la réussite « à développer, avec la personne accompagnée, une solution *qui va dans la direction* de ce qui est important pour elle » (Le Bossé et al., 2009, p. 184, accent dans l'original). Le Bossé place aussi la négociation comme centrale dans l'approche qu'il préconise, autant dans ses aspects pratiques que théoriques. La prise en compte systématique et explicite « du point de vue des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables » (Le Bossé, 2011, p. 260) pour en arriver à des définitions négociées constitue un des quatre axes au centre de sa démarche. Il met aussi en valeur l'importance d'instaurer un rapport positif à l'action en faisant en sorte que l'intervention contribue au passage à l'action, à « un pas dans la bonne direction », vers un changement important pour

les personnes concernées. De plus, agir dans l'ici et maintenant, dans la « verticalité » (temporelle) selon son expression, est compatible avec ce discours de résilience qui prend forme dans l'interaction, à un moment donné et dans le présent. Étant donné que tout contexte est en perpétuel changement et que « tout bouge tout le temps » (Le Bossé, 2011, p. 341), il faut toujours réajuster l'intervention pour la rendre compatible avec une définition de la situation et un discours de résilience encore actuels. Le Bossé insiste aussi sur l'importance de l'affranchissement et du rôle pris par la personne qui intervient pour contribuer à l'élimination des obstacles. Un discours de résilience qui laisse voir les éléments positifs ou potentiellement positifs d'une situation, en lien avec des obstacles ou des défis importants, contribue à faire voir ce qui est possible parallèlement aux obstacles sur lesquels il est envisageable de travailler.

Une différence entre les implications discutées par rapport au discours de résilience et le modèle d'intervention de Le Bossé est que ce dernier insiste sur l'importance du passage à l'action alors que l'insistance porte ici sur la facilitation d'un discours de résilience. Le Bossé (2011, 2012) fait cependant valoir l'importance du sentiment d'efficacité personnelle ou de compétence et la « possibilité de s'affirmer comme "un sujet capable" » (Le Bossé, 2011, p. 104 qui tire son idée de Ricoeur) dans la construction identitaire et dans le sentiment de dignité. Le passage à l'action est un moyen de développer ces aspects importants tout comme le discours de résilience. Le pari est que le développement de ce sentiment de compétence par le renforcement d'un discours de résilience facilitera le passage à l'action. De plus, tel que discuté, travailler vers un passage à l'action qui générera des accomplissements positifs est aussi un moyen de faciliter le discours de résilience et d'augmenter ainsi l'identité positive et la reconnaissance sociale.

***

La présente recherche accentue la pertinence de prendre en compte le contexte et le point de vue de chaque individu. Elle permet de faire ressortir un discours de résilience là où des études traditionnelles ne se seraient basées que sur des variables facilement mesurables quantitativement pour statuer d'une présence ou d'une absence de résilience. Cela abonde dans le sens de critiques formulées plus ou moins directement par Horrocks (2002), Propp, Ortega et NewHeart (2003) ainsi que Samuels et Pryce (2008) qui font voir

que la complexité d'une situation ne peut être réduite à ce genre de variables et que cette lacune se transmet généralement dans les politiques sociales qui tendent à restreindre les objectifs d'intervention selon leur potentiel à se définir relativement à de telles variables facilement mesurables.

4.6 Certaines limites de la recherche

Quelques limites de cette recherche doivent être mentionnées. D'un point de vue de l'analyse, il aurait été souhaitable d'avancer plus en profondeur dans les cinq phases d'analyse avant de poursuivre la collecte de données. Cela aurait permis d'orienter plus systématiquement la collecte de données de façon à valider sur le terrain les processus d'appréciation ainsi que les processus d'élaboration du cadre normatif qui ont pris forme dans l'analyse. Le rapport à certaines normes ou critères d'appréciation ressortant clairement du récit de certains jeunes aurait pu faire l'objet de ce type de vérifications sur le terrain. Cette façon de faire aurait été davantage en cohérence avec le principe d'échantillonnage théorique mis de l'avant par les initiateurs de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967).

Aussi, une seule rencontre a eu lieu entre l'intervieweur et les jeunes. Plus d'une rencontre aurait pu permettre de valider certaines interprétations faites dans l'analyse et de solidifier la relation de confiance établie. Il aurait aussi été possible de proposer aux jeunes des éléments de réflexion entre les rencontres de manière à réduire les possibilités de négliger des aspects importants de leur vie par rapport aux objectifs de recherche. Deux rencontres auraient aussi pu permettre de comparer, dans deux contextes et deux espaces temporels, les stratégies de chacun des jeunes dans l'élaboration d'un discours de résilience.

Quant au guide d'entretien, il aurait pu être plus ouvert. Cela est surtout le cas pour les neuf ou dix premières entrevues dans lesquelles les thèmes étaient abordés de façon plus rigide et où les questions du guide d'entretien étaient davantage orientées selon les différents domaines de vie, laissant moins de place à l'émergence d'une conceptualisation de l'adaptation selon les domaines que les jeunes jugeaient importants.

Une autre limite de l'étude doit être vue davantage en lien avec son insertion dans le champ de la psychologie communautaire que par rapport aux objectifs de départ. Le choix de ne pas avoir orienté systématiquement la collecte et l'analyse des données vers l'identification et une meilleure compréhension des problèmes structuraux qui font obstacle à la résilience limite les pistes d'intervention qui se situent au niveau communautaire. Bien que cette étude donne une voix aux jeunes et s'avère pertinente et utile à une lutte contre la stigmatisation et les préjugés négatifs à l'égard d'individus désavantagés par un contexte difficile et qu'elle contribue à donner des outils aux personnes voulant intervenir pour maintenir, accroître et contribuer à construire une identité positive chez les personnes, elle ne met pas l'accent sur des outils politiques et sociaux concrets qui pourraient permettre d'éviter le contexte d'adversité.

CONCLUSION

Cette recherche a été élaborée autour de l'objectif de mieux comprendre les jeunes au sortir d'un long parcours sous la protection de la jeunesse. À la recherche des constats scientifiquement établis pouvant permettre cette meilleure compréhension, la littérature sur le sujet a été d'abord explorée. Un nombre d'études relativement important s'intéresse à cette population une fois adulte. Parmi ces études, un nombre limité vise à élaborer des propositions théoriques contribuant à éclairer cette problématique. La résilience s'est avérée une avenue à explorer pour donner sens à la trajectoire de ces jeunes. Aussi, parmi toutes ces études, peu d'entre elles, surtout parmi les plus influentes, ont cherché à comprendre de l'« intérieur » le vécu de ces jeunes.

Les études sur la résilience, tout comme celles portant sur cette population de jeunes adultes après un parcours sous la protection de la jeunesse, ont principalement catégorisé les jeunes selon un succès plus ou moins grand ou selon une adaptation positive ou négative. Pour permettre cette catégorisation, des critères, le plus souvent quantitatifs, sont généralement établis par les chercheuses ou chercheurs qui ne tiennent pas compte de ce que les jeunes ont à dire sur leurs accomplissements. Ainsi, une bonne proportion de jeunes sont simplement catégorisés de désadaptés ou de non résilients. Un malaise vis-à-vis de cette façon de faire a amené à vouloir faire autrement ici. C'est ainsi que des méthodes de recherche qualitatives ont été mises à contribution pour étudier un petit groupe de jeunes de façon à mieux comprendre leur expérience.

La résilience a donc été explorée selon leur récit en entretien et à partir de l'appréciation que les jeunes exprimaient en relation à leurs actions, à eux-mêmes ou à leurs conditions de vie. Les analyses de ces récits ont d'abord exploré systématiquement différents domaines de vie généralement associés à la transition vers l'âge adulte pour ensuite faire ressortir les différents défis sur lesquels les jeunes ont mis de l'importance pour faire référence à leur vie et, plus spécifiquement pour apprécier leur vie et leur adaptation. Les résultats de la recherche ont mené à référer au phénomène de résilience comme un discours de résilience. Ils ont fait ressortir divers processus par lesquels s'élabore ce discours. Ces processus peuvent survenir relativement à toute situation qui

symbolise ou non le succès selon des critères normatifs. Cette recherche fait voir que ce qui importe dans la résilience n'est pas le succès à faire correspondre sa situation aux normes véhiculées par les institutions sociales et qui supposent un modèle idéal de citoyenneté, mais plutôt la façon dont l'acteur valorise sa vie et ses accomplissements en regard de défis qu'il juge importants, à relever ou déjà relevés. L'important est donc d'établir un rapport positif à ses actions et à sa manière de se présenter dans l'interaction pour en arriver à construire une image positive de sa personne. C'est ce que permet le discours de résilience qui valorise positivement ses accomplissements, ses projets d'avenir ainsi que sa personne. Il fournit et fait valoir un guide à l'action qui permet d'avancer vers des aboutissements positifs.

S'intéresser à cette population de jeunes parfois exclus, et pour qui différentes conditions de vie les désavantagent d'un point de vue socioéconomique et politique, s'est fait selon l'objectif d'intégrer cette recherche parmi celles qui défendent la justice sociale. Cette recherche a permis de mettre l'accent sur les aspects positifs de la vie d'un groupe social souvent présenté en recherche, mais aussi dans d'autres contextes, négativement. Elle a voulu donner une importance sur ce qui permet à l'acteur de prendre un rôle social positif. Les interventions sociales pertinentes et qui peuvent être mises en relation aux résultats de cette recherche sont celles qui contribuent à créer un contexte qui favorise un discours de résilience en nourrissant les processus par lesquels prennent forme un tel discours. Des pistes de réflexion et des recommandations pour l'intervention vont en ce sens. Le mode d'intervention documentée qui est apparu le plus compatible avec ces recommandations est celui qui se fonde sur le concept d'*empowerment* ou, plus spécifiquement, sur l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des individus et des collectivités.

Certaines pistes de recherche découlent du présent travail. Avoir donné une importance à la façon dont les jeunes interprètent leur vécu appelle à poursuivre les recherches qui s'intéressent à la subjectivité des jeunes et à la façon dont ils vivent ou expriment leur bien-être. Une piste qui concerne les recherches qui abordent plus ou moins directement l'adaptation des individus ou qui portent sur leur intégration sociale serait de s'intéresser davantage aux éléments du discours qui donnent droit de caractériser comme tel le bien-être d'un individu. Qu'est-ce qui permet ce bien-être? Est-il davantage lié à des

conditions extérieures ou est-il fonction du sens que les gens donnent à leur vécu? De quelles manières le bien-être se manifeste dans l'interaction? Qu'est-ce qui permet de juger du bien-être d'un individu? Cette recherche laisse croire qu'il est difficile de juger du bien-être sans explorer les modes de pensées, les modes de communications et les autres processus qui contribuent à créer l'univers de significations par lequel la personne donne un sens au monde qui l'entoure. Mieux comprendre ces significations en relation au bien-être individuel, mais aussi collectif est une avenue qui mérite d'être explorée davantage. Cela pourrait contribuer à faciliter la compréhension et la mise en place de mécanismes sociaux qui participent à créer un bien-être collectif et une société plus juste.

RÉFÉRENCES

Anctil, T. M., McCubbin, L. D., O'Brien, K., & Pecora, P. (2007). An evaluation of recovery factors for foster care alumni with physical or psychiatric impairments: Predictors of psychological outcomes. *Children and Youth Services Review, 29*(8), 1021-1034.

Anderson, L., & Snow, D. A. (2001). Inequality and the self: Exploring connections from an interactionist perspective. *Symbolic Interaction, 24*(4), 395-406.

Anderson, N. (1923). *The hobo: The sociology of the homeless man.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Andersson, G. (2005). Family relations, adjustment and well-being in a longitudinal study of children in care. *Child & Family Social Work, 10*(1), 43-56.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480.

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133-143.

Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. New York, NY*: Oxford University Press, 270*.

Association des centres jeunesse du Québec (2006). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - directeurs provinciaux.* Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Association des centres jeunesse du Québec (2013). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - directeurs provinciaux.* Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Bakker, J. I. H. (2007). Definition of the situation. Dans G. Ritzer (dir.), *Blackwell encyclopedia of sociology* (p. 991-992). Malden, MA: Blackwell.

Banyard, V. L., & Miller, K. E. (1998). The powerfull potential of qualitative research for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 26*, 485-505.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. (8^{e} éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série - no 2 - Actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données, UQTR*, 98-114.

Baszanger, I. (1992). Introduction. Les chantiers d'un interactionniste américain (*La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 11-66). (Textes de A. L. Strauss réunis et introduits par I. Baszanger) (traduit par I. Baszanger, J.-M. Chapoulie, Y. Gaudillat, H. Peretz, N. Dodier). Paris: L'Harmattan.

Beaupré, P., Turcotte, P., & Milan, A. (2006). Quand fiston quittera t-il la maison? Transition du domicile parental à l'indépendance. *Tendances sociales canadiennes, 82*, 8-14.

Beck, U. (1999). *World risk society*. Malden, MA: Polity Press.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders : Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.

Becker, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems, 14*(3), 239-247.

Becker, H. S. (1985/1963). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (traduction de J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie). Paris: A.-M. Métailié. (1963).

Becker, H. S. (1999). The Chicago School, so-called. *Qualitative Sociology, 22*(1), 3-12.

Berg, B. L. (2003). *Qualitative research methods for the social sciences*. (5e éd.). Boston: Allyn & Bacon.

Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: Education and looked-after children. *Child & Family Social Work, 12*(1), 1-10.

Blumer, H. (1966). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. *The American Journal of Sociology, 71*(5), 535-544.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing "problem youth" and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies, 10*(5), 597-616.

Bottrell, D. (2009). Understanding 'marginal' perspectives: Towards a social theory of resilience. *Qualitative Social Work, 8*(3), 321-339.

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Accardo, A. (2007). Comprendre (*La misère du monde* (p. 1389-1432). Paris: Éditions du Seuil.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Chamboredon, J. C. (2005). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*. (5e éd.). Berlin ; New York: Mouton de Gruyter.

Boyd, M., & Norris, D. (1999). Continuer de vivre chez ses parents. *Tendances sociales canadiennes, 52*, 2-6.

Brown, G. W., & Harris, T. (1978). *Social origins of depression : a study of psychiatric disorder in women*. New York: Free Press.

Brown, G. W., & Harris, T. O. (1989). *Life events and illness*. New York: Guilford Press.

Cairns, K. (2002). Making sense: The use of theory and research to support foster care. *Adoption & Fostering, 26*(2), 6-13.

Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

Casey Family Programs. (2005). Assessing the effects of foster care: Mental health outcomes from the Casey National Alumni Study. Repéré le 14 décembre 2013 à http://www.casey.org/Resources/Publications/pdf/CaseyNationalAlumniStudy_MentalHealth.pdf

Cashmore, J., & Paxman, M. (2006). Predicting after-care outcomes: The importance of 'felt' security. *Child & Family Social Work, 11*(3), 232-241.

Cefaï, D., & Quéré, L. (2006). Introduction. Naturalité et socialité du self et de l'esprit. (*G. H. Mead. L'esprit, le soi et la société* (p. 3-90). (Nouvelle traduction de *Mind, Self & Society* [1934] par D. Cefaï, et L. Quéré). Paris: Presses universitaires de France.

Chapoulie, J.-M. (2004a). Usage de l'abstraction et écriture dans la tradition sociologique de Chicago. Dans A. Blanc & A. Pessin (dir.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker* (p. 29-57). Paris: L'Harmattan.

Chapoulie, J.-M. (2004b). Using the history of the Chicago tradition of sociology for empirical research. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 595*, 157-167.

Charmaz, K. (2003). Grounded theory. Dans M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao (dir.), *The Sage encyclopedia of social science research methods* (p. 440-444). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3e éd., p. 507-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Christopher, J. C., & Hickinbottom, S. (2008). Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism *Theory & Psychology, 18*(5), 563-589.

Conseil permanent de la jeunesse (2004). *Les jeunes en centres jeunesse prennent la parole! : rapport de recherche*. Québec: Conseil permanent de la jeunesse.

Conway, P., Uhrich, J., & Shaver, C. (2003). Resilient southern women. *Journal of Family Social Work, 7*(2), 87-117.

Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review, 16*(3/4), 213-229.

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory*. (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. (2e éd. refondue). Paris: Armand Colin.

Coulon, A. (1997). *L'école de Chicago*. (3e éd. corr.). Paris: Presses universitaires de France.

Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work, 11*(3), 209-219.

Courtney, M. E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., & Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare, 80*(6), 685-717.

Cunningham, M. J., & Diversi, M. (2013). Aging out: Youths' perspectives on foster care and the transition to independence. *Qualitative Social Work, 12*(5), 587-602.

Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Daining, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review, 29*, 1158-1178.

Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (p. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón & M. L'Hostie (collaboratrice) (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2004). La résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut. *Service social, 51*(1), 78-97.

Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence, 30*(6), 977-999.

Fernandez, E. (2006). Growing up in care: Resilience and care outcomes. Dans Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, James G. Barber (dir.), *Promoting resilience in child welfare* (p. 131-156). Ottawa: University of Ottawa press.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview : From neutral stance to political involvement. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3e éd.) (p. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fournier, G., & Bourassa, B. (2000). Le travail des 18 à 30 ans: vers une nouvelle norme. Dans G. Fournier & B. Bourassa (dir.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme* (p. 3-32). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.

Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R., & Tardif, P. (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle: Résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé. Dans G. Fournier & M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (p. 2-35). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.

Franzén, E., & Vinnerljung, B. (2006). Foster children as young adults: Many motherless, fatherless or orphaned: A Swedish national cohort study. *Child & Family Social Work, 11*(3), 254-263.

Freundlich, M., & Avery, R. J. (2006). Transitioning from congregate care: Preparation and outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 15*(4), 507-518.

Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G., & Settersten, R. A. (2005). On the frontier of adulthood: Emerging themes and new directions. Dans R. A. Settersten, F. F. Furstenberg & R. G. Rumbaut (dir.), *On the frontier of adulthood : Theory, research, and public policy* (p. 3-25). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Fussel, E., & Furstenberg, F. F. (2005). The transition to adulthoood during the twentieth century. Dans R. A. Settersten, F. F. Furstenberg & R. G. Rumbaut (dir.), *On the frontier of adulthood : Theory, research, and public policy* (p. 29-75). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Gagné, M.-H. (2007, 26 avril). *Interdépendance des rôles de victime et d'agresseur chez les jeunes en difficulté: Résultats préliminaires.* Communication présentée Journée de la recherche du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire, Québec.

Galland, O. (1995). Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte. *Économie et Statistique, 283*, 33-52.

Galland, O. (2000). Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. *Économie et Statistique, 337*, 13-36.

Galland, O. (2001). *Sociologie de la jeunesse*. (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40*(3), 266-275.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity : Self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people : The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & society, 14*(1), 37-47.

Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional & Behavioural Difficulties, 12*(2), 135-145.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (2010/1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. (traduction de M.-H. Soulet et K.Oeuvray). Paris: Armand Colin.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.

Goffman, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Chicago, IL: Aldine.

Goffman, E. (1974/1967). "Perdre la face ou faire bonne figure ?" (*Les rites d'interaction* (p. 9-42). (traduction de A. Kihm) Paris: Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1991/1974). *Les cadres de l'expérience*. (traduction de I. Joseph). Paris: Éditions de Minuit.

Gouvernement du Canada. (2003). Ministère de la Justice Canada - Loi sur les jeunes contrevenants. Repéré le 12 décembre 2013 à http://laws.justice.gc.ca/fra/Y-1/index.html

Gouvernement du Canada. (2013). Ministère de la Justice Canada - Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents. Repéré le 12 décembre 2013 à http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/Y-1.5/

Gouvernement du Québec (2009). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Goyette, M., Chénier, G., Royer, M.-N., & Noël, V. (2007). Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. *Éducation et francophonie, 35*(1), 95-119.

Goyette, M., & Royer, M.-N. (2009). Interdépendance des transitions vers l'autonomie de jeunes ayant connu un placement : le rôle des soutiens dans les trajectoires d'insertion. *Sociétés et jeunesses en difficulté, 8*.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatics controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (3e éd.) (p. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la "Grounded Theory"; pour innover? *Recherches Qualitatives, 26*(1), 32-50.

Gwadz, M. V., Clatt, M. C., Yi, H., Leonard, N. R., Goldsamt, L., & Lankenau, S. (2006). Resilience among young men who have sex with men in New York city. *Sexuality Research and Social Policy: Journal of NSRC, 3*(1), 13-21.

Harris, S. R. (2010). *What Is Constructionism? Navigating Its Use in Sociology*. Boulder (CO): Lynne Rienner.

Helle, H. J. (1998). Erving Goffman: A symbolic interactionist? Dans L. Tomasi (dir.), *The tradition of the Chicago School of sociology* (p. 179-189). Aldershot, Hants, England: Ashgate.

Herman, J. (1994). *Les langages de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: Resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(3), 381-394.

Horrocks, C. (2002). Using life course theory to explore the social and developmental pathways of young people leaving care. *Journal of Youth Studies, 5*, 325-336.

Iglehart, A. P., & Becerra, R. M. (2002). Hispanic and african american youth: Life after foster care emancipation. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 11*(1-2), 79-107.

IRSC, CRSNG, & CRSH. (2005). Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains. Ottawa.

Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. *Journal of Adolescence, 21*(5), 569-583.

Jahnukainen, M. (2007). High-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review, 29*(5), 637-654.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "Grounded Theory" reconsidered [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6*(2), Art. 27.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en places. Dans J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Décrire la conversation* (p. 319-352). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

L'Écuyer, R. (1990). Étapes de l'analyse de contenu. Modèle général dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi* (p. 51-123). Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Lanctôt, N. (2005). Que deviennent les adolescentes judiciarisées près de dix ans après leur sortie du Centre jeunesse ? *Criminologie, 38* 139-162.

Larochelle, M., & Désautels, J. (2007). On Ernst von Glasersfeld's contribution to education: One interpretation, one example *Constructivist Foundations, 2*(2-3), 90-97.

Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientaion: un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec: ARDIS.

Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance: invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec: ARDIS.

Le Bossé, Y., Bilodeau, A., Chamberland, M., & Martineau, S. (2009). Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. *Nouvelles pratiques sociales, 21*(2), 174-190.

Le Bossé, Y., Bilodeau, A., & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(1), 183-204.

Le Bossé, Y., & Dufort, F. (2001). Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire: vers une épistémologie du changement social. Dans F. Dufort & J. Guay (dir.), *Agir au coeur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social* (p. 33-74). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.

Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses universitaires de France.

Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme / Tome 1. Les enracinements*. Paris: Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. (3e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Leathers, S. J., & Testa, M. F. (2006). Foster youth emancipating from care: Caseworkers' reports on needs and services. *Child Welfare Journal, 85*(3), 463-498.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology*

(Vol. 3): Risk, disorder, and adaptation (2e éd., p. 739-795). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology, 19*(3), 931-955.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.

Luthar, S. S., & Sexton, C. C. (2007). Maternal drug abuse versus maternal depression: Vulnerability and resilience among school-age and adolescent offspring. *Development and Psychopathology, 19*(1), 205-225.

Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches Qualitatives, 30*(1), 274-298.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A. S. (2006). Promoting resilience in development: A general framework for system of care. Dans Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, James G. Barber (dir.), *Promoting resilience in child welfare* (p. 3-17). Ottawa: University of Ottawa press.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921-930.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.

Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology. Special Issue: Transition from Adolescence to Adulthood, 16*(4), 1071-1094.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 13-27.

McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology, 13*(4), 1021-1038.

Mead, G. H. (2006/1934). *L'esprit, le soi et la société*. (Nouvelle traduction et introduction de D. Cefaï, et L. Quéré) Paris: Presses universitaires de France.

Mendes, P., & Moslehuddin, B. (2006). From Dependence to Interdependence: Towards Better Outcomes for Young People Leaving State Care. *Child Abuse Review, 15*(2), 110-126.

Merdinger, J. M., Hines, A. M., Lemon Osterling, K., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare Journal, 84*(6), 867-896.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. (2e éd.). Thousand Oaks ; London ; New Delhi: Sage.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2007). *Cadre normatif. Projet intégration jeunesse (PIJ). Système d'information sur la clientèle et les services en centre jeunesse. Domaine "Loi sur la protection de la jeunesse" (version 1.0)*. Direction des services sociaux généraux, de la jeunesse et du communautaire.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Direction des communications. Repéré le 12 décembre 2013 à http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2010/10-838-04.pdf

Mitchell, B. A. (2006). *The Boomerang Age: Transitions to Adulthood in Families*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Molgat, M. (1999). *Les difficultés de l'insertion résidentielle et la détérioration des conditions de logement des jeunes ménages au Québec*. Québec ; Montréal: Société d'habitation du Québec.

Morrissette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH: Éditions universitaires européennes.

Morrissette, J. (2010b). Une perspective interactionniste: un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS* [En ligne]. Repéré le 12 décembre, 2013 à http://sociologies.revues.org/index3028.html

Morrissette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches Qualitatives, 30*(1), 1-9.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 110-138.

Nadeau, F. (2000). *Le passage à la vie autonome chez les jeunes ayant vécu un placement en milieu substitut.* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec).

Nelson, G. B., & Prilleltensky, I. (2005). Values for community psychology. Dans G. B. Nelson & I. Prilleltensky (dir.), *Community psychology : In pursuit of liberation and well-being* (p. 47-69). New York: Palgrave Macmillan.

O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., English. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development, 71*(2), 376-390.

Orbuch, T. L. (1997). People's accounts count: The sociology of accounts. *Annual Review of Sociology, 23*(1), 455-478.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.

Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 184-190). Paris: Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2e éd.). Paris: Colin.

Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C. (2003). Les programmes de prévention précoce: fondements théoriques et pièges démocratiques. *Service social, 50*(1), 81-121.

Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child & Family Social Work, 11*(3), 220-231.

Pinderhughes, E. E., Harden, B. J., & Guyer, A. E. (2007). Children in Foster Care. Dans J. L. Aber, S. J. Bishop-Josef, S. M. Jones, K. T. McLearn & D. A. Phillips (dir.), *Child development and social policy: Knowledge for action.* (p. 201-216). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Montréal Gaëtan Morin.

Propp, J., Ortega, D. M., & NewHeart, F. (2003). Independence or Interdependence: Rethinking the Transition From "Ward of the Court" to Adulthood. *Families in Society, 84*(2), 259-266.

Robert, M., Jetté, J., Pauzé, R., & Séguin, M. (2012). La transition vers l'âge adulte de jeunes pris en charge par des centres jeunesse du Québec. *Revue québécoise de psychologie, 33*(1), 231-251.

Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development, 75*(1), 123-133.

Roulleau-Berger, L. (2001). Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord: entre affiliations, désaffiliations et résistances. Dans L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 5-23). La Tour d'Aigues (Vaucluse): Éditions de l'Aube.

Rousseau, N. (Dir.). (2002). *Self, symbols, and society: classic readings in social psychology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 19*(3), 603-626.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*(2), 119-144.

Rutter, M. (2000a). Chidlren in substitute care: Some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review. Special Issue: Child welfare research for the 21st century, 22*(9-10), 685-703.

Rutter, M. (2000b). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. Dans J. P. Shonkoff & S. Meisels (dir.), *Handbook of early intervention* (p. 651-681). Cambridge, UK: Cambridge university Press.

Rutter, M. (2006a). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-12.

Rutter, M. (2006b). The promotion of resilience in the face of adversity. Dans A. Clarke-Stewart & J. Dunn (dir.), *Families Count: Effects on Child and Adolescent Development* (p. 26-52). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect, 31*(3), 205-209.

Saint-Jacques, M.-C., Cloutier, R., Pauzé, R., Simard, M., Gagné, M.-H., & Poulin, A. (2006). The Impact of Serial Transitions on Behavioral and Psychological Problems Among Children in Child Protection Services. *Child Welfare Journal, 85*(6), 941-964.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.

Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in Social Work, 1*(2), 127-136.

Samuels, G. M. (2009). Ambiguous loss of home: The experience of familial (im)permanence among young adults with foster care backgrounds. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1229-1239.

Samuels, G. M., & Pryce, J. M. (2008). "What doesn't kill you makes you stronger": Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review, 30*(10), 1198-1210.

Sardan (de), J.-P. O. (1995). La politique du terrain. *Enquête, Les terrains de l'enquête, 1*, 71-112.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.) (p. 293-316). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Schofield, G. (2001). Resilience and family placement: A lifespan perspective. *Adoption & Fostering, 25*(3), 6-19.

Schofield, G. (2002). The significance of a secure base: A psychosocial model of long-term foster care. *Child & Family Social Work, 7*(4), 259-272.

Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in Life Course perspective. *Annual Review of Sociology, 26*, 667-692.

Snow, D. A., & Anderson, L. (1987). Identity Work among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *American Journal of Sociology, 92*, 1336-1371.

Spencer, L., Ritchie, J., & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and process. Dans J. Ritchie & J. Lewis (dir.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (p. 199-217). London: Sage.

Stein, M. (2004). *What works for young people leaving care?* (2e éd.). Barkingside, UK: Barnardo's.

Stein, M. (2005). Resilience and young people leaving care: Overcoming the odds. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.

Stein, M. (2006a). Research review: Young people leaving care. *Child & Family Social Work, 11*(3), 273-279.

Stein, M. (2006b). Resilience and young people leaving care: Implication for child welfare policy and practice in the UK. Dans Robert J. Flynn, Peter M. Dudding, James G. Barber (dir.), *Promoting resilience in child welfare* (p. 264-278). Ottawa: University of Ottawa press.

Stein, M. (2006c). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review, 28*(4), 422-434.

Stein, M. (2008). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice, 14*(1), 35-44.

Strauss, A. (1978a). A social world perspective. *Studies in Symbolic Interaction, 1*, 119-128.

Strauss, A. L. (1978b). *Negotiations : Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. (Textes réunis et introduits par I. Baszanger) (traduction de I. Baszanger, J.-M. Chapoulie, Y. Gaudillat, H. Peretz, N. Dodier). Paris: L'Harmattan.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004/1998). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. (2e éd.). (traduction de M.-H. Soulet). Fribourg: Academic Press Fribourg.

Thomas, W. I. (1923). *The Unadjusted Girl with cases and standpoint for behavior analysis*. Boston: Little Brown and Company.

Tourigny, M., Micheline, M., Wright, J., Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S. (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 psychosociale (CLIPP).

Ungar, M. (1995). *A naturalistic study of the relationship between the process of empowerment and mental health during adolescence.* (Thèse de doctorat, Wilfrid Laurier University, Waterloo, Ontario, Canada).

Ungar, M. (2001). The social construction of resilience among "problem" youth in out-of-home placement: A study of health-enhancing deviance. *Child & Youth Care Forum, 30*(3), 137-154.

Ungar, M. (2003). Qualitative contributions to resilience research. *Qualitative Social Work, 2*(1), 85-102.

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society, 35*(3), 341-365.

Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. *Child & Youth Care Forum, 34*(6), 423-444.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.

Verhoeven, J. C. (1993). An Interview With Erving Goffman, 1980. *Research on Language & Social Interaction, 26*, 317-348.

Vienne, P. (2009). *Violences à l'école : au bonheur des experts*. Paris: Syllepse.

Vienne, P. (2009, décembre). *La construction de la norme chez les experts de la violence scolaire*. communication présentée au colloque « Déviance et comportements à risque », Université Paul Verlaine, Metz, le 16 décembre 2009.

Vultur, M. (2003). Le chômage des jeunes au Québec et au Canada: Tendances et caractéristiques. *Relations industrielles / Industrial relations, 58*(2), 232-257.

Wade, J., & Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: Investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. *Child & Family Social Work, 11*(3), 199-208.

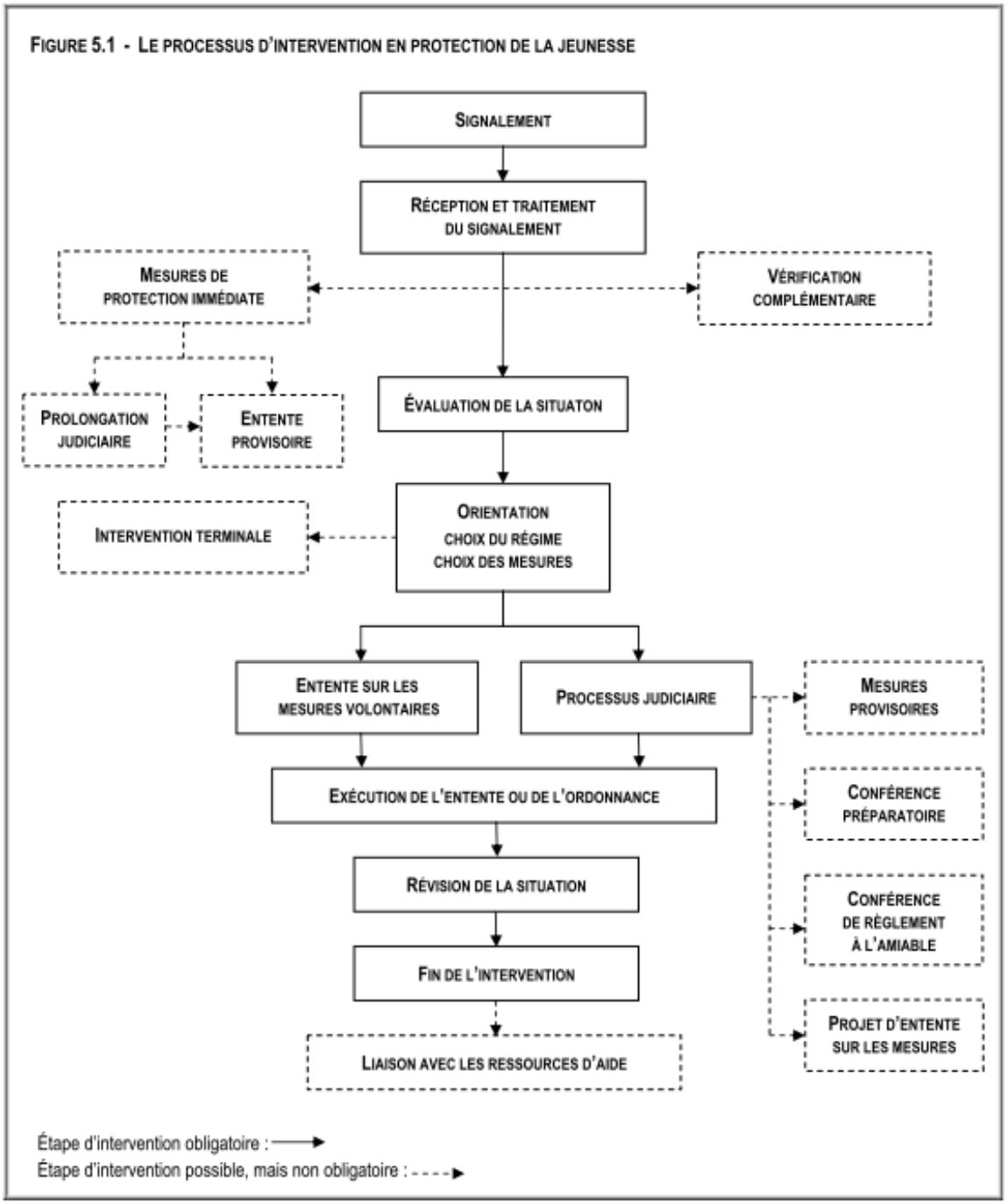
Yergeau, É. (communication personnelle, 2007). [Communication personnelle du 6 juillet au 7e congrès international de l'International Society for Adolescent Psychiatry and Psychology].

Yergeau, É., Pauzé, R., & Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Intervention, 127*, 58-69.

Zell, M. C. (2006). Child welfare workers: Who they are and how they view the child welfare system. *Child Welfare Journal, 85*(1), 83-103.

ANNEXES

Annexe A : Processus d'intervention en protection de la jeunesse



Note : Cette figure est une reproduction (autorisée pour des fins de recherche scientifique, mais non commerciales) de la figure 5.1 du Manuel de référence sur la protection de la jeunesse (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010, p. 403).

Annexe B : Guide d'entretien

(version du 18 janvier 2010)

I. Formulaire consentement

II. Présentation

Je te remercie encore d'être là, c'est vraiment apprécié. Ce qui m'intéresse dans ma recherche est de savoir comment les jeunes adultes comme toi qui ont eu un suivi au CJ se débrouillent une fois qu'ils ont eu l'âge légal d'être un « adulte ». Je m'intéresse à l'adaptation et à la perception que tu te fais de cette adaptation lors de cette période de vie. En gros, j'aimerais savoir comment tu vis tes 18 ans et comment ça se passe dans ta vie présentement. Je tiens aussi à te rappeler que tout ce que tu me diras restera confidentiel. Pour l'entrevue, c'est important de te dire qu'il n'y a pas de BONNES ou MAUVAISES réponses.

III. Fin du suivi

1. Entrée en matière → Je sais que ça fait un petit bout de temps que tu es sorti(e) des centres jeunesse, mais quand ton suivi a-t-il pris fin? Étais-tu placé(e)?
2. Est-ce que t'as eu plusieurs familles chez qui tu as grandi? Peux-tu me faire une histoire courte de ton parcours à l'intérieur de différents milieux de vie (s'il y a lieu), surtout pour les dernières années? (nombre de placements, changement de famille; Calendrier au besoin)
3. Avais-tu hâte que les services prennent fin? Ça se passe comment depuis ce temps là?
    a. Qu'est-ce qui fait que t'avais hâte ou moins hâte?
    b. Comment occupes-tu ton temps? Comment se déroulent tes semaines?

IV. Transition à la vie adulte et adaptation

Transition vers l'âge adulte (18 ans)

Comme je t'ai dit, je m'intéresse à la période de vie dans laquelle tu es en ce moment : celle de jeune adulte et de la transition vers l'âge adulte. C'est souvent une période de changement qui pose beaucoup de défis pour la plupart des jeunes.

4. Je me demande comment tu vis tes 18 ans et le passage vers cet âge nouveau? Je me demande donc quels ont été pour toi, les principaux changements que tu as vécus depuis les dernières années OU les principaux défis?
5. C'est quoi pour toi être adulte?
    a. Te sens-tu adulte? Comment te définis-tu par rapport à ça, par exemple, te sens-tu adulte, ado ou est-ce que ça change selon la situation? Qu'est-ce qui fait en sorte que tu te définis comme ça?
6. Comment s'est passée la fin de ton suivi au CJ? Qui a décidé que ton suivi se terminait?
    a. Si tu avais pu décider complètement comment et quand la fin du suivi des CJ aurait dû se passer, comment aurais-tu organisé cela? Quel aurait été le meilleur moment?
    b. Si c'était à 18 ans → Avais-tu peur, avais-tu hâte? Quelles étaient tes attentes ou tes craintes à ce sujet?
7. Depuis tes 18 ans, qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile? Peux-tu me raconter des exemples de défis ou difficultés que tu as eu à affronter?

a. Comment t'es-tu débrouillé(e) pour faire face à ces défis? Est-ce que tu as réglé tout cela ou est-ce encore difficile? Comment expliques-tu le fait que tu sois passé au travers OU que ça soit encore difficile?

8. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus satisfaisant ou le plus « l'fun », dans le fait d'avoir eu tes 18 ans ou depuis la fin de ton suivi? Peux-tu me donner des exemples?

9. Est-ce que tu as la liberté à laquelle tu t'attendais? Te sens-tu vraiment plus libre?

    a. Y a-t-il des choses qui restreignent ta liberté; qui y font obstacle?

10. Qu'est-ce que ça signifie pour toi être autonome ou être indépendant-e?

    a. Est-ce que tu te considères indépendant ou autonome? As-tu des exemples? Ou des situations concrètes qui font voir cette autonomie/indépendance?

Relations interpersonnelles

Je m'intéresse aussi à tes relations et aux gens que tu côtoies le plus dans ta vie actuellement.

11. Peux-tu me parler de tes relations? Qui sont les personnes que tu voies le plus souvent? (familles/amis/connaissance/relation de travail etc.)

    a. As-tu un ou une ami(e) ou un groupe d'amis? En général, comment ça se passe avec tes amis? Que faites-vous? Vous voyez-vous souvent?
        i. C'est quoi un-e VRAI-E ami-e pour toi? Qui sont tes vrais amis?
    b. As-tu des contacts avec ta famille d'origine ? Que faites-vous, à quel intervalle vous voyez-vous?
    c. As-tu des contacts avec ta famille d'accueil? Que faites-vous, à quel intervalle vous voyez-vous?
    d. Par rapport aux relations sociales en général et aux gens que tu côtoies, quel est ton niveau de satisfaction? Qu'est-ce qui te rend satisfait(e) ou insatisfait(e)?
    e. As-tu un animal de compagnie? Qu'est-ce que ça t'apporte d'avoir un animal?

Facteurs de risque et de protection

J'aimerais voir tout ce qui a pu t'aider ou te nuire dans ta vie présente ou passée. J'aimerais savoir ce qui t'a nui ou aidé à t'adapter ou à être satisfait.

POSITIF

12. Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à faire face à cette période de vie? De façon plus générale, y a-t-il certaines choses qui t'aient réellement aidé dans ton cheminement de vie? De quelle façon?

13. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ta vie? Qu'est-ce qui t'aide à te sentir bien?

14. Quelle est la meilleure chose qui te soit arrivée dans la vie?

15. Crois-tu que ça a eu une influence sur ta vie que cette chose te soit arrivée? Qu'est-ce que cette chose a eu comme effet sur ta vie actuelle? Quel serait le lien entre cet événement et où tu en es présentement dans ta vie?

16. Y a-t-il d'autres éléments positifs qui ont été présent dans ta vie?

    a. (*si pas nommé*) Y a-t-il eu des personnes, des relations ou des rencontres significatives et importantes qui ont marqué ton cheminement de vie?
    b. Est-ce qu'il y a des traits de personnalité ou de caractère qui t'ont aidé(e)?
    c. Est-ce qu'il y a d'autre chose dans la société ou communauté qui t'ont aidé(e)?

NÉGATIF

17. Qu'est-ce qui t'a le plus nui dans cette période de vie? De façon plus générale, y a-t-il certaines choses qui t'aient réellement nui dans ton cheminement de vie? De quelle façon?

18. Qu'est-ce qui te dérange le plus dans ta vie?

19. Quelle est la pire chose qui te soit arrivée dans la vie?

20. Crois-tu que ça a eu une influence sur ta vie que cette chose te soit arrivée? Qu'est-ce que cette chose a eu comme effet sur ta vie actuelle? Quel serait le lien entre cet événement et où tu en es présentement dans ta vie?

21. Y a-t-il d'autres événements négatifs qui te soient arrivés?

    a. Y a-t-il eu des personnes, des relations ou des rencontres qui ont marqué négativement ton cheminement de vie?
    b. Est-ce qu'il y a des traits de personnalité ou de caractère qui t'ont nui(e)?
    c. Est-ce qu'il y a d'autre chose dans la société ou communauté qui t'ont nui(e)?

22. Y a-t-il eu des organismes ou programmes qui t'ont aidé à te préparer à « voler de tes propres ailes » à 18 ans? Lesquels (services communautaires, publics, CJ, CSSS, CLSC, hôpital, banques alimentaires, centre d'hébergement, centre de jour etc.)?

    a. Si non abordé, est-ce que les CJ t'ont aidé? Et les intervenant-e-s t'ont-ils/elles aidé?
        i. Si négatif→ Est-ce que tu crois que les CJ t'ont servi à qqch? Si c'était à refaire, crois-tu que ça aurait été mieux qu'ils ne se mêlent pas de ta vie?

23. Question plus générale: Quelles sont tes stratégies pour régler tes problèmes?

Adaptation

L'adaptation est un thème qui va revenir, les recherches disent souvent « les jeunes sont adaptés pour telle ou telle raison », mais moi j'aimerais savoir VOTRE point de vue et savoir comment vous vous croyez adaptés au lieu de porter un jugement de chercheur sur votre situation.

Toujours en lien avec cette période de transition et les défis de cette période de vie : j'aimerais savoir comment tu perçois ces défis et ton adaptation par rapport à ces défis.

24. Globalement, crois-tu que tu t'es bien adapté(e) à cette période de vie, aux défis à surmonter et aux responsabilités de l'âge adulte (compétence, réussite, avoir bien réussi sa vie)? Qu'est-ce qui te fait croire cela?

    a. As-tu des exemples à ce sujet, y a-t-il quelque chose qui te viennent en tête en répondant à cette question?
    b. En fait pour mettre un ordre de grandeur, si je te demande de me dire comment tu te situes par rapport à l'adaptation en mettant une note de 1 à 10, quelle note donnerais-tu à ton adaptation? (1 étant très très mal adapté et 10 étant très très bien adapté) Comment justifies-tu cette note?

25. Après toutes ces questions sur l'adaptation, pourrais-tu me dire ce que ça veut dire pour toi l'adaptation?

    a. Quel serait l'exemple parfait pour toi d'un ou d'une jeune adulte qui se serait super bien adapté(e) à cette période de vie?

    b. Aurais-tu un exemple parfait du cas contraire (jeune adulte mal adapté-e)?

    c. Lorsque tu veux faire un bon coup, lorsque tu veux accomplir qqch de positif, est-ce qu'il a une personne ou des personnes qui te servent un peu d'exemple ou de modèle?

26. Si tu te compares aux autres jeunes de ton âge, vois-tu ta situation comme différente ou plutôt comme semblable à celle des autres? Quelles sont ces différences ou ces similitudes?

    a. Quelles sont les choses qui ont rendu cette période de vie plus difficile, (facile ou semblable à) que celle des autres du même âge?

b. Comment tu te sens dans cette différence ou cette similitude? (est-ce que tu te sens confortable?)
c. Est-ce que tu croies que tu **as** une vie plus difficile que les jeunes de ton âge en général (PRÉSENT)? Est-ce que tu **as eu** une vie plus difficile (PASSÉ)?

27. Comment crois-tu que les **autres** te perçoivent?
    a. Comment crois-tu que les autres te décriraient en quelques phrases?
    b. Si tu avais **toi-même à te décrire** en quelques phrases, comment te décrirais-tu?
28. Tu m'as dit comment tu te sens adapté-e, mais comment crois-tu que les autres crois que tu t'es adapté(e)?
29. Si je te demande ton niveau de **satisfaction** vis-à-vis ta vie présente comment tu le décrirais?
    a. De la même façon que tantôt, si je te demande de mettre une note de 1 à 10 sur ta satisfaction générale, quelle note donnerais-tu? Comment justifies-tu cette note?

V. Situation actuelle (*si bébé, montrer intérêt et dire qu'on y reviendra*)

30. Logement → Où habites-tu? Avec qui? Depuis combien de temps? Comment te sens-tu dans ce logement (*ou autre arrangement de vie*)?
    a. Est-ce que tu as eu du soutien ou de l'aide liés au logement ? Si oui, laquelle?
    b. Colocataire →Comment va la relation avec ceux ou celles avec qui tu habites?
    c. Quel est ton niveau de satisfaction en lien avec le logement? Qu'est-ce qui te fait me dire cela?
    d. Comment vois-tu ta situation future en lien avec le logement?

Encore en lien avec l'adaptation qui est un thème qui revient :

    e. Crois-tu t'être bien adapté(e) au défi du logement? (débrouillardise, surmonter le défi avec succès)

31. Étude → Jusqu'où tu t'es rendu(e) dans tes études (dernier niveau/diplôme atteint)? Est-ce que tu étudies encore?
    a. OUI → Peux-tu me raconter comment ça se passe à l'école? Pourquoi as-tu choisi ce programme ou domaine (si l'étude est après le secondaire)? Reçois-tu de l'aide financière pour tes études? Jusqu'où comptes-tu **continuer** et dans quel domaine?
    b. NON →Qu'est-ce qui t'as fait décider d'interrompre? Comptes-tu y **retourner**? SI oui : dans quel domaine d'étude?
    c. Est-ce que tu as eu du soutien dans la poursuite de tes études ou dans tes études passées?
    d. Quel est ton niveau de satisfaction en lien avec où tu en es avec tes études? Qu'est-ce qui te rend satisfait(e) ou insatisfait(e)?
    e. Crois-tu t'être bien adapté(e) aux défis et exigences liés aux études ?
32. Travail → Travailles-tu présentement?
    a. OUI→ Quel travail? Depuis quand? Qu'est-ce qui t'a amené à faire ce travail? Comment ça se passe au travail; comment tu trouves ça? As-tu eu d'autres emplois? Lesquels?
        i. Comment vois-tu ta situation en lien avec l'emploi pour le **futur**?
    b. NON→ As-tu déjà travaillé? Où? Quel travail? Quel était ton dernier emploi? Depuis quand as-tu quitté? Pour quelle(s) raison(s)? Es-tu motivé(e) de retrouver un travail? Quel genre de travail aimerais-tu retrouver?
    c. Reçois-tu un soutien ou as-tu reçu de l'aide pour tes démarches liées à l'emploi? Si oui, qui, quel organisme et qu'ont-ils fait pour t'aider?
    d. C'est quoi ton niveau de satisfaction en lien avec le travail et tes démarches d'emploi? Qu'est-ce qui te rend satisfait(e) ou insatisfait(e)?
    e. Crois-tu que tu as réussi à bien t'adapter aux défis que représente l'insertion sur le marché du travail? De quelle façon?

33. Autres activités → Quelles sont les autres activités ou intérêts qui sont importants actuellement dans ta vie? (EX : sports, loisirs, activités artistiques (dont la musique), du bénévolat, etc.) Es-tu engagé(e) dans des groupes sociaux, groupes religieux ou autres?

    a. Quel est ton niveau de satisfaction par rapport à ces activités? Qu'est-ce qui te fait me dire cela?

34. Finances → Par rapport au budget, aux finances et au revenu, comment te débrouilles-tu? Arrives-tu avec tes comptes? Comment gères-tu ton épicerie, manges-tu bien?

    a. As-tu des dettes? À des personnes ou des comptes à payer ou autres?
    b. Reçois-tu un soutien financier quelconque? As-tu des gens sur qui tu peux compter si tu as de l'argent à emprunter? Y a-t-il des gens (organismes, intervenants ou autre) qui t'ont aidé en lien avec ton budget?
    c. Comment vois-tu ta situation financière dans le **futur**?
    d. Par rapport à ta situation financière, quel est ton niveau de satisfaction? Qu'est-ce qui te rend satisfait(e) ou insatisfait(e)?
    e. Crois-tu que tu t'adaptes bien au défi de subvenir à tes besoins sur le plan financier? Qu'est-ce qui te fait me dire cela?

35. Relation de couple → Es-tu en couple? Vis-tu une relation amoureuse?

    a. OUI → Ça fait combien de temps que vous êtes ensemble? Peux-tu me raconter comment ça se passe entre vous?
    b. NON → As-tu déjà eu une relation en couple? Ça a duré environ combien de temps? Comment tu vois ton **avenir** sur ce point là? Aimerais-tu vivre en couple un jour?
    c. C'est quoi ton niveau de satisfaction par rapport à ta vie amoureuse? Qu'est-ce qui te rend satisfait(e) ou insatisfait(e)?
    d. Quelles sont tes attentes et désirs par rapport à cela?

36. Parentalité → As-tu un ou des enfants? (Si enceinte ou attend un enfant poser des questions à ce sujet) Si gars : est-ce qu'une fille a déjà été enceinte de toi? Si oui, a-t-elle gardé l'enfant

    a. OUI → Quel âge a-t-il (ou elle)? Comment s'appelle t'il (ou elle)? Peux-tu me parler de ton expérience d'être parent? Qu'est-ce que ça t'a appris? De quelle façon ta vie a changé depuis?
    b. OUI→ Te sentais-tu prêt(e) à avoir des enfants? Qu'est-ce qui te fait me dire ça?
    c. Comment décrirais-tu ton adaptation à ton rôle de parent?
    d. Est-ce que tu es satisfait(e) d'être parent? Qu'est-ce qui te rend ainsi?
    e. NON → Veux-tu avoir des enfants? Quand? Comment vois-tu cela dans le **futur**?
    f. NON(2) → (f)As-tu déjà été enceinte OU (g)est-ce qu'une fille l'a déjà été de toi?

J'ai quelques questions sensibles. Tu es toujours libre de me répondre ou de ne pas me répondre.

37. Criminalité / justice → Est-ce que t'as déjà été arrêté(e) par la police? OUI → Es-tu déjà allé(e) en cour? Qu'est-ce qui s'est passé?

    a. Est-ce que ça t'est arrivé de faire des choses illégales? OUI→ Qu'est-ce que t'as fait? Est-ce que tu continues à faire ça? Crois-tu que tu auras besoin de poursuivre ce genre d'activité dans le futur?
    b. Est-ce que tu as déjà subi des crimes?
    c. Est-ce qu'il y a des gens autour de toi qui sont engagées dans des activités criminelles?

38. Santé→ Comment ça se passe sur le plan de la santé? As-tu eu besoin de consulter un médecin pour un problème de santé?

    a. Est-ce que tu as vu d'autres professionnel(le)s de la santé comme par exemple un(e) psychologue ou un(e) psychiatre? Pourquoi y es-tu allé(e)? De quelle façon ça a été utile ou inutile? Qu'est-ce qu'on t'a dit? Est-ce que tu es suivi(e) par un médecin ou un psychologue/psychiatre?
    b. Prends-tu des médicaments?

c. Est-ce que tu consommes de l'alcool ou d'autres drogues? Souvent? Pourrais-tu me dire à quelle fréquence à peu près? Quelle influence tu crois que ça a sur ta vie?
d. Comment vois-tu ta santé dans le futur?

39. Pouvoir/maîtrise sur la vie→ Est-ce que tu sens que tu as du pouvoir sur ta vie, que c'est toi qui contrôle (que tu es en maîtrise sur) ce qui se passe par rapport à ta situation de vie OU au contraire, tu crois que certains éléments externes sont davantage responsable de ta situation?

    a. OUI : Sur quels aspects as-tu du pouvoir et quels aspects ne contrôles-tu pas? Comment?
    b. NON : Qu'est ce qui fait que tu sens avoir ce pouvoir sur ta vie OU quels sont les éléments qui seraient responsables de ta situation. → Exemples (au besoin)
    c. Est-ce que tu es satisfait-e du pouvoir que tu as? De quelle façon?
    d. Est-ce que tu sens que tu as eu un certain pouvoir de décision sur les services de la DPJ? De quelle façon as-tu eu ce pouvoir ou pourquoi as-tu senti que tu n'as pas eu de pouvoir sur les décisions te concernant?

40. Recherche de soutien→ Si tu sens que tu es dans le trouble, que tu as de grands problèmes, est-ce que tu serais à l'aise de faire des démarches auprès d'organismes qui pourrait t'aider? (ex, banque alimentaire si tu as besoin d'argent OU autre exemple + en lien avec ce qui aura été dit).

    a. OUI→ Pourquoi as-tu des réticences?
    b. NON→ Comptes-tu faire appel à certains organismes, l'as-tu fait depuis ta sortie des CJ

VI. Plan pour le futur en guise de conclusion

41. Quels sont tes plans pour le futur? Qu'est ce que tu t'attends de la vie dans le futur?

VII. Conclusion et remerciements

42. Si tu avais une chose à dire au directeur ou à la directrice de la protection de la jeunesse, ce serait quoi?
43. *Avant de conclure* : Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais ajouter ou qui te viennent à l'esprit et que tu n'as pas eu l'occasion de dire? Ou bien y a-t-il des détails ou explications que tu voulais ajouter?
44. Comment as-tu trouvé l'entrevue?? Quelle partie as-tu le plus apprécié?

Sinon après toutes les questions que je t'ai demandées, est-ce que toi tu as des questions? Sinon, je te remercie encore une fois d'avoir pris tout ce temps pour me répondre et s'il y a quoi que ce soit, ne te gêne pas de me contacter. Aussi, j'ai une liste de ressources qui pourrait t'être utile si jamais tu as besoin d'un coup de pouce. **MERCI!!!**

Annexe C : Formulaire de consentement

Transition vers la vie adulte de jeunes ayant reçu des services de protection de la jeunesse : Point de vue des jeunes et résilience

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Bonjour,

Pour la troisième fois, nous sollicitons ton consentement pour participer à une recherche. Lors de ta précédente rencontre avec un membre de notre équipe, tu avais donné ton accord à être sollicité-e à nouveau dans le cadre d'un suivi de recherche. C'est dans ce contexte que nous te recontactons aujourd'hui. Ce document explique le but de la recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Tu es invité-e à poser toutes les questions que tu jugeras utiles.

Présentation

Mon nom est Christian Macé, étudiant à l'Université Laval, et cette recherche se fait dans le cadre de mon projet de doctorat en psychologie sous la direction de Mme Marguerite Lavallée, professeure à l'École de psychologie de l'Université Laval.

But de l'étude

Cette nouvelle recherche a pour but d'étudier la transition vers l'âge adulte des jeunes qui ont été suivi par le Centre jeunesse de Québec. Elle vise à savoir comment les jeunes comme toi se portent après 18 ans et savoir comment ils vivent le début de leur vie adulte. Elle a aussi pour but de savoir ce qui aide ou ce qui nuit au fait de « s'en sortir » et si les jeunes adultes considèrent qu'ils s'en sortent bien ou non, dans différents domaines de leur vie.

Les résultats de cette recherche aideront donc à mieux comprendre ce que vivent les jeunes qui sont passés par le centre jeunesse une fois qu'ils sont adultes. Ils pourront aussi servir à mieux préparer les jeunes vers l'autonomie et à améliorer les services qui pourront leur être utiles.

Déroulement de la participation et compensation

L'entrevue devrait durer entre 1 heure et demie (1h30) et 2 heures. Les questions porteront sur ta façon de vivre cette période de vie et sur comment tu te débrouilles par rapport à certaine chose comme par exemple le logement, l'emploi et les finances personnelles. Certaines informations sur ta vie privée et sur ta santé te seront aussi demandées. Ensuite, les questions porteront plutôt sur ce que tu trouves difficile et sur ce que tu trouves plus facile ou agréable dans cette période de ta vie. On voudrait savoir ce qui t'a aidé à devenir ce que tu es maintenant et ce qui a nui à tes accomplissements. L'entrevue sera enregistrée grâce à cet enregistreur vocal, puis retranscrite. Aussi, avant de se quitter, pour te remercier et pour te dédommager pour le temps que tu auras donné, 20$ te seront remis.

Avantages et inconvénients

Les bénéfices que ta participation pourra t'amener sont de pouvoir parler de tes expériences de vie sans être jugé-e. Ça peut aussi te permettre de réfléchir sur ta situation et de faire le point sur cette période de ta vie. Bref, ça pourrait donc t'amener une réflexion utile sur toi-même. Par contre, certains des sujets dont on va parler vont peut-être te rappeler des moments difficiles ou désagréables. Si c'est le cas, ça serait bien que tu le dises, il sera possible de prendre une pause, de parler de cette chose en dehors du cadre de l'entrevue. Je pourrai aussi te suggérer des moyens ou des personnes pour t'aider si tu le désires.

Confidentialité, participation volontaire et droit de retrait

Tu as droit de refuser de participer à la recherche ou de mettre fin en tout temps à ta participation sans qu'il y ait de conséquences négatives pour toi. Tu peux aussi refuser de répondre à certaines questions. Sois assuré-e que toute l'information dont tu feras part restera confidentielle; les seules personnes qui auront accès à l'enregistrement sont moi-même, la professeure qui me supervise et la secrétaire qui aidera à retranscrire ce que tu auras dit. Lors de cette retranscription, tous les noms ou autres informations qui pourraient permettre de t'identifier seront enlevés ou remplacés. Les seules limites à la confidentialité sont celles prescrites par les lois canadienne et québécoise qui obligent quelqu'un à faire part d'une situation qui met sérieusement en danger la vie ou la sécurité de lui-même ou d'autrui.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande que le chercheur conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche au cas où il peut devenir nécessaire de les rejoindre rapidement. C'est pour cette raison et parce que la fin officielle du projet est prévue pour la fin d'année 2011que les données seront conservées jusqu'en début d'année 2013 approximativement. Les enregistrements et autres données contenant

des renseignements personnels seront conservés sous clé dans un local à l'Université Laval et détruits autour de cette date. De plus, les données qui seront conservées dans le cas où une poursuite du projet de recherche aurait lieu seront rendues anonymes de façon irréversible après cette date. S'il y a une publication suite à cette recherche, ton nom ou toute information qui pourra permettre de te reconnaître ne seront pas dévoilés.

Renseignements supplémentaires

Si tu désires avoir plus d'information, n'hésite pas à téléphoner à l'Université Laval au numéro suivant : [no. de tél.] et de laisser un message ou de communiquer par courriel à : [adresse] 1@ulaval.ca.

- Je soussigné-e (MAJUSCULES) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Transition vers la vie adulte de jeunes ayant reçu des services de protection de la jeunesse : Point de vue des jeunes et résilience ». J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait-e des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies quant à ma participation à ce projet.

  _____Date : _____

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

  _____ Date : _____

  Signature du chercheur

Accès à la banque de données informationnelles du Centre jeunesse de Québec (CJQ)

L'entrevue ne portera pas particulièrement sur les services que tu as reçus du CJQ. Cependant, je suis intéressé à regarder ces services qui t'ont été donnés ainsi que les motifs pour lesquels on t'a donné certains services ainsi que la durée des services. C'est donc pour cette raison que je sollicite ton consentement pour que tu me donnes le droit d'avoir accès à la banque de données informationnelles du CJQ. Ça m'aidera à mettre en relation ta situation actuelle avec les services que tu as reçu du CJQ. C'est important que je te dise que toutes ces données resteront confidentielles au même titre que tout ce que tu m'auras dit dans l'entrevue et elles seront aussi gardées sous clef, dans un ordinateur avec mot de passe. De plus, les données seront rendues anonyme environ une années après la fin officielle du projet de recherche. Il est aussi important de te dire que toute information dont tu me feras part ne sera pas ajoutée à cette banque de données ou à tout dossier du CJQ.

- Est-ce que j'accepte que le chercheur ait accès aux données me concernant dans la banque de données informationnelles du CJQ ?

  Oui___ / Non___ _____

  Signature du / de la participant-e

Plaintes

Si tu désires faire une plainte concernant ta participation à cette recherche, tu peux t'adresser, en toute confidentialité, au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval aux coordonnées suivantes :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université, Université Laval,
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca.

Copie de .....

Projet approuvé par le Comité d'éthique de l'Université Laval (**no d'approbation 2008-062 A-1 / 30-06-2009**) initiales _____

Annexe D : Lettre résumant la recherche et s'adressant aux jeunes rencontrés

Bonjour,

Si tu reçois ce document, c'est que tu as demandé qu'on te fasse parvenir un court compte-rendu de la recherche à laquelle tu as généreusement accepté de participer entre 2008 et 2010 dans le cadre de mes études de doctorat à l'Université Laval. À l'origine, elle était intitulée « Transition vers la vie adulte de jeunes ayant reçu des services de protection de la jeunesse : Point de vue des jeunes et résilience »; maintenant, son titre est : « La résilience de jeunes adultes après une prise en charge par les services de protection de la jeunesse : une perspective interactionniste ».

Dix-huit entrevues ont été faites dont une avec toi. Ces entrevues ont toutes été retranscrites pour être analysées. L'objectif de l'analyse était d'explorer comment les jeunes définissaient leur adaptation et les aspects positifs de leur situation en lien avec des défis considérés importants. Je voulais explorer entre autres la façon dont chacun se situait par rapport aux normes dominantes de la société qui définissent ce que devrait être un adulte et un bon citoyen. J'ai surtout exploré ce sujet en abordant des thèmes qui sont souvent associés à la période de transition vers l'âge adulte : l'emploi, les finances, la scolarité, le logement, les relations amoureuses et la création d'une famille. J'ai aussi constaté la présence de défis chez certains participants et moins chez d'autres. Ces défis touchent les sujets suivants :

- les conditions de vie passées liées à la famille, aux services des centres jeunesse et à d'autres événements stressants;
- des difficultés liées à l'identité, à la santé, à la consommation de drogues, à la conception d'un statut social et au fait de se sentir à part;
- la transition même vers l'âge adulte qui implique la fin des services des centres jeunesse et parfois un changement de ville;
- les relations interpersonnelles;
- l'évitement de la criminalité.

La recherche portait sur la résilience qui est souvent définie comme une adaptation positive malgré une situation très difficile. Les jeunes qui ont eu un passé avec les centres jeunesses sont souvent décrits comme plus désavantagés par la vie. Plusieurs recherches montrent que leur adaptation est plus difficile. Dans ces recherches, on parle d'adaptation positive en lien avec certaines normes sociales qui veulent que les gens aient un emploi, un logement, un bon revenu, certains diplômes, etc. Moi j'ai voulu parler de l'adaptation selon la façon dont toi et les autres jeunes que j'ai rencontrés, m'en avez parlé. Vous m'avez fait comprendre que ces normes étaient souvent importantes parce qu'il fallait se trouver un emploi, un logement, finir son secondaire 5, etc. Cependant, vous m'avez aussi fait comprendre que vos priorités de vie n'étaient pas toujours de satisfaire ces normes tout de suite puisque des défis que vous jugiez plus importants devaient d'abord être résolus, comme par exemple, celui de régler des problèmes de drogue, de développer une meilleure attitude envers la vie, de se créer un bon réseau d'amis et amies, de régler certains problèmes familiaux, etc. Ce qui ressort surtout de ce que vous m'avez dit est que l'adaptation positive n'implique pas d'abord et avant tout de répondre aux normes dominantes ou à des critères précis qui disent comment il faudrait agir pour être une personne « adaptée ». L'adaptation positive que vous avez décrite vient plutôt de la façon dont vous avez réussi à voir les défis importants pour vous et à envisager la manière de les surmonter. Certains d'entre vous ont montré qu'il n'est pas nécessaire que les défis

soient complètement accomplis pour qu'on parle d'adaptation positive. L'important est de réussir soi-même à montrer les aspects positifs de sa vie et les actions à faire ou déjà faites pour régler les défis importants que vous viviez. Vous avez aussi montré que de réussir à faire valoir et à défendre son adaptation positive dans une conversation avec d'autres contribue à ce que j'ai nommé un « discours de résilience », c'est-à-dire une façon de se présenter aux autres de manière positive en mettant en valeur ses accomplissements, ses capacités, les choses positives de sa vie qui peuvent aider à faire face à des défis (ex. des amies ou amis, un soutien financier, un programme social, etc.) et sa volonté d'agir pour régler un problème qui tient à cœur. Vous avez aussi permis, par vos propos, de montrer différentes façons de valoriser sa vie face à de grands défis. En voici sept :

- Valorisation d'un défi relevé avec succès;
- Valorisation des aspects positifs, malgré des défis à répondre qui sont trop nombreux ou qui viennent en compétition;
- Valorisation de ses propres capacités malgré des conditions difficiles;
- Valorisation des ressources (des personnes, des conditions de vie, un soutien, etc.) qui peuvent aider à accomplir des défis;
- Valorisation de l'évolution positive d'une situation qui comporte des défis (des étapes positives sont déjà accomplies);
- Planification de l'action ou reconnaissance du travail à faire pour qu'une situation négative devienne positive.

Ces sept façons d'apprécier des aspects de sa vie et d'évaluer positivement sa situation contribue à la résilience. Ça permet d'être optimiste face à qu'on a déjà accompli et à ce qu'on pourrait accomplir pour améliorer sa vie. Ça permet d'être fier de soi, de ce qui nous entoure et de nos accomplissements et de montrer aux autres qu'on est capable de faire de belles choses. Ça permet d'accroître l'estime de soi et de réduire les préjugés que les autres pourraient avoir vis-à-vis nous.

En conclusion, même si des personnes n'ont pas les diplômes qui sont souvent demandés, n'ont pas d'emploi ou ont des difficultés financières, ça ne veut pas dire, par exemple, qu'elles ne sont pas adaptées et qu'elles ne savent pas comment faire. Ça veut plutôt dire que d'autres défis sont certainement plus importants actuellement dans leur vie. Ça veut dire aussi que ces personnes ont peut-être déjà accompli plusieurs étapes pour réussir, par exemple, à avoir son diplôme ou un emploi et ces étapes accomplies sont une preuve d'adaptation positive et de pouvoir d'agir. Il s'avère donc utile de mettre l'accent sur les aspects positifs de sa vie, sur ses propres capacités ainsi que sur ses succès passés, planifiés ou en cours de réalisation, sans oublier aussi les ressources disponibles qui sont là pour nous aider.

Si vous avez des questions, vous pouvez me joindre par courriel à [adresse]@ulaval.ca ou [adresse]@gmail.com. La thèse devrait être disponible dans les prochains mois (avant 2015) à la bibliothèque de l'Université Laval et devrait aussi se retrouver sur Internet en version électronique (inscrire le titre de ma recherche et mon nom complet sur *Google* devrait vous permettre de la trouver).

Je vous remercie sincèrement d'avoir participé à ma recherche.

Christian Macé
Université Laval, Faculté des sciences sociales, École de psychologie

Annexe E : Premier système de codes (SC1)

Logement
- Logement: caractéristiques générales
- Aide liée au logement
- Plan d'avenir lié au logement
- Colocataire
- Logement passé
- Adaptation et satisfaction lié au logement
- Recherche de logement
- Déménagement
- Itinérance
- Situation de certaines personnes de l'entourage liée au logement

Étude
- Situation actuelle par rapport aux études
- Étude passée
- Motivation liée aux études
- Plan d'avenir lié aux études
- Aide liée aux
- Étude : adaptation et satisfaction

Emploi
- Recherche d'emploi
- Expériences passées
- Emploi-s passé-s
- Adaptation et satisfaction liées à l'emploi
- Aide liée à l'emploi
- Plan d'avenir lié à l'emploi
- Généralités relative à l'emploi
- Motivation liée à l'emploi

Autres activités
- Motivation liée aux autres activités
- Loisir
- Activités autres
- Satisfaction liées aux autres activités

Alimentation

Finances
- Gestion des finances
  - Difficultés liées à la gestion des finances
  - Dettes
  - Éléments positifs liés à la gestion des finances
  - Autres éléments liés à la gestion des finances
- Revenu
- Aide liée au finance
- Finance: adaptation et satisfaction
- Finance de personnes de l'entourage
- Finance : futur

Couple
- Couple : satisfaction
- Relation de couple passée
- Généralités concernant la vie de couple
- Couple: futur
- Caractéristiques du ou de la conjointe:
- Orientation sexuelle

Parentalité
- Enfants du ou de la conjointe
- Parentalité: plan pour l'avenir
- Le fait d'être parent
- Enfant-s
- Grossesse
- Aide ou soutien en lien avec le fait d'être parent
- Parent- AUTRE
- Avortement
- Adaptation ou satisfaction lié au rôle de parent

Relations interpersonnelles
- Relations en général
- Relations d'amitié
- Relations familiales
  - Mère
  - Père
  - Grand-mère
  - Grand-père
  - Autres relations familiales
  - Relation avec la famille d'accueil
- Relations avec la belle-famille
- Relations avec un-e ex-conjoint-e
- Satisfaction dans les relations
- Relations avec le voisinage
- Relations au milieu de travail

Animal de compagnie

Criminalité

Santé
- Santé mentale
- Santé physique
- Consultation médicale
- Santé de l'enfant
- Prise de médicament

Alcool et drogues
- Alcool
- Drogues
- Généralités et attitudes liées aux drogues ou à l'alcool
- Alcool et drogues : autre

Pouvoir
- Pouvoir sur sa vie en général
- Pouvoir sur les services reçus de la PJ

Adaptation
- Adaptation : Éléments positifs:
- Adaptation : Éléments difficiles:
- Adaptation : Général
- Stratégies d'adaptation
- Définition de l'adaptation
- Exemple d'adaptation positive
- Contre-exemple d'adaptation positive
- Regard des autres sur sa propre adaptation

Comparaison sociale
- Perception de similitude avec autres jeunes
- Perception de différences avec autres jeunes
- Modèle
- Comparaison avec les autres vis-à-vis l'adversité du passé
- Comparaison implicite
- Attitudes vis-à-vis des différences/similitudes perçues
- Comparaison : autres

Adulte : âge adulte et conception de la vie adulte
- Définition ou à la perception du concept d'adulte
- Éléments positifs liés au fait d'être adulte ou en lien avec la transition vers l'âge adulte
- Difficultés ou défis liés au fait d'être adulte ou en lien avec la transition vers l'âge adulte
- Éléments liés au fait d'être adulte ou en lien avec la transition vers l'âge adulte
- Définition de l'indépendance

Liberté

Vie autonome : Soutien

Vie autonome : préparation

Éléments de vie positifs ou négatifs
- Éléments de vie positifs
- Éléments de vie négatifs
- Ambivalence liée à certains éléments positifs et négatifs
- "Rien n'arrive pour rien" (Éléments d'adversité perçus comme positif)

Utilisation des ressources et recherche de soutien

Plan pour le futur

Message au directeur ou à la directrice de la PJ

Fin du suivi
- Attitudes liées à la fin du suivi
- Éléments généraux liés à la fin de la prise en charge
- Difficultés de vie associées la fin de la prise en charge
- Éléments de vie positifs associés la fin de la prise en charge

Passé en Centre jeunesse
- Placement
- Intervenants des centres jeunesse
- Attitude à l'égard du Centre jeunesse
- Apprentissage(s) lié(s) au passé sous la PJ
- Fugue du CJ
- Stratégie pour avoir le contrôle sur les services données (particulièrement « etic »)
- CJ autres éléments
- Autres

Généralités autres
- Satisfaction générale
- Caractéristiques personnelles exprimées par le répondant
- Autres aspects de la vie du participant lié au passé
- Autres aspects de la vie du participant lié au présent
- Autres aspects de la vie du participant lié à l'avenir
- Regard général sur la société
- Regard des autres (sur soi-même)

Entrevue (lié au processus d'entrevue)
- Commentaires sur processus d'entrevue
- Récapitulation
- Élément extérieur à l'entrevue
- Jugement de l'intervieweur (Contenu qui illustre certaines prises de position de l'intervieweur)

« En attente » (plutôt « etic »)
(Note : considéré hors du premier système de codage- SC1)
- Vivre au jour le jour
- Autonomie
- Paradoxe
- Stigmate
- Instabilité
- Adversité
- Mort
- Aide ou soutien
- Transition
- Optimisme
- Points tournants (turning points)
- Déplacement et distance
- Intégration difficile
- Adoption
- Possession matérielle et consommation
- Contacts avec les parents qui augmentent
- Émotions

Annexe F : Les catégories thématiques de la phase 3 (le SC2 sans les codes bruts)

Les 6 domaines de vie choisis et les grands thèmes associés

Logement

- Changement de logement (transition)
- Cohabitation
- Description du logement (caractérisation)
- Entretien du logement (et tâches ménagères)
- Financement du logement
- Installation en logement
- Itinérance et éviction
- Occupation d'un (type de) logement (ou non)
- Préparation, planification d'une situation de logement
- Recherche de logement (et soutien pour recherche)

Études

- Abandon, exclusion (Interruption)
- Apprentissage
- Changement de milieu scolaire (institutions)
- Classement et test de classement
- Étudier, travail académique
- Évolution (pauses), orientation et cheminement scolaires et professionnels
- Financement des études et conditions d'étude (sous-catégorie soutien financier)
- Fréquentation scolaire
- Niveau de scolarité
- Performances, compétences, réussite ou difficultés associées
- Relations sociales associées aux études
- Soutien émotionnel (ou non) (préoccupation de l'entourage pour ses études)

Emploi

- Changement d'emploi-s
- Compétences
- Conditions de travail
- Interruption d'une situation d'emploi
- Motifs d'un emploi
- Orientation, choix de carrière
- Recherche d'emploi (sous-catégorie soutien)
- Statut (situation) d'emploi
- Travailler (en soi)

Finances

- Aide ou soutien relatif aux finances
- Caractérisation de sa situation financière (état des finances)
- Crédit et endettement
- Dépenses ou coût de la vie
- Gestion des finances
- Revenu (ou génération de revenus)

Couple

- Anticipation de la relation de couple (désirs, craintes, projets)
- Caractérisation de la ou du conjoint-e (ou de sa situation de vie)
- Initiation d'une relation (ou tentative)
- Orientation sexuelle
- Parentalité dans le couple
- Partage des activités ou vie commune
- Perception du regard des autres sur la situation de couple
- Relation avec ex-conjoint-e
- Relation(s) intime(s) (en soi) (sous-catégories-- comportements et attitudes, conception, conflits et engagement)
- Situation de couple ou de célibat (principalement statut présent ou passé)

Parentalité

- Bouleversements ou changements liés à la parentalité (actuelle ou potentielle)
- Caractéristiques de l'enfant
- Être parent (ou ne pas être)
- Intégration des autres occupations à la vie de parent
- Organisation de la vie de parent
- Planification d'une famille ou désir d'être parent
- Tâches et responsabilités parentales (soins de l'enfant)
- Vivre une grossesse ou décisions associées

<u>Les autres défis adaptatifs</u>

Conditions de vie antérieures difficiles

- Famille biologique
    - Conséquences sur soi des problèmes familiaux
    - Difficultés familiales en général (ou autres difficultés familiales)
    - Manque la présence d'une 'vraie' famille
    - Parcours familial
    - Toxicomanie ou alcoolisme
    - Violence vécue (subie ou observée, incluant tentatives de suicide)
- Services de PJ
    - Placements (et parcours de placements)
    - Intervention globale de l'institution de PJ (incluant relations avec intervenants)
- Événements de vie stressants
    - Stress multiples (Alain)
    - Difficultés (en soi) et leur importance
    - Conséquences sur soi des difficultés de vie
    - Vivre la mort d'un être cher

Difficultés liées à soi

- Consommation de drogues et alcool
    - Arrêt ou prise de contrôle de sa consommation
    - Conséquence de la consommation
    - Consommation
- Aspects identitaires (incluant aspects comportementaux ou un cheminement vers un mieux-être psychique)
    - Difficultés liées à soi (personnalité, caractère)
    - Travail sur soi et comportements, sentiments ou opportunités associées
- Stigmate
    - Jugement (exprimé par les autres, reçu ou perçu) et réactions
- Statut social
    - Statut social (matériel, monétaire, se sentir membre d'un certain groupe social)
- Santé physique
    - Problèmes de santé et conséquences

Transition

- Fins des services
    - Déroulement de la fin des services
    - Fin abrupte
    - Fin de l'accessibilité des services des CJ (centre de réadaptation et intervenants) et du réseau social associé
    - Soutien (passé, présent ou défaillant)
- Transition à la vie adulte (ou indépendance)
    - Autonomie, indépendance, responsabilités
    - Préparation
    - Vivre ou organiser sa vie adulte (ou la craindre)
- Changement de ville
    - Difficultés associées au changement de ville (dont le réseau social)

Relations interpersonnelles

- Relations (hors famille)
    - Amélioration des relations (ou objectifs)
    - Difficultés des relations interpersonnelles (ou associées au réseau social)
- Relations (famille)
    - Attitudes, comportements, caractéristiques problématiques autre(s) personne(s)
    - Contacts, reprise de contacts ou absences de contact avec autre(s)
    - Contexte ou présence d'une relation particulière
    - Interaction(s) dans la relation
    - Qualité de la relation

Criminalité et code social

- Criminalité et code social
    - Activités criminelles
    - Code Social (loi)
    - Conséquences de la criminalité (ou de son évitement)
    - Sortir de la criminalité (ou éviter)

Annexe G : Exemple illustrant le tableau créé en phase 5 et intégrant divers niveaux de codage caractérisant les codes bruts

Domaine	Catégories thématiques (phase 3)	Niveaux N1 N2	Codes théoriques	Codes bruts (créés en phase 2)	Critères d'appréciation	Cynthia	Émilie	Danny	Lise	Alain	Fred	Julie	Ève	Gabrielle	Catherine	Paul	Jules	Patricia	Jolianne	Daniella	Ashley	Sophie	Steven
Logement	Changement de milieu de vie	N1	(1)	Devoir quitter ses ami-e-s	—							1											
Logement	Changement de milieu de vie	N1	(1)	Changer de familles	—	1	1		1			1											
Logement	Changement de milieu de vie	N1	(1)	Famille d'accueil qui permet d'être logé un mois de plus	—					1													
Logement	Changement de milieu de vie	N1	(2)	Déménager avec conjoint et colocataire	—			1															
Logement	Changement de milieu de vie	N1	(2)	Retourner chez sa mère	—					1	1												
Logement	Changement de milieu de vie	N1	(3)	Vouloir l'autonomie en logement	—				1			1											
Logement	Changement de milieu de vie	N2	(5n)	Difficultés de quitter et trouver des ami-e-s	Présence d'un réseau de pairs							1											
Logement	Changement de milieu de vie	N2	(5n)	Insatisfaction vis-à-vis de la trop grande mobilité en logement	Sécurité/ stabilité		1																
Logement	Changement de milieu de vie	N2	(5p)	Satisfaction de changer d'appartement	Cohabitation harmonieuse										1								

Logement	Changement de milieu de vie	N2	(5p)	Satisfaction de la prolongation de 1 mois en famille d'accueil	Transition harmonieuse					1												
Logement	Changement de milieu de vie	N2	(6p)	Être capable de bien s'adapter au changement de ville	Confort ou esthétisme								1									
Logement	Cohabitation	N1	(1)	Vivre en cohabitation et habiter avec colocataires	—			1			1			1						1		
Logement	Cohabitation	N1	(2)	S'installer dans son appartement avec conjoint (et colocataire)	—															1		
Logement	Cohabitation	N2	(5n)	Difficultés de colocation passées	Cohabitation harmonieuse			1			1			1								
Logement	Cohabitation	N2	(5p)	Satisfaction d'habiter avec conjoint	Temps partagé de qualité																1	
Logement	Cohabitation	N2	(5p)	Satisfaction vis-à-vis de la relation de colocation	Cohabitation harmonieuse	1			1		1			1						1		

Note. (1) conditions extérieures; (2) actions; (3) objectifs, désirs, volontés, buts ou attentes; (4) caractérisation de soi; (5n) évaluation, appréciation ou valorisation *négatives* d'une *condition*; (5p) évaluation, appréciation ou valorisation *positives* d'une *condition*; (6n) évaluation, appréciation ou valorisation *négatives* de *soi* ou de ses actions; (6p) évaluation, appréciation ou valorisation *positives* de *soi* ou de ses actions.

Annexe H : Nombre de signalements par participant selon la décision, l'âge au moment du signalement et la suite après l'étape de la réception et du traitement des signalements

	Décision associée aux 108 signalements (sign.)			Suite des 94 sign. retenus[2]			Tranches d'âge pour les 94 sign. retenus		
	Non retenus	Retenus	Total	RÉC	RA	ESP	0-6 ans	6-12 ans	12-18 ans
Alain	1	5	6	1	1	3	3	1	1
Ashley	0	6	6	1	0	5	3	3	0
Catherine	0	2	2	0	0	2	0	2	0
Cynthia	0	2	2	0	1	1	1	0	1
Daniella[1]	0	1	1	0	0	1	0	1	0
Danny	1	7	8	2	1	4	1	4	2
Émilie	2	6	8	2	2	2	1	1	4
Ève	2	4	6	0	0	4	1	1	2
Fred	2	6	8	0	3	3	2	3	1
Gabrielle	1	7	8	0	2	5	3	2	2
Jolianne	0	4	4	0	1	3	2	1	1
Jules	0	9	9	1	0	8	2	3	4
Julie	1	3	4	0	0	3	1	2	0
Lise	3	7	10	0	1	6	2	3	2
Patricia	0	5	5	1	3	1	5	0	0
Paul	0	1	1	0	0	1	1	0	0
Sophie	0	13	13	1	6	6	9	4	0
Steven	1	6	7	1	1	4	2	1	3
Total	14	94	108	10	22	62	39	32	23

[1] L'entrée de Daniella au CJQ-IU s'est faite à partir d'un transfert en provenance d'un autre centre jeunesse et non à partir d'un signalement comme chez les 17 autres participants.

[2] Trois suites ont été donné aux signalements retenus : un rattachement à une évaluation en cours (REC) une révision anticipée (RA) d'un dossier déjà actif ou une évaluation au sens du protocole (ESP).

Annexe I : Caractéristiques des 38 situations de compromission évaluées au sens du protocole avec faits fondés compromettant la sécurité ou le développement de l'enfant

Situation (FFSDC) par participant [1]	âge	Signalant	Niveau urgence	Motif principal	Motif secondaire
Alain	2,3	Voisin	24 heures	Négligence	-----
Alain (2e)	6,7	Employé corps policier	Immédiat	Négligence	Abus phys.
Ashley	1,3	Fratrie ou parenté	24 heures	Négligence	-----
Ashley (2e)	3,9	Autre signalant	4 jours	Abandon	Néglig.
Ashley (3e)	7,4	Employé CJ	24 heures	Négligence	-----
Ashley (4e)	10,3	Fratrie ou parenté	4 jours	Négligence	-----
Catherine	8,6	Employé milieu scolaire	Immédiat	Négligence	-----
Cynthia	3	Fratrie ou parenté	4 jours	Négligence	-----
Daniella [2]	6,2	---------	-----	Négligence	-----
Danny	0,4	Employé CLSC	24 heures	Négligence	-----
Danny (2e)	14,1	Employé CJ	4 jours	Troubles de compt	-----
Émilie	3,9	Employé CJ	4 jours	Négligence	-----
Émilie (2e)	13,7	Employé CJ	Immédiat	Négligence	Tr. compt
Ève	3,7	Autre signalant	Immédiat	Négligence	Abus phys.
Ève (2e)	12,1	Employé CLSC	4 jours	Négligence	Abandon
Fred	5,2	Employé corps policier	4 jours	Négligence	-----
Fred (2e)	8,3	Employé corps policier	Immédiat	Négligence	Abus phys.
Gabrielle	0,6	Employé CLSC	4 jours	Négligence	-----
Gabrielle (2e)	5,5	Employé d'un CJ	Immédiat	Abus sexuel	-----
Jolianne	1,9	Autre signalant	24 heures	Négligence	-----
Jolianne (2e)	6,2	Fratrie ou parenté	24 heures	Négligence	-----
Jules	6,3	Employé CLSC	4 jours	Négligence	Abus phys.
Jules (2e)	8,8	Employé CJ	4 jours	Abus sexuel	Abus phys.
Jules (3e)	13,1	Employé CJ	24 heures	Troubles de compt	-----
Julie	5,1	Personne, organisme ou institut.	24 heures	Abus physique	-----
Julie (2e)	8,9	Employé CLSC	Immédiat	Négligence	-----
Lise (2e)	6,9	Employé d'un CJ	4 jours	Abus sexuel	-----
Lise (3e)	9,4	Employé d'un CJ	4 jours	Négligence	Abus sexuel
Lise (4e)	13,3	Employé CJ	Immédiat	Troubles de compt	-----
Lise [3]	4,2	Autre signalant	4 jours	Négligence	-----
Patricia	0,6	Fratrie ou parenté	4 jours	Négligence	-----
Paul	4,8	Employé CJ	4 jours	Négligence	Néglig. 2e
Sophie	0,5	Employé centre hospitalier	24 heures	Négligence	Abus phys.
Sophie (2e)	3,5	Employé corps policier	Immédiat	Négligence	-----
Sophie (3e)	5,4	Voisin	Immédiat	Négligence	-----
Steven	1,8	Autre signalant	4 jours	Négligence	-----
Steven (2e)	3,6	Employé CLSC	4 jours	Négligence	-----
Steven (3e)	12,3	Famille d'accueil	Immédiat	Troubles de compt	-----

[1] FFSDC : faits fondés qui compromettent la sécurité ou le développement de l'enfant.

[2] L'entrée de Daniella au CJQ-IU s'est fait à partir d'un transfert en provenance d'un autre centre jeunesse pour motif de négligence. Elle a eu, après cette entrée, un signalement qui a été retenu, évalué, mais pour lequel les faits ont été jugés non fondés. C'est donc un 38e signalement qui s'ajoute aux 37 faits sur le territoire du CJQ-IU.

[3] Chez Lise, le premier signalement évalué avec FFSDC a donné lieu à une intervention qui a pris fin à l'étape de l'orientation et qui ne s'est pas rendue jusqu'à l'étape de l'application des mesures.

Annexe J : Nombre de mesures par participant et par type de mesures

	Mesures judiciaires	Mesures judiciaires provisoires	Mesures volontaires	Mesures urgentes	Total des mesures	Mesures avec placement
Alain	50	5	6	3	64	10
Ashley	21	2	6	2	31	4
Catherine	24	0	0	1	25	6
Cynthia	8	0	4	0	12	2
Daniella	9	0	0	0	9	2
Danny	18	7	12	5	42	11
Émilie	42	3	0	1	46	7
Ève	0	0	9	0	9	0
Fred	48	9	0	4	61	13
Gabrielle	22	0	7	0	29	8
Jolianne	18	0	1	2	21	4
Jules	38	0	7	1	46	9
Julie	7	0	4	1	12	3
Lise	49	3	0	1	53	9
Patricia	13	0	6	1	20	5
Paul	29	0	0	0	29	6
Sophie	19	0	6	3	28	4
Steven	62	3	0	4	69	18
Total	477	32	68	29	606	121

Note. Parmi les 121 mesures de placements, 9 mesures ont été des mesures d'urgence de placement en centre de réadaptation (Danny = 4, Fred = 1 et Steven = 2) allant de 2 à 8 jours.

Annexe K : Séquences des services, intervalle d'âge à l'application des mesures et durée des mesures par participant

	Âge du début et fin de la séquence de service		Durée des mesures		Durée des mesures avec placement	
	Début	Fin	En jours	En années	En jours	En années
Alain						
1e séquence	2,5	4	556	1,5	0	0
2e séquence	6,8	18	4074	11,2	2774	7,6
Total			4630	12,7	2774	7,6
Ashley						
1e séquence	4	6,5	905	2,5	502	1,4
2e séquence	7,6	9,7	772	2,1	0	0
3e séquence	10,6	18	2706	7,4	882	2,4
Total			4383	12	1384	3,8
Catherine						
1 séquence	8,7	18	3387	9,3	3197	8,8
Cynthia						
1 séquence	3,3	17,2	5077	13,9	4183	11,5
Daniella[1]						
1 séquence	6,2	13,4	2622	7,2	2541	7,0
Danny						
1e séquence	0,5	2,5	731	2,0	0	0
2e séquence	14,4	17,8	1219	3,3	980	2,7
Total			1950	5,3	980	2,7
Émilie						
1 séquence	4,5	18	4923	13,5	3128	8,6
Ève						
1e séquence	3,8	4,8	367	1,0	0	0
2e séquence	12,4	13,9	549	1,5	0	0
Total			916	2,5	0	0
Fred						
1e séquence	5,7	7,4	640	1,8	0	0
2e séquence	8,4	16,9	3118	8,5	2439	6,7
Total			3758	10,3	2439	6,7
Gabrielle						
1e séquence	0,9	1,4	187	0,5		0
2e séquence	5,8	18	4455	12,2	4368	12,0
Total			4642	12,7	4368	12,0
Jolianne						
1e séquence	2	4,1	751	2,1	0	0
2e séquence	6,4	18	4236	11,6	4230	11,6
Total			4987	13,7	4230	11,6
Jules						
1 séquence	6,4	18	4228	11,6	4178	11,4

	Âge du début et fin de la séquence de service		Durée des mesures		Durée des mesures avec placement	
	Début	Fin	En jours	En années	En jours	En années
Julie						
1e séquence	5,2	5,7	184	0,5	0	0
2e séquence	8,9	18	3321	9,1	3267	9,0
Total			3505	9,6	3267	9,0
Lise						
1 séquence	7,4	15,6	3007	8,2	1305	3,6
Patricia						
1 séquence	1,2	18	6153	16,9	6125	16,8
Paul						
1 séquence	5,4	18	4611	12,6	4517	12,4
Sophie						
1e séquence	3,5	4,5	365	1,0	0	0
2e séquence	5,5	18	4569	12,5	4185	11,5
Total			4934	13,5	4185	11,5
Steven[2]						
1 séquence	3,9	18	5157	14,1	4854	13,3

Note. Les âges de début de séquences de services sont les âges où des mesures ont été mises en place pour une première fois ou après une interruption de services. Certains ont reçu des services avant l'âge indiqué sans s'être rendu à l'application des mesures. C'est pour cette raison que les âges indiqués ici ne correspondent pas nécessairement avec ceux de l'Annexe I (tel qu'illustré par le cas de Lise) et aussi parce que l'intervalle entre la réception du signalement et l'application des mesures peut s'étaler sur plusieurs mois. De plus, lorsque le moment de la fin des services a été ultérieur à celui de la fin des mesures, c'est celui de la fin des services qui a été retenu.

[1] Comme Daniella a reçu des services du CJ d'une autre région avant que les services lui soient offerts par le CJQ-IU, l'âge effectif du début des services n'est pas accessible par la BDI. Une autre spécificité du cas de Daniella est qu'elle a reçu des services sous la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS) jusqu'à 18 ans.

[2] Pour le cas de Steven, le moment de la fin des mesures est nettement ultérieur à la fermeture de son dossier au CJQ-IU, car il a été transféré à un autre CJ (à 14,7 ans) avant une décision du tribunal ordonnant la fin des mesures, tout en ayant une mesure de placement active jusqu'à 18 ans. Selon le discours en entretien, on peut supposer que l'administration de son dossier ait été à Montréal après 15 ans (étant donné sa mère là-bas), même si Steven était peut-être placé à Québec.