

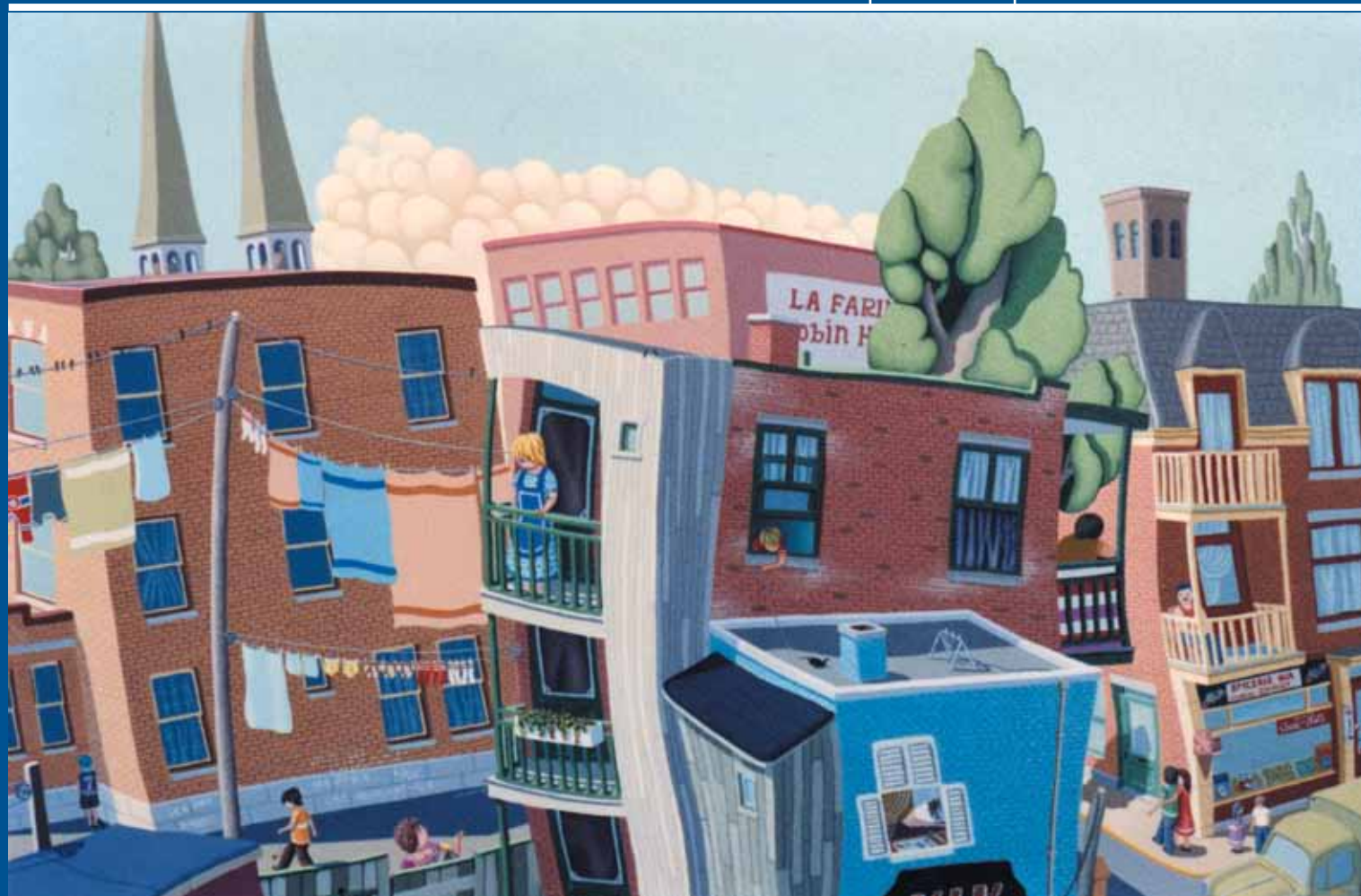
Défi Jeunesse →

Revue professionnelle du Conseil multidisciplinaire

VOL. XIX

NO 2

FÉVRIER 2013



Résilience en contexte scolaire

L'Entre-Temps

L'opposition en trois profils



Conseil multidisciplinaire
du Centre jeunesse de Montréal
Institut universitaire

Sommaire



- » **Éditorial :**
Des pistes de solutions pour les adolescents et les jeunes adultes vulnérables
Geneviève Turcotte 2



- » **La résilience en contexte scolaire : pourquoi certains jeunes, particulièrement exposés à l'adversité, poursuivent malgré tout leur parcours académique**
Ariane Roy LeFrançois 4



- » **Les aspirations chez les jeunes de classe populaire en formation dans les entreprises d'insertion au Québec**
Marco Alberio et Diane Gabrielle Tremblay 7

L'Entre-temps : un service de suivi individualisé basé sur le modèle psychoéducatif
Hélène Daigneault et Arnaud Milord-Nadon 16

- » **L'opposition en trois profils : origine et indications cliniques**
Alain Dumas 20

- » **L'éthique a-t-elle une place pour mieux faire ensemble?**
Hugues Létourneau 25

COMITÉ DE LA REVUE

Claude Boucher, Koffi Folly, Pierre Keable,
Josette Laframboise, Andrée LeBlanc,
Geneviève Turcotte

Photo de la ruelle sur la couverture
Pierre Raza, artiste peintre

Rédactrice en chef
Geneviève Turcotte

Révision linguistique
Danièle Gauthier

Graphisme et impression
ACOR

Secrétariat
Vicky Bouchard

La revue *Défi jeunesse* est indexée dans *Repère*.

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives Canada
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
ISSN 1201-009-X
Février 2013
Le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire



Imprimé sur papier recyclé.

POLITIQUE ÉDITORIALE

La revue professionnelle *Défi jeunesse* est publiée par le Conseil multidisciplinaire du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire à raison de trois numéros par année.

Les objectifs visés par la publication de cette revue sont :

Promouvoir le développement professionnel en lien avec l'intervention et la réflexion. Dans un contexte multidisciplinaire, assurer et valoriser l'identité professionnelle spécifique à chaque discipline. Permettre l'intégration des nouvelles orientations du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Favoriser l'étendue du rayonnement professionnel. Accroître le sentiment d'appartenance au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Faire valoir les différentes expériences de partenariat.

Critères de publication :

CONTENU / La revue publie des articles de fond (théorie, réflexions, études, recherches, recherches-action, analyses...), des textes portant sur des expériences professionnelles pratiques (projets, nouveaux modes d'intervention) et diverses chroniques à contenu clinique telles des notes de lecture, des chroniques juridiques, des chroniques événements et des entrevues. **MANUSCRIT INÉDIT** / La revue ne publie que des manuscrits originaux. Les manuscrits ne doivent pas avoir été publiés dans une autre revue. **FORMAT** / Les articles doivent être dactylographiés à double interligne, sur feuilles format lettre dans une police 12 points. L'article contient au maximum 10 pages. L'auteur envoie au comité de la revue un fichier électronique sur traitement de texte compatible avec Word Office à l'adresse mentionnée plus bas. Un guide pour la présentation des articles est disponible sur demande. **ÉVALUATION** / Tous les articles sont soumis au comité de la revue, qui a l'entière responsabilité de décider de publier ou non un article. Le comité se réserve aussi le droit de changer les titres et les sous-titres des articles sans avis à leur auteur. **OPINION DE L'AUTEUR** / Les opinions contenues dans les articles n'engagent que leur auteur. **REPRODUCTION** / Toute reproduction est autorisée avec mention de la source. **REDEVANCES** / Toute soumission d'un texte original pour publication dans la revue *Défi jeunesse* implique le transfert des droits d'auteur au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Le comité offre deux exemplaires de la revue aux auteurs des articles publiés.

Pour obtenir une information ou pour soumettre un article, veuillez vous adresser à :

COMITÉ DE LA REVUE
DÉFI JEUNESSE

4675, rue Bélanger
Montréal (Québec) H1T 1C2

Code de courrier interne : 40

Téléphone : (514) 593-2118
Télécopieur : (514) 593-2113

Courrier électronique :
conseilmulti@cjm-iu.qc.ca

DES PISTES DE SOLUTIONS POUR LES ADOLESCENTS ET LES JEUNES ADULTES VULNÉRABLES

Geneviève Turcotte, rédactrice en chef,
avec la collaboration des membres du comité de rédaction

Une des caractéristiques de la revue *Défi jeunesse* est de proposer autant des articles rédigés par des cliniciens en exercice que par des chercheurs ou des étudiants. Ce numéro ne fait pas exception. Quatre des cinq articles qui y sont proposés s'intéressent aux adolescents et aux jeunes adultes en situation de vulnérabilité. Chacun des articles est centré sur un profil particulier de vulnérabilité, avec une perspective commune, celle de la recherche de solutions pour favoriser l'intégration sociale de ces jeunes.

L'article d'Ariane Roy LeFrançois porte sur les adolescents qui, présentant des difficultés d'insertion scolaire importantes, sont à haut risque de décrochage. Abordant la question sous un angle positif, l'auteure se demande pourquoi certaines de ces jeunes réussissent à poursuivre leur parcours académique en dépit des obstacles importants auxquels ils sont confrontés. Les enjeux ici sont ceux de la résilience en milieu scolaire et des facteurs qui y contribuent. L'article montre que la notion de lien social dans ses différentes dimensions est au cœur des facteurs qui favorisent la résilience chez certains de ces jeunes. L'auteure rappelle à cet égard l'importance du soutien apporté dans le milieu scolaire (notamment par le biais du mentorat) et plus globalement de la participation aux espaces de socialisation de la collectivité.

Marco Albeiro et Diane Gabrielle Tremblay rapportent les résultats d'une étude menée auprès de jeunes adultes en formation dans des entreprises d'insertion, un groupe caractérisé par de grandes difficultés d'intégration au marché du travail parce que faiblement scolarisé et peu qualifié. L'étude vise à répondre à deux questions : 1) quel est le poids des facteurs sociaux et culturels dans la construction et l'évolution des aspirations socioprofessionnelles du groupe-cible et 2) est-ce que le passage dans une entreprise d'insertion a un effet positif sur l'estime de soi et les aspirations des jeunes? Les auteurs montrent que les expériences positives vécues au sein des entreprises d'insertion contri-

CHACUN DES ARTICLES EST CENTRÉ SUR UN PROFIL PARTICULIER DE VULNÉRABILITÉ, AVEC UNE PERSPECTIVE COMMUNE, CELLE DE LA RECHERCHE DE SOLUTIONS POUR FAVORISER L'INTÉGRATION SOCIALE DE CES JEUNES.

buent à contrecarrer les effets de l'origine sociale et de la vulnérabilité socioéconomique sur la définition des aspirations professionnelles et les parcours qui en découlent. On touche ici encore à la question des facteurs favorables à la résilience.

Le troisième article, signé par Hélène Daigneault et Arnaud Milord-Nadon, décrit les caractéristiques de





L'Entre-temps, un service d'accompagnement complémentaire offert à des garçons de 12 à 14 ans, hébergés en ressource de réadaptation du Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire et qui sont aux prises avec des difficultés particulièrement importantes. L'Entre-temps offre un soutien à ces jeunes pour les aider à vivre des moments d'apaisement, atteindre leurs objectifs personnels grâce à un programme d'activités diversifiées souvent associées à l'approche cognitive comportementale, dans un environnement stimulant.

Le groupe-cible considéré dans l'article d'Alain Dumas est également celui des adolescents hébergés, sous l'angle particulier des comportements d'opposition pathologique observés chez bon nombre d'entre eux. Fort de ses 28 ans d'expérience avec cette clientèle, l'auteur repère et décrit trois profils prédisposant au développement d'une dynamique oppositionnelle de type pathologique chez ce groupe d'adolescents. Il considère les enjeux de la légitimité perçue de l'autorité, de la cohérence dans son exercice et de l'acceptation du jeune dans sa différence et ses limites. Pour restaurer un rapport plus sain entre les jeunes et les figures d'autorité, l'auteur propose des stratégies qui tiennent compte des facteurs contributifs à l'émergence du problème.

Pour terminer ce numéro, l'article de Hugues Létourneau présente la problématique et les résultats préliminaires d'un mémoire de maîtrise portant sur les enjeux éthiques du travail ensemble. La recherche

prend pour cible la situation des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement, une situation par nature complexe. L'auteur rappelle que la complexité du problème appelle une approche globale dans la recherche de solutions pour améliorer le bien-être de l'enfant et un fonctionnement en réseau impliquant la collaboration d'intervenants issus de disciplines et d'établissements différents. Dans ce contexte, l'auteur est appelé à réfléchir à la place donnée aux enjeux éthiques par les intervenants devant travailler dans des équipes pluridisciplinaires et multi établissements.

Chacun de ces articles témoigne d'un souci de répondre de façon personnalisée aux besoins des jeunes vivant en situation de vulnérabilité, en concevant à la fois des structures et des modes d'intervention qui s'adaptent aux enjeux particuliers des différentes problématiques. <



LA RÉSILIENCE EN CONTEXTE SCOLAIRE :

POURQUOI CERTAINS JEUNES, PARTICULIÈREMENT EXPOSÉS À L'ADVERSITÉ, POURSUIVENT MALGRÉ TOUT LEUR PARCOURS ACADÉMIQUE

Ariane Roy LeFrançois, b.sc psychologie, m.sc criminologie, conseillère en rééducation

Jamais le sujet du décrochage n'a été aussi présent sur la scène publique, ni les statistiques si abondantes. Paradoxalement, jamais on en a si peu su sur les stratégies à adopter pour contrer le décrochage, et celles mises en place semblent demeurer vaines. Peut-être faudrait-il se poser la question sous un autre angle et se demander plutôt pourquoi les jeunes restent-ils à l'école ou, plus particulièrement, pourquoi certains jeunes, exposés à des situations de vie particulièrement difficiles, persévèrent-ils dans leur scolarisation?

Au fil de nos expériences académiques et professionnelles, une réflexion sur les éléments permettant à certains jeunes de poursuivre leur parcours académique malgré des circonstances de vie difficiles s'est articulée autour de certaines théories, idées et programmes actuels. Cet essai sur la résilience en contexte scolaire se veut un compte rendu de ces questionnements dans un effort de mise en commun et de poursuite de la réflexion.

RÉSILIENCE ET JEUNES À RISQUE : UNE MISE EN CONTEXTE

La capacité qui permet à certains individus de faire face aux difficultés et de s'adapter malgré des circonstances difficiles se nomme **résilience** (Brehm, Miller et Whitehouse, 1998; Sameroff, 2006; Breton, Puente-Neuman, Trudel, 2007; Tessier et Schmidt, 2007). Ce terme est emprunté à la physique, où il décrit la **caractéristique mécanique de résistance au choc des matériaux** (Doll et Lyon, 1998). En ce sens, le risque et la résilience

se situent à deux pôles opposés sur le continuum de l'adaptation (Doll et Lyon, 1998).

Dans le contexte scolaire, les élèves « à risque » sont ceux qui présentent des difficultés pouvant mener à l'échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles de comportement, un retard développemental ou une déficience légère (Schmidt et Tessier, 2007). Ces élèves sont en effet beaucoup plus nombreux que les élèves « réguliers »¹ à décrocher de l'école (Roy LeFrançois, 2008). Il demeure cependant qu'une partie de ces élèves « à risque » sont encore présents dans notre système scolaire. Pour favoriser cet aspect positif et encourager ces jeunes à maintenir leurs efforts, il importe de s'intéresser aux contextes favorisant cette résilience.

FAVORISER LA RÉSILIENCE : OUI, MAIS COMMENT?

Mais comment encourager la persévérance académique, particulièrement chez la clientèle dite « à risque »? Il est vrai que les facteurs de risque de mésadaptation sont nombreux et couvrent beaucoup de sphères de vie : faible niveau socioéconomique, aptitudes parentales déficientes, violence, insalubrité, absentéisme scolaire, problèmes de santé mentale, conflits avec les pairs, troubles de comportement (Doll et Lyon, 1998; Roy LeFrançois, 2010). De plus, le cumul de ces facteurs a un effet exponentiel; la nature des facteurs est importante, mais aussi leur temps de présence dans la vie du jeune². Intéressons-nous donc au

développement des compétences et aux facteurs de résilience face aux conditions pourtant prédictives de comportements mésadaptés qui, eux, sont associés au décrochage.

LE SOUTIEN SOCIAL, UNE PREMIÈRE PISTE

La théorie du développement social nous explique que tout comportement s'apprend suite à l'établis-

tance d'investir nos enfants, de leur consacrer du temps dans le milieu de vie scolaire. Ce constat soulève une intéressante question : dans quelle mesure les ressources disponibles, l'enseignant en premier lieu, sont-elles suffisamment sensibles au vécu intérieur de l'enfant, avec tout le temps que demande la compréhension de ce vécu (Breton, Puentes-Neuman et Trudel, 2007)?

d'un lien entre le jeune et les institutions prosociales : des occasions de prendre part à des activités socialement acceptables, les habiletés pour y participer activement et la possibilité de recevoir du renforcement suite à cette participation. Il ne suffit donc pas de placer les jeunes dans des situations socialement positives pour en faire des citoyens modèles et résilients; il faut aussi les outiller à y faire face. En ce sens, il ne faut pas oublier l'apport du processus cognitif de chaque jeune dans sa propre réussite.

LE SOUTIEN SOCIAL (...) SEMBLE ÊTRE D'UNE GRANDE IMPORTANCE DANS NOTRE PERSÉVÉRANCE FACE À L'ADVERSITÉ EN GÉNÉRAL

sement d'un lien d'attachement, à partir duquel l'enfant modulera son comportement. Cette théorie trouve écho dans plusieurs recherches qui établissent que le soutien social semble être primordial pour faire face à l'adversité (Harding, Morison et Robertson, 1998; DuBois et Silverthorn, 2005). Plus particulièrement, le mentorat est associé à des gains positifs globaux sur la santé et le bien-être en général, mais aussi sur la scolarisation en particulier. En effet, avoir un mentor est associé à une plus grande chance d'avoir complété son secondaire et d'être allé plus avant dans sa scolarisation (DuBois et Silverthorn, 2005). Cette étude met en lumière l'import-

Le soutien social, comme nous l'avons vu, semble être d'une grande importance dans notre persévérance face à l'adversité en général, mais aussi au niveau scolaire en particulier. Il va cependant de soi que pour se trouver un mentor et développer un lien, le jeune doit être partie intégrante de sa famille, de son école et de sa communauté. Or, la clientèle des jeunes « à risque » a tendance à être exclue de ces lieux de socialisation à cause de certaines de ses caractéristiques³, alors qu'elle gagnerait pourtant, à long terme, à y être incluse (Harding, Morison et Robertson, 1998). Selon Brehm, Miller et Whitehouse (1998), trois mécanismes favorisent la création

L'ASPECT COGNITIF : UNE AVENUE À NE PAS NÉGLIGER

Delphine Martinot (2001), dans une de ses recherches, explique qu'au niveau scolaire « à compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire ». Ces conceptions de soi s'avèreraient primordiales dans la poursuite d'un parcours académique. En conjuguant des rétroactions objectives à l'élève et une attitude d'acceptation et de confiance, il est possible de favoriser ces « conceptions de soi de réussite » (Martinot, 2001). En situation de menace, d'échec scolaire par exemple, un enfant ayant bien intériorisé ces conceptions pourra



aller les rechercher et ainsi faire face à l'adversité de façon plus optimale. Ces constructions cognitives sont loin d'être anodines, car elles constituent la base de l'autonomie intellectuelle de l'enfant, qui pourra ensuite s'en servir pour affronter les obstacles de la vie sans sombrer dans le découragement, ou le décrochage. La perception qu'a l'élève de son propre vécu, la représentation qu'il a de sa propre santé mentale sont donc d'une grande importance (Breton, Puentes-Neuman et Trudel, 2007). L'amélioration de la compétence individuelle du jeune constitue une stratégie importante quand il est difficile, voire impossible, de modifier les circonstances sociales dans lesquelles il évolue (Sameroff, 2006).

UNE RÉFLEXION POUR L'AVENIR

Bien entendu, lorsqu'il est question de jeunes « à risque », il ne s'agit pas simplement de construire, mais de reconstruire. En effet, dans ces situations, les années d'adversité ont généré plus de construits négatifs que positifs. Il faut donc faire un travail de déconstruction puis de reconstruction, ce qui prend du temps, de l'investissement. C'est la raison pour laquelle, pour ceux que nous savons déjà à risque, il importe dans l'immédiat de modifier les façons de faire, de les adapter pour mettre l'accent sur les facteurs qui maintiennent ces jeunes à l'école, plutôt que de seulement tenter de contrer ceux qui les mettent à risque.

La question du décrochage est loin d'être simple. À mesure que les situations sociales et les contextes de vie se complexifieront, les solutions pour y remédier devront tenir compte de toutes ces ramifications et rassembler un nombre croissant d'acteurs, avec comme but commun la réussite scolaire et personnelle pour les enfants. Car la persévérance scolaire, c'est aussi une question de vision. Il importe de reconnaître nos lacunes et de s'adapter aux stratégies, aux modèles et aux réalités d'aujourd'hui. Sans parler de nivellement par le bas, la flexibilité semble constituer la voie à prendre, compte tenu du temps à investir pour assurer le meilleur avenir possible à nos jeunes. Une solution miracle pour tous étant utopique, à nous de valoriser l'école et ses enseignements et de nous adapter sans cesse pour maintenir un maximum d'enfants en classe et encourager leurs réussites, si petites soient-elles. <

Notes

- 1 À savoir, ceux n'ayant pas de handicap particulier.
- 2 Les stressseurs chroniques, en effet, épuisent. (Pervin et John, 2001).
- 3 Problèmes de santé mentale, conflits avec les pairs, troubles de comportement, par exemple (Doll et Lyon, 1998; Roy LeFrançois, 2010).

Références bibliographiques

- Brehm, K., Miller, G.E. et S. Whitehouse (1998). « Reconceptualizing school-based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework », *School Psychology Review*, vol. 27, no 3, 364-379. Version internet par Louise Trudel consultée le 5 juillet 2010 : <http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/13/13-1-04.htm>
- Breton, S., Puentes-Neuman, G. et M. Trudel (2007). « L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 3, 623-641.
- Doll, B. et M.A. Lyon (1998). « Risk and resilience: Implication for the delivery of educational and mental health services in schools », *School Psychology Review*, vol. 17, 348-363. Version internet par Gaetan Langlois consultée le 10 mars 2010: <http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletins/13/13-1-05.htm>
- DuBois, D.L. et N. Silverthorn (2005). « Natural mentoring relationships and adolescent health: evidence from a national study », *American Journal of Public Health*, vol. 95, no 3, 518-524.
- Harding, M., Morison, G.M. et L. Robertson (1998). « Resilience factors that support the classroom functioning or acting out and aggressive students », *Psychology in School*, vol. 35, no 3, 217-227. Version internet par Louise Trudel consultée le 3 juin 2010 : <http://aqps.qc.ca/public/publications/bulletins/13/13-1-03.htm>
- Martinot, D. (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 3, 483-502.
- Pervin, L.A. et O.P. John (2001). *Personality: Theory and research*, États-Unis, John Wiley & Sons Inc.
- Roy LeFrançois, A. (2008). *Trouble de comportement, décrochage scolaire et entraînement aux habiletés sociales : analyse de quatre cas rencontrés au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire*, Rapport de stage de maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal.
- Roy LeFrançois, A. (2010). « Le décrochage scolaire et les troubles de comportement chez les 15-17 ans au CJM-IU : une piste d'intervention », *Défi jeunesse*, vol. 16, no 1, 10-15.
- Sameroff, A. (2006). « Résilience précoce et conséquences développementales », dans Tremblay, R.E., Barr, R.G. et R. De V. Peters, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2006 : 1-7. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SameroffRxp.pdf>. Page consultée le 5 juillet 2010.
- Tessier, O. et S. Schmidt (2007). « Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 3, 559-572.

→ LES ASPIRATIONS CHEZ LES JEUNES DE CLASSE POPULAIRE EN FORMATION DANS LES ENTREPRISES D'INSERTION AU QUÉBEC

Marco Alberio, professeur adjoint, Université Sainte-Anne et chercheur associé, Alliance de recherche universités-communautés sur la gestion des âges et des temps sociaux (ARUC-GATS)- Télug, Université du Québec,
Diane Gabrielle Tremblay, directrice ARUC-GATS, Télug, Université du Québec



RÉSUMÉ

Cet article analyse le poids des facteurs sociaux et culturels sur la construction et l'évolution des aspirations socioprofessionnelles. En particulier, nous nous concentrons sur les jeunes en formation dans les entreprises d'insertion et identifions les mécanismes et les effets de facteurs tels que l'origine sociale pour voir comment ils peuvent déterminer les aspirations et deuxièmement, comment ces aspirations peuvent devenir des moyens de reproduction sociale.

Nous nous intéressons aussi à l'évolution au fil du parcours dans les entreprises d'insertion : est-ce qu'une réussite du parcours d'insertion peut permettre d'atténuer l'effet premier de l'origine et de la classe sociale sur la construction des aspirations et, surtout, de quelle façon? Par ailleurs, nous nous penchons sur l'effet d'une expérience positive sur le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi, et à l'amélioration possible des aspirations scolaires et professionnelles.

INTRODUCTION

Les études sociologiques s'intéressent beaucoup aux aspirations scolaires des jeunes (Marcoux-Moisán *et al.*, 2010; Rumberger, 1995; Alberio, 2012), mais on s'intéresse moins souvent au thème de l'emploi ou au thème de l'insertion socioprofessionnelle, surtout chez les jeunes

hommes et les jeunes femmes de classe populaire, dans les entreprises d'insertion, ce qui constitue l'objet de notre recherche. Nous nous intéressons aux aspirations professionnelles des jeunes travailleurs en formation orientées davantage vers le travail, mais aussi au rapport à l'école. Nous nous inspirons d'auteurs qui s'inscrivent dans une approche intégrant à la fois les aspirations scolaires et professionnelles (Wall, Covell et Macintyre, 1999; Mello, 2008).

Les aspirations sont liées aux projets scolaires (Haller et Virkler, 1993; Marcoux-Moisán *et al.*, 2010) mais aussi aux projets professionnels et ces derniers sont généralement conditionnés par l'expérience scolaire. « Les aspirations sont aussi vues comme un révélateur important de l'état d'esprit de la jeunesse et de sa vision de l'avenir » (Laflamme, 1996). Elles sont donc partie intégrante du parcours scolaire et éducatif des jeunes; constituant l'un des facteurs majeurs de la compréhension de l'accès et de la persévérance aux études. (Marcoux-Moisán *et al.*, 2010, p. v). Ainsi, les aspirations conditionnent les « choix » individuels et, comme nous le verrons dans la prochaine section, il s'agit de déterminants sociaux très puissants.

Notre analyse vise à reconstruire la trajectoire socioprofessionnelle des jeunes en tenant compte des expériences

scolaires et familiales, pour se concentrer ensuite sur les projets individuels. Nous analysons le poids des facteurs sociaux et culturels dans la construction et l'évolution des aspirations socioprofessionnelles de notre groupe-cible : les jeunes en formation dans les entreprises d'insertion. Nous mettons ainsi en évidence les mécanismes et les effets de facteurs tels que l'origine sociale et voyons comment ils peuvent déterminer les aspirations et comment ces aspirations peuvent, à leur tour, devenir des moyens de reproduction sociale.

LES ASPIRATIONS ENTRE INDIVIDUALITÉ ET CONTRAINTES : PROPOSITION D'UN CADRE THÉORIQUE

Une relation très importante a été établie entre les aspirations scolaires et professionnelles et l'origine sociale. Lamont et Small (2008) proposent une redéfinition de la notion de culture dans l'approche de la pauvreté. Ils considèrent la culture comme un élément qui fournit des moyens et des orientations pour l'action et affirment que « la façon dont les individus agissent dépend de la manière dont ils se conçoivent eux-mêmes, le monde et leur entourage » (Harding, Lamonte, Small, 2010). Cette idée s'inscrit dans la tradition interactionniste et montre les effets des perceptions différentes d'un événement par des individus ou des groupes avec des expériences et des compréhensions différentes (Duvoux, 2010).

Aujourd'hui, l'idée de la culture, vue simplement comme un ensemble de valeurs ou d'idéaux, est rejetée pour faire place à une nouvelle conception de la culture vue plutôt comme un outil pour l'action (Swidler, 1986, 2001) comme un ensemble de ressources qui peuvent être utilisées de manière stratégique (DiMaggio, 1997, p. 265) ou encore comme un

vocabulaire que les gens peuvent mobiliser pour donner du sens à leurs pratiques et conduites (Lamont, 1992; Boltanski et Thévenot, 2006) voire comme des compétences permettant aux individus d'agir (Bourdieu et Passeron, 1977, 1990; Swidler, 2008).

Bourdieu et Passeron (1977, 1990) ont approfondi l'étude des relations entre l'éducation et la culture. Leurs travaux mettent de l'avant la notion de capital culturel, soit les acquis et connaissances culturelles d'une personne qui sont considérés comme une source de motivation.

Bourdieu évoque aussi *l'habitus*, le définissant non seulement en termes de conceptions de ce qui est possible (Dumais, 2002, p. 47), mais aussi en termes de motivations et aspirations subjectives (Bourdieu, 1990, p. 54). Cependant, il affirme que

UNE RELATION TRÈS IMPORTANTE A ÉTÉ ÉTABLIE ENTRE LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES ET L'ORIGINE SOCIALE.

l'*habitus* - ce système de motivation capable de modeler les perceptions - est façonné par des expériences communes aux membres de la même classe sociale (Bourdieu, 1990, p. 60), et semble donc indiquer que les caractéristiques socioéconomiques modèlent les désirs et les attentes individuelles.

La vision de Bourdieu amène à penser que les personnes vivant en contexte de vulnérabilité socioéconomique ou même de pauvreté ont de plus faibles aspirations socioéconomiques que leurs homologues plus riches, ce qui a des implications sur l'évaluation de la situation et sur l'action, en reproduisant les positions sociales. Par ailleurs, si les aspirations de

ces personnes sont plus élevées, cette théorie semble suggérer qu'il pourrait alors s'agir d'aspirations irréalistes et disproportionnées, de rêves que les jeunes n'auraient pas les moyens de réaliser.

Dans un travail ethnographique sur les quartiers pauvres de New York et de Los Angeles, Sanchez-Jankowski (2008) soutient cette idée proposée par Bourdieu, tout en rejetant l'hypothèse selon laquelle la sous-culture de la pauvreté serait immuable et conduirait inévitablement à la désorganisation sociale et à la misère. Au contraire, il affirme que la vie en contexte de pauvreté pourrait renforcer les valeurs qui donnent du sens à la vie, bien que ce soit aux dépens de valeurs plus fréquemment observées dans l'ensemble de la société, qui pourraient améliorer les chances de mobilité socioéconomique. Cet auteur évite la vision

traditionnelle des théories de la culture de la pauvreté, qui ont tendance à « blâmer les victimes ».

Les aspirations des populations socialement défavorisées diffèrent bien en général de celles des classes moyennes (Vaisey, 2010). Par exemple, les jeunes issus de la classe moyenne vivent généralement dans un contexte social qui les pousse à poursuivre leurs études et à avoir des ambitions « élevées ». Ce n'est souvent pas le cas des jeunes de milieu défavorisé, pour lesquels une telle transmission se produit moins souvent; ceux-ci doivent alors avoir une motivation plus forte pour les études, puisqu'ils n'y seront pas amenés aussi spontanément (Vaisey,

2010, p. 94). Il semble y avoir divers facteurs à l'œuvre dans la construction des aspirations soit les idéaux éducatifs, l'environnement culturel ainsi que des éléments structurels tels que l'absence de capital économique ou social. Il est donc important de ne pas rendre les individus entièrement responsables pour des aspirations et des idéaux de réussite qui résultent en fait de différents facteurs et sont souvent socialement construits.

Comme l'a souligné Bourdieu (1990), la mentalité des individus est souvent déterminée par des expériences modelées du point de vue social. Le fait de prendre en considération les contraintes socioéconomiques, comme les aspects socioculturels, est fondamental lorsqu'on traite des aspirations. Il s'agit d'un élément qui peut avoir un rôle fondamental dans la « reproduction sociale » des inégalités.

LA CIBLE DE L'ÉTUDE

L'étude dont il est question dans cet article porte sur les jeunes travailleurs en formation dans les entreprises d'insertion. Les entreprises d'insertion sont des organisations qui offrent un soutien et une formation pour aider des personnes à acquérir des compétences en vue d'une meilleure intégration sur le marché du travail. Elles s'adressent à un public caractérisé par de grandes difficultés d'intégration au marché du travail et dans la société en général. Il s'agit en majorité, sauf pour quelques entreprises d'insertion, de jeunes âgés de 18 à 30 ans, des hommes et des femmes avec un profil cumulant des situations de vulnérabilité. C'est donc sur cette tranche d'âge que nous avons décidé de nous concentrer. Les sources de leur vulnérabilité ou de leur exclusion sociale sont souvent multiples (Townsend, 1979).

MÉTHODOLOGIE

Cet article s'appuie sur une étude menée auprès d'une cinquantaine de jeunes travailleurs en formation dans plus d'une dizaine d'entreprises d'insertion à Montréal, ainsi que de gestionnaires de ces entreprises. Les jeunes en question ont habituellement vécu plusieurs situations d'échec sur le plan scolaire (une majorité d'entre eux n'a pas de diplôme de secondaire) comme au niveau de l'intégration sur le marché du travail. Leur profil est défini comme très éloigné du marché du travail et ce, en raison des influences de leur milieu familial et du faible niveau scolaire. Une variable très importante est également leur état de santé, en particulier leur état de santé mentale, mais certains ont aussi des problèmes de consommation de drogue, d'alcool et de dépendance à l'endroit des jeux vidéo. En plus, une partie de ces jeunes a un casier judiciaire à cause d'expériences criminelles, en général de petites formes de criminalité qui se sont développées soit en lien avec des membres de la famille, soit au sein du groupe de pairs, au niveau du quartier.

Nous avons retenu comme méthode de travail celle de l'ethnographie, à travers des observations participantes en milieu de travail et des entrevues en profondeur. En proposant de partir de l'expérience des individus, cette méthode permet de mieux saisir l'essence de la réalité sociale (Dal Lago et De Biasi, 2002). Les difficultés et les expériences d'échec des jeunes peuvent en fait être vécues d'une façon traumatisante et avoir des conséquences tout au long de la vie des individus et plus particulièrement, dans la construction de leurs projets et de leurs ambitions. C'est ce qui nous a amenés à retenir une méthode d'entrevues qualitatives assez ouvertes, pour mieux comprendre

leurs craintes, leurs limites, mais aussi leurs espoirs et leurs ambitions. Les entrevues ont duré de une à deux heures et nous les avons retranscrites en entier, avant de les analyser selon une méthode d'analyse de contenu thématique classique, c'est-à-dire en regroupant les éléments de contenu par grands thèmes et en comparant les informations issues des diverses entrevues sur un même thème. Nous avons fait des synthèses par thèmes et regroupé les citations les plus pertinentes pour chaque thème.

Ces jeunes travailleurs ont des profils expérientiels assez éloignés du marché du travail et, pour cette raison, ont généralement un rapport difficile à l'emploi et aux attentes des employeurs, qu'ils ne connaissent d'ailleurs pas très bien. De ce fait, ils développent des attentes et des ambitions qui ne sont pas toujours en lien avec la réalité du monde du travail; soit ils ont peu d'ambition et se contentent alors de viser de petits emplois à bas salaires, soit, au contraire, ils développent des aspirations trop élevées et donc, pour eux, souvent irréalistes.

RÉSULTATS

Nous exposons maintenant les principaux résultats obtenus de notre analyse des aspirations des jeunes, à commencer par le fait que les aspirations constituent un objet en évolution.

Les aspirations comme objet en évolution

Pour plusieurs jeunes, le parcours au sein de l'entreprise d'insertion semble être un moment important pour prendre conscience de soi, faire un bilan de ses capacités mais surtout de ses aspirations et désirs. Ils souhaitent généralement bénéficier rapidement d'un revenu d'emploi et cela les conduit à redouter les longs parcours scolaires et à préférer un travail manuel qui leur paraît à la

fois plus stimulant et plus accessible, comme l'ont révélé nos entrevues, dont la suivante :

« Je n'ai aucune idée de ce que je ferai, c'est pour ça que je suis là actuellement. J'ai besoin de stimulants dans la vie et l'école ne me stimule pas. Et je fais un peu ce que je veux : si j'ai envie d'arriver high en cours, je le ferai. Ce qui est important pour moi est de trouver quelque chose qui va me pousser et me stimuler, c'est pour ça que je suis ici. Quelque chose qui me donne un effort à fournir et m'oblige à me concentrer. Maintenant je suis là parce que j'avais besoin de stimulant dans le genre, j'avais des comptes à rendre à certaines personnes et prouver que j'étais capable de faire un truc bien. À ma mère, mon agent de probation et mes amis ». (Homme, 18 ans)

Il faut reconnaître que l'adhésion au projet d'insertion socioprofessionnelle, même si libre et individuelle, est parfois très encouragée par des institutions telles que, par exemple, les agences de probation pour les jeunes ayant des problèmes judiciaires. Il s'agit d'une situation très fréquente parmi les jeunes que nous avons rencontrés.

Nous avons aussi observé que les aspirations changent au fil du temps, en lien notamment avec l'âge. Au fil des ans, les jeunes tentent de se construire un bagage d'expériences mais aussi des rêves pour l'avenir, comme nous l'a dit l'un des garçons que nous avons rencontrés. Ainsi, le choix du parcours et le projet d'insertion ne sont pas toujours complètement assumés et, surtout au début, les aspirations peuvent concerner davantage les attentes en terme de salaire que de vraies préférences en matière d'emploi, comme

en témoignent ces deux extraits d'entrevue :

« Mon aspiration est d'être riche. Plus sérieusement, je n'ai pas de rêves, je n'ai pas d'objectifs d'accomplissement de travail. Il est aussi tôt, je ne pourrais pas prendre une décision live de ce que je ferai pour le restant de mes jours. Je suis un garçon qui a besoin de stimulants et j'ai peur qu'à un moment donné, mon travail ne m'intéresse plus. J'aimerais trouver quelque chose de sérieux qui soit fait pour moi ». (Homme, 18 ans)

« Je suis ici parce qu'il n'y avait plus de places. À la base, je voulais faire du nettoyage, de l'entretien ménager parce que c'est 14 \$ de l'heure alors que cuisinier, c'est le salaire

ont donc appris à développer et à connaître leurs aspirations et leurs objectifs, bien qu'ils soient souvent conscients qu'il ne sera pas toujours facile de les atteindre.

« J'ai été à Emploi Québec et la personne qui me suivait, m'a donc envoyé à *Jeunes en action*, où tu as des réunions deux demi-journées par jour et tu pratiques l'estime de soi, la gestion du stress, l'emploi... en même temps qu'ils t'aident à choisir un emploi. C'était plus des ateliers pour nous aider à nous reprendre en main, avoir confiance en nous et savoir quel domaine nous intéresse pour aller chercher ce qu'on a besoin pour travailler là-dedans. En étant là-dedans, j'ai découvert que c'est tout ce qui touchait les arts qui m'intéressait : la

NOUS AVONS AUSSI OBSERVÉ QUE LES ASPIRATIONS CHANGENT AU FIL DU TEMPS, EN LIEN NOTAMMENT AVEC L'ÂGE.

minimum. Mais j'aime bien la cuisine. Je vais commencer mon parcours bientôt. Ici on fait le projet intégration avant d'aller dans l'entreprise. On se voit chaque jour pour s'améliorer et prendre une routine de travail en se levant tôt. Ils nous paient pour venir ici et faire des sorties, ils nous apprennent beaucoup de choses sur nous-mêmes. On parle avec l'intervenant et il nous aide à être bien avec nous-même ». (Homme, 20 ans).

Il est important de souligner que, dans quelques cas, les jeunes qui arrivent dans des entreprises d'insertion ont déjà amorcé ailleurs leur parcours d'insertion socioprofessionnelle. Certains d'entre eux

coiffure, la pâtisserie, l'aménagement paysager; j'ai tout adoré ça. Tout ce qui touche la création. Fait qu'on a vu que le multimédia m'intéressait beaucoup vu que j'avais fait du dessin et j'adore faire de l'infographie. Donc ils m'ont proposé X qui est un programme de réinsertion. Ça m'intéressait au bout, c'était magnifique les projets. Je suis retournée voir la madame et ils ont signé mes papiers pour neuf mois. Après X, je suis venue ici » (Femme, 20 ans).

Bien que nous ayons observé des expériences très positives d'engagement, d'apprentissage et de prise de conscience en termes d'aspirations, il ne faut pas penser les expériences d'insertion

socioprofessionnelle comme des processus complètement linéaires et faciles. Il s'agit souvent de parcours très difficiles, où l'individu, même si accompagné, doit faire une démarche personnelle de responsabilisation et de choix. Il doit aussi réfléchir en termes d'aspirations et d'ajustement des attentes par rapport au travail dans l'entreprise d'insertion et dans le monde du travail plus généralement.

« C'est vrai man, chaque jour je fais la vaisselle. Tu vois je parle de stimulants : je commence à baisser un peu. Je m'attendais à des cours de cuisine, et je sais que je fais la vaisselle parce que je suis nouveau. Mais bon... ce n'est pas ce à quoi je m'attendais. Je fais la vaisselle, je coupe des carottes et des fois, j'épluche des patates. Ce n'est pas ce à quoi je m'attendais. Pour que ça m'intéresse, il faut que je donne de l'effort et que ça capte mon attention. Au bout de trois heures de vaisselle, je suis dans la lune ». (Homme, 18 ans)

« J'avais trouvé un travail après le stage que j'ai fait dans le même domaine mais ça ne répondait pas à mes attentes. Je devais travailler de nuit au lieu de jour, de 11h du soir à 7h du matin. Oui, c'était trop demander. C'était en ébénisterie et même si j'aime beaucoup le secteur... je suis resté là trois mois. Jusqu'à maintenant, j'aime beaucoup ici, même si je préfère l'ébénisterie ». (Homme, 19 ans)

Souvent il s'agit d'une aspiration excessive pour plus d'autonomie, « exagérée », ou encore, comme le souligne un gestionnaire, c'est une difficulté à faire face à l'autorité : « quelque chose de difficile et souvent les jeunes ont beaucoup de préjugés : «le boss est un crosseur, il

n'est pas bon...» Il faut défaire tous ces préjugés qu'ils peuvent avoir ». (Directeur A).

Une diversité de niveaux d'aspirations

Un autre élément intéressant, souvent observé dans notre étude, concerne le degré variable des aspirations. Elles peuvent être d'un côté, un peu faibles et « modestes » ou au contraire, très élevées sans que l'individu n'ait les ressources et un projet bien encadré et précis pour les réaliser. Dans les deux cas, ces aspirations semblent être socialement structurées, dépendant souvent fortement de l'origine sociale et du milieu familial. Des aspirations trop modestes peuvent engendrer des regrets alors que des aspirations démesurées (telles qu'illustrées dans l'extrait suivant) risquent, au contraire, de provoquer des frustrations en cas d'échec.

« J'ai un objectif très clair de faire un magazine et j'espère que grâce aux contacts que je me serai faits ici, je pourrai le faire. Je veux le cibler pour les personnes du secondaire, de 14 à 18 ans, avec de la publicité pour les jeunes rappeurs montréalais et autres chanteurs. J'ai le nom déjà et une bonne partie des photos, j'essaie de faire quelque chose qui suscite l'intérêt des lecteurs. Ça sera le début de ma carrière. Je vois bien mon futur : j'aurai fini mon diplôme collégial, j'habiterai probablement dans un loft qui serait un studio pour la photo, les vidéos. Je vais continuer à faire de la photographie dans les clubs, événements, fêtes, mariages, j'aurai probablement sorti deux ou trois magazines et produit deux films, action, comédie ou romance, tous les sujets. J'aimerais devenir aussi réalisateur. Ne pas toujours rester

à Montréal, voyager et connaître d'autres pays et cultures. Faire des films là-dessus, intéresser les gens. Mon futur je le vois assez grand, tout ce que je n'ai pas pu avoir quand j'étais jeune, je veux que mes enfants et mes petits-enfants l'aient ». (Homme, 21 ans)

Dans certains cas, nous avons, au contraire, observé des exemples d'un certain manque d'ambition, ou tout au moins d'une certaine hâte à entrer sur le marché du travail, qui a pu conduire à refuser une formation trop longue et à réduire ses aspirations en termes d'emploi ou de trajectoire professionnelle.

« Je ne veux pas retourner au secondaire. En plus, après avoir fait mes six mois ici, je ne veux plus me trouver de formation. Je veux plus me mettre sur des emplois stables à long terme. Un endroit où je pourrais travailler toute ma vie, comme mon père qui a travaillé 26 ans dans la même entreprise, ou aussi mon frère qui a commencé avec un parcours d'insertion socioprofessionnelle comme moi. Je cherche un peu le même chemin. Vu que j'aurai un enfant bientôt, je voudrais un emploi pour toute ma vie ». (Homme, 19 ans)

Entre ces deux pôles, d'autres jeunes, même en ayant des ambitions très fortes et probablement difficilement réalisables, arrivent à envisager une double stratégie avec une diversification des attentes. C'est le cas de ce jeune :

« J'ai un DEP en technique esthétique automobile, un peu dans le genre de mécanicien. Six mois dans une école du quartier. J'ai cherché un travail après mon DEP mais ça n'a

rien donné et j'ai beaucoup déprimé à cause de ça. Ça a été une des pires épreuves car je m'attendais à faire quelque chose que j'aimais. Peut-être c'est parce que je n'avais pas mon permis de conduire. Je vais bientôt l'avoir. Si je fais le point, il y a beaucoup de choses que je n'avais pas dans le temps et que j'ai aujourd'hui. Maintenant j'aimerais faire mon garage. Avant mon rêve était la boxe; pour moi, ça représente mon pays. C'est un sport important chez nous. J'étais bon, j'ai fait quelques matchs amateur et pro aussi, mais j'ai arrêté à cause de problèmes financiers. Même si je gagnais un peu d'argent, il fallait payer le coach, le team, l'inscription. Mais c'est quelque chose que je regrette de ne pas avoir fait. J'aimerais reprendre ça vraiment. Si j'ai l'occasion je retournerai en faire. Pour faire une carrière là-dedans aussi, pourquoi pas? Le plan A est les voitures, le plus réaliste, mais si le plan B marche j'irai au plan B. Mais le premier est sûrement plus réaliste ». (Homme, 19 ans)

De manière générale, nous pouvons constater que ces différences sont socialement construites et dépendent beaucoup du contexte familial et des modèles professionnels qui en font partie (Farmer, 1985; Schulenberg, Vondracek et Crouter, 1984; Trusty, 1998). Bien qu'il faille rester prudents et éviter les généralisations, nous pouvons quand même observer que, parmi les jeunes qui ont des aspirations élevées, voire excessives, plusieurs proviennent de familles qui ont vécu une forte instabilité du point de vue de l'emploi. Ainsi, les attentes et les investissements des parents ont une incidence sur les aspirations des jeunes. Notre étude a également permis de constater que

plusieurs jeunes développent en fait des modèles de réussite particuliers, souvent « stéréotypés », comme ceux de rappeur ou encore de boxeur, qui sont parfois des modèles de référence dans leur milieu ou leur quartier.

Ambition et désir de stabilité

Un aspect très fréquent dans les ambitions et les attentes des jeunes par rapport à leur avenir concerne le désir de stabilité :

« Notre jeune typique arrive au début de la vingtaine et veut de la stabilité, un métier. Ils ont accumulé des expériences, je ne veux pas souligner ça à gros trait, mais ils ont vécu des petits ou des gros échecs ». (Directeur B)

Ce besoin de stabilité apparaît très fréquent chez les jeunes que nous avons rencontrés et nous semble aussi lié aux expériences personnelles, surtout les plus significatives pour l'individu :

« J'ai vu des vieux en prison et je me suis dit que je ne voulais pas être à leur place quand j'aurais leur âge. Je dois donc prendre des décisions, j'ai lâché l'école à 16 ans et ai fait des erreurs mais je veux changer ça. Je veux un foyer et une famille et un bon travail ». (Homme, 22 ans)

Pour ceux qui ont eu un passé turbulent lié à la criminalité, le besoin de stabilité apparaît souvent dans le contexte d'une nouvelle relation amoureuse ou suite à la naissance d'un enfant.

« Elle savait dans quel monde j'étais - gangs de rues - mais elle voulait que j'aille travailler ou à l'école. Je lui ai dit : « Ok, je vais travailler », et elle m'a présenté à une amie à elle qui travaille

dans l'orientation. Elle m'a donné des numéros, dont celui de cette entreprise. J'ai appelé et je suis allé à la séance d'information, puis j'ai été accepté. J'aime ici, je ne veux pas finir ma vie dans les usines. Je veux aussi retourner aux études mais qu'on me paye pour ça. J'ai un appartement à payer, je n'ai pas le temps de prendre de l'argent et de m'amuser avec ». (Homme, 23 ans)

Aussi dans le cas des jeunes femmes :

« Après ça, j'en ai eu marre de l'école pour adultes, donc j'ai fait deux ou trois niaiseries pour avoir de l'argent, comme danser dans des *strip-clubs* ou faire des massages dans des centres. J'étais avec deux amies à moi. Mais après, j'ai eu ma fille et je suis allée à l'école pour prendre l'équivalent du secondaire 5 et j'ai eu de super bonnes notes en étant motivée cette fois. Je veux faire un DEP pour être infirmière et on m'a dit qu'avec l'équivalent du secondaire, je peux le faire, alors je me suis lancée. Là, je le ferai dès que finit ma formation ici ». (Femme, 21 ans,)

En même temps, comme le dit Lepoutre (1997), il faut reconnaître qu'il y a aussi un apprentissage, un « lent travail d'imprégnation des esprits opéré par les discours adultes [des enseignants surtout mais aussi d'initiatives sociales telles que les entreprises d'insertion], de rejet systématique de toutes les conduites violentes » (p. 243)

« Une personne qui a des comportements très colériques ou agressifs et que ça se manifeste dans l'atelier, soit on peut réussir à canaliser ce qui se passe, soit c'est plus important que

ça et elle aura besoin de faire un travail avec quelqu'un pour l'aider ailleurs, pour qu'elle puisse fonctionner dans le monde du travail. Quelqu'un de violent, on ne peut pas le garder ici. Si on ne réagit pas tout de suite, le lendemain, il va manquer dix personnes. Ils auront peur, c'est automatique. Il y a des problématiques sur lesquelles on ne peut pas intervenir. Nous avons une mission et des compétences d'accompagnement, d'aide et de soutien mais nous ne sommes pas un lieu thérapeutique. Nous n'hésitons pas à proposer à la personne, selon ses besoins, à aller vers des ressources appropriées. » (Directeur C)

Les entreprises d'insertion comme pont entre l'ambition professionnelle et scolaire

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 1 sur les caractéristiques des travailleurs en formation dans les entreprises d'insertion (Collectif des Entreprises d'Insertion, 2009), une bonne partie de ce public effectue un retour aux études à la fin du parcours, ce qui a été aussi souligné par de nombreux gestionnaires des entreprises d'insertion. Il faut reconnaître que ces changements dans les ambitions scolaires peuvent se dérouler au fil du temps et du parcours d'insertion socioprofessionnelle, quand les participants s'aperçoivent que l'école devient un outil fondamental pour leur réalisation, pour dépasser leurs difficultés et cela, grâce aussi au travail d'intervention fait dans les entreprises d'insertion.

« L'école est importante mais ça ne m'aide pas, ce qui m'aide ce sont les stimulants. Ce qui me fait travailler la tête en vrai. Avant je me forçais, mais là je suis rendu à la fin et je trouve ça

plate. Je voulais faire un DEP, je compte toujours en faire un soit en tant qu'électricien soit en tant que plombier » (Homme, 18 ans).

Le concept de réussite dans le monde du travail est souvent très lié à l'argent qu'une personne peut gagner :

« Je n'ai pas fini l'école, je regrette car je vois qu'aujourd'hui dans le monde du travail le secondaire est important mais ça ne fait pas tout. Par exemple, mon frère, qui n'a pas son secondaire, est chauffeur de petits camions (qui transportent des choses lourdes) et est payé 24 \$/h. J'ai quelques exemples comme ça de gens pas doués au secondaire qui ont quand même réussi » (Homme, 19 ans)

En même temps, l'expérience ou, encore plus, les expériences d'insertion socioprofessionnelle à travers une première (petite) réussite, peuvent permettre de dépasser les obstacles liés à l'école, qui représente souvent un des premiers échecs vécus par ces jeunes.

La découverte d'une passion et d'un métier conduit, dans certains cas, à dépasser les réticences concernant le grand objectif du retour aux études².

« À Emploi Québec, il y avait un programme *Alternative jeunesse* dans lequel j'ai embarqué. Ils te payent pour retourner aux études ou pour t'aider à trouver un emploi. Puis la première dame que j'ai vue voulait que je retourne à l'école et j'aurais dû l'écouter. Mais avec les mauvaises expériences que j'avais eues, je n'ai pas voulu y retourner sur le coup. Maintenant, je veux

vraiment aller me perfectionner en caméra ou en montage vidéo, c'est mon rêve, c'est vers là que je vais aller et j'ai besoin avant de mon secondaire. Pour l'heure je vais travailler au service à la clientèle et amasser de l'argent. Dans les renseignements qu'ils te demandent pour faire caméraman, ils veulent que tu aies fini tes études, mais d'un autre côté, au prix que c'est, plein de monde ne peuvent pas se les payer. J'ai vérifié et il y a des cégep privés et publics. Les privés c'est vraiment cher, comme 6000 \$. Mais X, par exemple, n'est pas si pire ». (Femme, 20 ans)

CONCLUSION

Pour conclure, comme nous l'avons indiqué au début de cet article, notre objectif était d'observer le poids des facteurs sociaux et culturels dans la construction et l'évolution des aspirations socio-professionnelles de notre groupe cible. À travers nos entrevues, nous avons pu montrer, d'un côté, les mécanismes de construction des aspirations, un processus loin d'être « naturel » mais plutôt lié à la structure et à l'origine sociale, et pourtant porteur de nombreuses conséquences. Nous avons aussi montré que ces aspirations étaient souvent diversifiées, certains ayant des aspirations excessives, d'autres parfois faibles, et nous avons vu que ces aspirations pouvaient évoluer au fil du parcours. En effet, les jeunes arrivent souvent au début de l'insertion sans idées précises et réalisables, sans connaître leurs aspirations ou en se construisant des attentes inadéquates. C'est au fil du temps, dans le travail et les échanges réalisés dans le cadre de leur parcours d'insertion, qu'ils précisent leurs aspirations et commencent à envisager des manières de les réaliser.

L'expérience et, très souvent, les expériences d'insertion deviennent un outil fondamental pour atténuer l'effet primaire de l'origine et de la classe sociale. En même temps, bien que pour les entreprises d'insertion, il soit important de se diversifier et d'éviter une segmentation dans les secteurs plus faibles en termes de rémunération et de prestige, il faut reconnaître qu'elles se trouvent

à travailler avec un public en situation d'exclusion sociale, avec un déficit initial très important et un manque de qualifications qui doit être lentement comblé. Il s'agit donc pour les jeunes de se construire des aspirations et pour les gestionnaires des entreprises d'insertion, d'aider les jeunes et de les soutenir dans l'élaboration d'aspirations à la fois réalistes et porteuses

d'espoir. Si les expériences positives (naturellement, elles ne le sont pas toutes vécues dans l'entreprise d'insertion) peuvent influencer sur le développement de la confiance et de l'estime de soi, elles contribuent alors à remodeler les aspirations, tant professionnelles que scolaires, et à les faire évoluer pendant le parcours, ce qui constitue déjà une réalisation importante. <

Tableau 1 : Caractéristiques des travailleurs en formation dans les entreprises d'insertion au 30 juin 2008.

Caractéristiques des participants	En nombre*	En pourcentage
Âge des participants		
Moins de 18 ans	193	7 %
18 ans à 35 ans	1 941	67 %
36 ans à 45 ans	475	16 %
46 ans et plus	296	10 %
TOTAL	2 905	100 %
Niveau de scolarité		
Primaire non complété	137	73 %
Primaire complété	336	
Secondaire non complété	1 535	
Secondaire complété	494	18 %
Collégial non complété	50	2 %
Collégial complété	67	2 %
Universitaire non complété	36	1 %
Universitaire complété	88	3 %
TOTAL	2 743	100 %
Situation économique à l'embauche		
Sans revenu	1 475	51 %
Assistance-emploi	975	33 %
Assurance-emploi	220	8 %
Autres revenus	241	8 %
TOTAL	2 911	100 %
Situation familiale		
Participants sans enfant	1 556	63 %
Participants ayant des enfants	929	37 %
TOTAL	2 485	100 %
Participants ayant complété leur parcours		
Et ayant intégré un emploi	1 134	51 %
Et ayant effectué un retour aux études	183	
Et en poursuite de leur démarche	370	14 %
Sous-total	1 687	66 %
Interruption du parcours pour des raisons hors du contrôle de l'entreprise d'insertion ou du participant		
Problème de santé	108	4 %
Maternité et déménagement	56	2 %
Autres	150	6 %
Sous-total	314	12 %
Participants ayant cessé leur démarche		
Départ volontaire	388	15 %
Congédiement	177	7 %
Sous-total	565	22 %
TOTAL	2 566	100 %

Source: CEIQ 2009 - Rapport final du Sondage Annuel

Notes

- 1 Pour la formulation de ces questions de recherche, nous nous sommes inspirés du travail de Marcoux-Moisán *et al.*, (2010) en les transposant au cas de l'insertion socioprofessionnelle.
- 2 Il est important de rappeler qu'en l'absence d'une étude longitudinale, lorsque nous parlons ici de retour aux études nous pouvons simplement prendre en considération les projets futurs et les intentions. Bien que quelques fois, nous avons constaté qu'il s'agit vraiment de projets très généraux, comme par exemple dans le cas où la personne planifie déjà pour le cégep sans encore avoir complété son secondaire.

Références bibliographiques

- Boltanski, L. et L. Thevenot (2006). *On Justification: Economies of Worth*, Princeton, Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*, Palo Alto CA, Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1993). « Effets de lieu », dans *La misère du monde*, Paris, Seuil, 159-167.
- Bourdieu, P. et C. Passeron (1977, 1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- CEIQ (2011), Étude d'impacts socio-économiques des entreprises d'insertion du Québec, http://collectif.qc.ca/communications/pdf/Etude/Etude_ImpactsEI.pdf
- Chombart De Lauwe, 1971, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_2_6327
- Collectif des entreprises d'insertion (2009). *Rapport Annuel 2009*, Montréal.
- Dal Lago A. et R. De Biasi (2002). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Bari, La Terza.
- Di Maggio, P. (1997). « Culture and cognition », *Annual Review of Sociology*, vol. 23, 263-287.
- Dumais, S.A. (2002). « Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus », *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Duvoux N. « Repenser la culture de la pauvreté », La vie des idées. <http://www.laviedesidees.fr/Repenser-la-culture-de-la-pauvrete.html>.
- Farmer, H.S. (1985). « Model of career and achievement motivation for women and men », *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Haller, E.J. et S.J. Virkler (1993). « Another look at rural non rural differences in students' educational aspirations », *Journal of Research in Rural Education*, vol. 9, no 3, 170-178.
- Harding D., Small M. et M. Lamonte (2010). « Reconsidering culture and poverty », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 629.
- La Flamme, C. (1996). « Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, no 1, 47-72.
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals and Manners: The Culture of the French and the American Upper-middle Class*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lamont, M. et M.L. Small (2008). « How culture matters: Enriching our understanding of poverty », in *The Colors of Poverty: Why Racial and Ethnic Disparities Persist*, Ed. A. Chih Lin and D. R. Harris, vol. 76, no 102, New York, Russell Sage Foundation.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Lewis, O. (1959). *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, New York, Basic Books.
- Lopez, F.G. et S. ANDREWS (1987). « Career indecision : A family systems perspective », *Journal of Counseling and Development*, vol. 65, 304-307.
- Marcoux-Moisán M., Cortes, P.Y., Doray P. *et al.*, (2010). L'évolution des aspirations scolaires, Notes de recherche du CIRST, http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/TransitionsNote5_HR.pdf
- Mello, Z.R. (2008). « Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood », *Developmental Psychology*, vol. 44, 1069-1080.
- Rumberger, R.W. (1995). « Dropping out of middle school: A multi-level analysis of students and schools », *American Educational Research Journal*, vol. 32, 583-625.
- Sanchez-Jankowski, M. (2008). *Cracks in the Pavement: Social Change and Resilience in Poor Neighborhoods*, Berkeley, University of California Press.
- Schulenberg, J.E., Vondracek, F.W. et A.C. Crouter (1984). « The influence of family on vocational development », *Journal of Marriage and Family*, vol. 46, 129-143.
- Swidler A. (1986), « Culture in action: Symbols and strategies », *American Sociological Review*, vol. 51, no 2, 273-286.
- Swidler, A. (2001). *Talk of Love: How Culture Matters*, Chicago, University of Chicago Press.
- Swidler, A. (2008), « Comment on Stephen Vaisey's "Socrates, Skinner, and Aristotle: Three ways of thinking about culture in action" », *Sociological Forum*, vol. 23, no 3, 614-618.
- Trusty, J. (1998). « Family influences on educational expectations of late adolescents », *Journal of Educational Research*, vol. 91, 260-270.
- Vaisey, S. (2010). « What people want: rethinking poverty, culture, and educational attainment », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 629, 75.
- Wacquant, L. (2000). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone – Comeau et Nadeau, 270.
- Wall, J., Covell, K. et P. McInty (1999). « Implications of social supports for adolescents education and career aspirations », *Canadian Journal of Behavioral Science*, vol. 31, 63-71.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press.



L'ENTRE-TEMPS : UN SERVICE DE SUIVI INDIVIDUALISÉ BASÉ SUR LE MODÈLE PSYCHOÉDUCATIF



Hélène Daigneault, psychoéducatrice, **Arnaud Milord-Nadon**, spécialiste en réadaptation psychosociale, Service de l'Entre-temps, DSRA, CJM-IU



PRÉSENTATION DE L'ENTRE-TEMPS

L'Entre-temps a ouvert ses portes pour la première fois en mars 2010 sur le site du Mont Saint-Antoine (MSA) au Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire (CJM-IU). En effet, les jeunes hébergés sur ce site bénéficient de nombreuses possibilités éducatives et de réadaptation, mais très peu dans un contexte individualisé. L'Entre-temps offre un endroit éducatif neutre pour soutenir le jeune et l'unité qui le réfère durant le temps de son placement. D'autres services du CJM-IU peuvent y ressembler. Bien que chacun se développe selon les besoins de sa clientèle et les mandats de sa direction, l'Entre-temps se compare à la Margelle pour les adolescents au site Cité des Prairies et à l'Intermède pour les enfants et les adolescentes au site Dominique-Savio-Mainbourg. Suite aux bilans annuels 2010 et 2011, il semblerait que le service offert soit grandement apprécié de ses utilisateurs. Aussi, apparaît-il opportun d'en présenter les principales caractéristiques.

L'Entre-temps propose un service d'accompagnement complémentaire à la réadaptation avec hébergement et dispensé sur une base volontaire, en mode individuel. Un psychoéducateur et deux spécialistes en réadaptation

psychosociale sont les animateurs qui utilisent des espaces aménagés ainsi que du matériel éducatif afin d'accompagner les jeunes ciblés. L'horaire du service permet de recevoir la clientèle en dehors des heures scolaires. La disponibilité des professionnels est requise sur l'heure du dîner, après l'école, en soirée et les fins de semaines.

Le mandat du service comporte deux volets. D'abord, l'Entre-temps offre un soutien aux jeunes aux prises avec des problématiques particulières pour les aider

LES JEUNES RÉFÉRÉS BÉNÉFICIENT DE PÉRIODES D'ACTIVITÉS INDIVIDUELLES EN FONCTION D'OBJECTIFS ÉTABLIS SUITE À UNE ÉVALUATION DES BESOINS, EN PARTENARIAT AVEC LE MILIEU DE RÉFÉRENCE DU JEUNE.

à vivre des moments d'apaisement, atteindre leurs objectifs personnels et généraliser les acquis qui en découlent afin qu'ils se sentent mieux dans leur vie quotidienne. Les jeunes référés bénéficient de périodes d'activités individuelles en fonction d'objectifs établis suite à une évaluation des besoins, en partenariat avec le milieu de référence du jeune. Conséquemment, le programme proposé diffère selon les différents



sujets de façon à être adapté à leurs réalités respectives. Ces objectifs sont en concordance avec le contenu du contrat comportemental du jeune et la grille de capacités, excès et déficits, deux outils cliniques associés à l'approche cognitive-comportementale. Ils sont liés soit au plan d'intervention, soit au protocole établi avec le service d'arrêt d'agir et de stabilisation du Goéland. Ils s'évaluent à l'aide d'indicateurs précis. Bien que peu de travail se réalise directement avec les parents, les jeunes pourront améliorer leurs attitudes et comportements dans tous leurs milieux de vie, incluant le milieu familial. Néanmoins, il faut préciser que certaines rencontres s'effectuent en présence du jeune et d'un de ses parents, surtout en situation de réinsertion sociale.

Le deuxième volet permet un soutien aux équipes éducatives. Les observations de l'Entre-temps bonifient l'évaluation et l'interprétation de la dynamique d'un jeune en ajoutant une vision extérieure et complémentaire. Cela permet à la fois à l'équipe de valider certaines hypothèses et d'explorer de nouvelles avenues pour l'intervention. Nous visons un travail de collaboration avec le milieu de

référence afin de maintenir ou de consolider l'alliance thérapeutique avec le jeune. Pour ce faire, les professionnels de l'Entre-temps participent aux discussions cliniques qui concernent les jeunes qu'ils accompagnent. Dans certains cas, le travail de collaboration inclut l'éducateur de réinsertion sociale, le travailleur social ou les parents directement.

CODE ET PROCÉDURES

Il est possible de diviser le service en trois temps : avant, pendant et après le suivi. Un suivi à l'Entre-temps est volontaire et les demandes de services doivent être faites par l'éducateur de suivi du jeune avec l'aval de ce dernier. Cette procédure simple permet au jeune de demander le service directement à son éducateur, qui, lui, communique avec les professionnels de l'Entre-temps. Le jeune, son éducateur et le professionnel se rencontrent pour l'élaboration de l'entente d'offre de service pour une période de six à douze semaines. Cette entente inclut les objectifs à atteindre ainsi que les moyens pour y parvenir. Le jeune a la responsabilité d'honorer l'entente et de venir à toutes ses périodes d'Entre-temps. Lui ou son éducateur de suivi doit aviser le professionnel de toute absence

en précisant les motifs. Une fois l'entente d'offre de service élaborée, le suivi peut débuter. Pendant les périodes d'activités d'une heure par semaine, les jeunes établissent des liens entre leurs pensées, leurs sensations, leurs émotions, leurs comportements et leurs résultats. Des moyens de mise en relation variés et originaux permettent de travailler les objectifs. Le programme de suivi personnalisé se veut novateur en termes de médiums offerts aux jeunes pour atteindre les objectifs visés. Le service dispose de cinq différents espaces d'intervention permettant de rejoindre les intérêts des jeunes, d'augmenter leur motivation et d'actualiser les nombreux moyens de mise en relation disponibles.

- La salle de rencontre permet des activités affectives, cognitives et morales. Par exemple, les contes et allégories, les techniques d'impact, les vignettes développementales, de même que les repas avec les jeunes.
- La salle d'apaisement stimule l'apprentissage du calme et de la détente. Elle est inspirée de l'approche Snoezelen. Le mot d'origine hollandaise signifie somnoler et renifler, ce qui consiste en une approche thérapeutique axée sur la relaxation et le découverte multisensorielle. Cette salle inclut, entre autres, une chaise-hamac, des poufs, un aquarium, un rideau d'eau, un projecteur d'image, un diffuseur d'huile essentielle, un panier d'objets kinesthésiques et une couverture lourde.
- L'atelier permet l'apprentissage du kickboxing ainsi que de plusieurs médiums manuels et ludiques. Ceux-ci incitent à la réalisation créative par des activités d'art plastique telles le dessin au fusain, au pastel sec et gras, la peinture

acrylique, la céramique et les jeux de société.

- La palestine est munie d'une structure d'escalade de trois voies ainsi que d'une traverse. Les jeunes expérimentent plusieurs niveaux de difficultés et ils visualisent leurs réactions devant différents stress. À travers l'accompagnement, les jeunes sont appelés à faire des liens entre leurs réactions et celles qu'ils adoptent en général face à des stressés. De nombreux autres sports peuvent être pratiqués à cet endroit.
- L'espace extérieur s'utilise si des activités font sens avec les objectifs préétablis (sports, bibliothèque, pratique des habiletés de communication dans un magasin, autonomie des déplacements par le vélo, l'autobus ou le métro).

À la fin du suivi, le jeune, l'éducateur et le professionnel se rencontrent à nouveau pour le bilan qui permet d'évaluer l'atteinte des objectifs poursuivis et qui offre un espace pour la réévaluation des besoins.

LA CLIENTÈLE CIBLE

Le service s'adresse aux jeunes de 12 à 14 ans hébergés dans les unités du MSA. L'Entre-temps peut recevoir jusqu'à 23 jeunes hebdomadairement. Deux types de clientèles sont privilégiés pour obtenir un suivi : les jeunes utilisateurs chroniques du retrait et du programme d'arrêt d'agir ainsi que les jeunes vivant une grande anxiété situationnelle (réinsertion sociale, comparution au tribunal, séparation des parents, deuil, examen...). Grâce au programme offert, diversifié et individualisé, ces jeunes peuvent atteindre leurs objectifs personnels plus rapidement dans un environnement d'apprentissage stimulant et agréable.

LE CONTENU

Lors des périodes d'activités, le professionnel de l'Entre-temps va chercher le jeune à la sortie de l'école ou à son unité dans le but de permettre un échange d'informations entre les éducateurs. Dès leur entrée dans la salle de rencontre, les jeunes sont invités à participer au concours de « l'homme brillant de la semaine ». Une pensée, leur permettant de réfléchir à divers concepts abstraits tels que la persévérance, l'effort, le deuil, l'amitié, l'amour, est inscrite au tableau. Les jeunes peuvent participer à ce concours en écrivant leur définition, leurs perceptions et leur compréhension de la pensée de la semaine. Le jeune qui obtient la définition la plus complète et la mieux comprise voit sa photo affichée pour un mois dans la salle de rencontre et reçoit un diplôme. Les jeunes participent en grand nombre et apprécient ce système de reconnaissance concernant leurs facultés réflexives et bien souvent, émotives. En plus de valoriser les jeunes, ce médium leur permet de partager leurs conceptions et d'ouvrir sur des préoccupations spécifiques avec le professionnel.

Une fois la pensée de la semaine lue et discutée, les jeunes revoient leurs objectifs et vivent une activité d'expérimentation en lien avec ceux-ci. Prenons, par exemple, le cas d'un jeune de 12 ans qui se place en acteur plutôt passif de son environnement. Il apprendra le processus de résolution de problèmes afin de l'aider à se mobiliser, à faire des choix et à se mettre en action pour obtenir ce qu'il souhaite. Durant sa période hebdomadaire, il énonce un problème; par exemple : « Je n'ai rien de prévu durant ma fin de semaine avec mon père et j'ai peur de m'ennuyer ». Il trouve ensuite plusieurs solutions, les évalue et fait ses choix. La semaine suivante, il analyse les résultats en les

comparant avec ce qu'il a planifié : a-t-il appliqué la solution choisie, en a-t-il discuté avec son père et quel en a été le résultat, a-t-il réglé le problème? De cette façon, ce jeune développe sa capacité de réfléchir aux différentes possibilités qui s'offrent à lui, de voir des solutions possibles et de se mettre en action pour actualiser ses solutions. Peu à peu, il devient un acteur actif de son environnement. Les périodes se terminent par un temps d'activités artistiques permettant au jeune d'augmenter son estime personnelle, sa persévérance et sa capacité à suivre des consignes en réalisant une mosaïque en céramique sur une table de cuisine. Il est ensuite reconduit à son unité.

L'ENTRE-TEMPS EN CHIFFRES

Les jeunes reçoivent un suivi sur une durée allant de six semaines à plus d'un an. Le bilan annuel de 2011 permet d'évaluer que l'Entre-temps a dispensé un suivi à 33 jeunes et 67 ententes d'offre de services ont été signées et complétées. Effectivement, après la rencontre bilan, plusieurs jeunes choisissent de renouveler leur entente d'offre de service. Ils poursuivent leur suivi à l'Entre-temps en conservant ou modifiant leurs objectifs. Ces chiffres ont augmenté depuis l'année d'ouverture du service en 2010 et les résultats préliminaires de 2012 montrent également une hausse du nombre de jeunes suivis et d'ententes signées. Selon les commentaires rapportés par les jeunes, ceux-ci trouvent positif d'avoir l'opportunité de travailler un objectif dans un contexte de rencontre individuelle et apprécie la variété des moyens et des médiums offerts. Peu de jeunes formulent des commentaires négatifs sinon qu'ils souhaiteraient des périodes plus longues. Le service peut offrir des périodes de plus d'une heure en saison estivale puisque la disponibilité des jeunes



s'accroît avec la fin de l'année scolaire. À l'instar des jeunes, les éducateurs de suivi apprécient l'opportunité de rencontres individuelles par des professionnels qui s'impliquent grandement, la variété des moyens de mise en relation qu'ils jugent aidants à l'atteinte des objectifs des jeunes, la communication et le travail de collaboration.

Nous constatons que les objectifs concernent les quatre domaines de l'intégration sociale : personnel (découverte de soi), relationnel/familial (habiletés de communication, résolution de conflits, relations interpersonnelles), fonctionnel/productif (autonomie) et symbolique (deuil, distorsions cognitives). Plusieurs objectifs sont travaillés avec l'aide d'activités associées à l'approche cognitive-comportementale (habiletés de communication, gestion de la colère et du stress, résolution de conflit) ce qui favorise la généralisation des programmes dispensés par les unités. La majorité des jeunes et des éducateurs se disent très satisfaits ou satisfaits de l'atteinte de l'objectif et de la mobilisation des jeunes dans leur suivi personnalisé.

Le bilan annuel de l'Entre-temps (2011) permet de constater que 85 % des ententes donnent des impacts positifs sur le bien-être des jeunes. Ces impacts concernent les objectifs définis dans l'entente de service, mais aussi des apprentissages théoriques, la résolution de problèmes, l'estime de soi, la prise de conscience et la confiance en l'adulte. Ces résultats sont bien sûr embryonnaires étant donné la relative jeunesse du service et certains enjeux liés à l'évaluation des objectifs.

CONCLUSION

Les intervenants de l'Entre-temps sont animés par le désir de s'améliorer et de qualifier leur pratique. Aussi, les professionnels du service ont ciblé la généralisation des acquis ainsi que l'évaluation de l'atteinte des objectifs comme étant les enjeux importants à considérer et à améliorer pour l'année 2012. De nouveaux moyens et de nouvelles procédures devraient être mis en place au cours de l'année afin d'affiner les techniques éducatives et les façons d'évaluer la pratique. <

Références bibliographiques

Bisson, M.P., Daigneault, H. et V. Fournier-Pelletier (2010). *Guide de soutien à la pratique professionnelle : Le programme de suivi personnalisé*, CJM-IU.

Daigneault, H. (2011). *Bilan annuel de l'Entre-temps*, CJM-IU.



L'OPPOSITION EN TROIS PROFILS : ORIGINE ET INDICATIONS CLINIQUES



Alain Dumas, psychologue, agent de planification, de programmation et de recherche, DSPAU, CJM-IU



Les comportements d'opposition sont présents jusqu'à un certain point chez une majorité des adolescents et des adolescentes. Ils ne rendent pas pour autant tous ces jeunes socialement inadaptés. Les conduites oppositionnelles modérées et transitoires peuvent s'inscrire dans le parcours d'un développement normal. Elles auront alors souvent pour fonction d'aider ces jeunes à se démarquer de ceux qui sont leurs figures parentales en affirmant une volonté et des idées qui leur sont propres.

Toutefois, il arrive que l'opposition d'un jeune le rende inadapté à son milieu de vie. Il se peut aussi que la provocation s'ajoute à son opposition. En somme, il arrive que le rapport d'un jeune avec les figures ou les symboles d'autorité devienne globalement conflictuel, habité de méfiance et de colère.

En vingt-huit ans de pratique en centre jeunesse comme conseiller clinique et psychologue consultant, j'ai été très souvent interpellé pour dénouer une situation qui apparaissait comme une impasse, dans l'intervention et dans la relation entre un jeune et ses intervenants. S'il y a nombre de jeunes qui manifestent des traits d'opposition, surtout chez les adolescents, ce nombre est spécialement élevé chez ceux dont les comportements ont motivé un placement en centre de réadaptation.

Les intervenants m'expliquent qu'on a appliqué les règles et les sanctions prévues au code de vie du milieu où le

jeune est placé, mais celui-ci n'a pas accepté de s'y plier. On a donc appliqué des sanctions plus nombreuses ou sévères et le jeune s'y est opposé davantage; il y a mis plus d'agressivité, allant même sur le terrain de la provocation. On a tout essayé, me dit-on, que faire à présent? Voilà la question qu'on me pose, en m'exprimant exaspération, lassitude ou désespoir.

L'opposition à l'autorité peut prendre différentes formes, tantôt passive, plus souvent active et même agressive. Au total, elle est un des problèmes les plus répandus au sein de la clientèle adolescente des centres jeunesse. Dans les équipes vouées aux adolescents placés, elle est un motif de référence au consultant, parmi les plus courants.

Les jeunes placés en centre de réadaptation n'ont pas tous un trouble oppositionnel, mais certains en sont là ou sont à risque de s'y rendre. Plusieurs présentent au moins des traits oppositionnels. Si notre intervention n'est pas adaptée à cette problématique, elle risque fort d'échouer à la résoudre. Pire encore, elle peut favoriser l'évolution du jeune vers une accentuation de ses traits oppositionnels, pour atteindre le stade du véritable trouble oppositionnel avec provocation, tel qu'il est présenté et décrit au *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM IV- TR).

Ce manuel nous éclaire bien sur les manifestations typiques d'un trouble d'opposition avec (ou sans) provocation, aux fins de le reconnaître :

«...ensemble récurrent de comportements négativistes, provocateurs, désobéissants et hostiles envers les personnes en position d'autorité, qui persiste pendant au moins six mois...» (p. 117).

Je souligne que les comportements évoqués s'adressent d'abord à des personnes. Ainsi, il y a à la base de l'opposition une importante dimension relationnelle. Le rapport aux figures parentales porte une marque. Par l'opposition, cette marque s'exprime principalement face à la fonction d'autorité exercée par ces figures parentales.

Les personnes visées sont d'abord les figures parentales auprès desquelles le jeune grandit, parents biologiques ou parents substituts, qui ont, entre autres rôles, à exercer l'autorité. Les figures parentales peuvent être ensuite remplacées par d'autres figures d'autorité comme les enseignants ou les éducateurs. Ultimement, la problématique d'opposition peut s'exprimer face à toute personne qui incarne l'autorité (patron, policier...), même à tout ce qui la symbolise (lois, règles). En pareil cas, il y a risque que le trouble d'opposition n'évolue vers d'autres troubles comme le trouble des conduites ou le trouble de personnalité antisociale.

Les cliniciens s'entendent pour dire que le DSM est davantage centré sur l'évocation des symptômes permettant de reconnaître et diagnostiquer un trouble, que sur les explications du développement ou de l'étiologie du trouble. Dans le chapitre portant sur le trouble oppositionnel avec provocation, il y a quand même un paragraphe sur les caractéristiques des milieux de vie où le jeune a grandi; également, sur les troubles qui sont associés à celui qui nous intéresse ici. On y lit entre autres :

- « Le trouble oppositionnel avec provocation est plus fréquent dans les familles où la **continuité** de l'éducation a été **interrompue** à cause de la succession de personnes différentes...
- ou (les familles) dans lesquelles les **pratiques éducatives** ont été **dures**, incohérentes ou **négligentes**.
- Un **déficit** de l'attention/hyperactivité est fréquent chez les enfants ayant un trouble oppositionnel avec provocation. Des **troubles** d'apprentissage et des troubles de la communication peuvent également lui être **associés** » (p. 118).

Ce passage est bien court mais il dit quand même beaucoup. Ainsi, il appelle et mérite des explications. Rapidement, j'ai constaté que ce passage était largement compatible avec ce que j'ai observé à travers ma pratique.

J'en ai retenu que la légitimité perçue de l'autorité parentale ne

la forme du trouble, mais sur les facteurs de son développement, sur son étiologie. Je nommerai ainsi :

- l'enjeu de la **légitimité** requise pour l'exercice de l'autorité;
- l'enjeu de la **cohérence** dans l'exercice de l'autorité;
- l'enjeu de l'**acceptation** du jeune, dans ses caractéristiques propres.

L'ENJEU DE LA LÉGITIMITÉ

L'exercice du rôle parental est un tout. Il comporte différentes facettes. Mais dans l'œil de l'enfant qui deviendra adolescent, ces facettes ne peuvent être dissociées l'une de l'autre. Ainsi, le parent qui protège l'enfant et qui soutient son développement est le même que celui qui exerce l'autorité, avec sa part de prescriptions, d'exigences et d'interdits.

Dans la réalité, certains parents n'ont pas su bien protéger leur enfant. Ils ont été négligents, voire violents. Ils ont souvent été absents. Quand ils

LES FACTEURS DU DÉVELOPPEMENT ET DU MAINTIEN DE CETTE OPPOSITION PATHOLOGIQUE DOIVENT ÊTRE BIEN CERNÉS AFIN DE POUVOIR MIEUX LA TRAITER.

peut s'acquérir que par des conduites parentales suffisantes en matière de protection et de soutien au développement du jeune durant son enfance et son adolescence. La cohérence dans l'exercice de l'autorité, réelle ou perçue, est un enjeu essentiel dans l'expérience de vie du jeune quant à la façon dont il va ressentir et éprouver son rapport aux personnes qui exercent l'autorité.

Les facteurs du développement et du maintien de cette opposition pathologique doivent être bien cernés afin de pouvoir mieux la traiter. Ainsi, je propose **trois profils** oppositionnels, non pas centrés sur

étaient sur les lieux, ils n'étaient pas disponibles à leur enfant ou encore, leurs attitudes suscitaient de la peur plutôt qu'un sentiment de sécurité propre à soutenir le développement du jeune.

Au début d'une telle interaction, l'enfant aura vécu de l'anxiété. Dans la mesure où il saisit mieux la distinction entre lui-même et les personnes de son entourage, il découvre ce qui appartient à chacun. Il prend conscience des lacunes du parent et de ce que cela lui fait vivre. La colère apparaît et graduellement, elle s'associe à des cognitions de plus en plus articulées et ciblées.

Quand ce même parent qui n'a pas protégé ou soutenu le jeune essaie ensuite de l'encadrer avec des exigences et des interdits, la frustration ressentie par le jeune n'est pas compensée par la reconnaissance de tout ce que le jeune aurait reçu de son parent. De plus, l'enfant n'arrive pas à croire que ces exigences et interdits lui sont imposés par un parent bien intentionné ou bienveillant. L'adolescent n'accepte pas de se faire faire la leçon par un parent dont il croit qu'il n'a pas fait son devoir; il accepte encore moins d'être puni ou rudoyé par lui.

Le jeune qui en est rendu au stade de la pensée critique se dit ceci au sujet de ce parent exerçant l'autorité : qui es-tu pour me dire quoi faire, toi qui n'as pas su faire ce que tu avais à faire auprès de moi! Il arrive souvent que, par la suite, ce questionnement se généralise à toutes les figures d'autorité.

L'ENJEU DE LA COHÉRENCE

La cohérence dans l'exercice du rôle parental comporte différentes facettes. Il y a d'abord la cohérence dans l'intervention de chacune des figures parentales, celle du père ou celle de la mère. Pour chacune d'elles ça veut dire, par exemple, agir en fonction de ce que l'on dit, intervenir selon les mêmes prémisses ou

principes d'une fois à l'autre, plutôt qu'en fonction de ses humeurs.

La cohérence loge aussi dans les dires et les gestes des différentes personnes qui exercent l'autorité proximale auprès du jeune, souvent le couple parental. Plusieurs des jeunes qui sont confiés à un centre jeunesse sont issus d'un couple parental dysfonctionnel, soit de personnes qui ne s'entendent pas, ne pensent et n'agissent pas de la même façon, n'harmonisent par leurs interventions auprès du jeune, pire encore, se disqualifient mutuellement au vu et au su du jeune.

Qu'est-ce que ce jeune va retenir de l'exercice de l'autorité par de telles figures parentales? Il en retiendra que c'est le chaos, que cela ne suit aucune logique, que c'est exercé selon les pulsions de chacun, que cela ne tient pas compte de lui, enfin que les figures d'autorité ne sont pas crédibles puisque chacune a été vertement disqualifiée par l'autre.

Le jeune en retient que l'autorité et ses règles n'ont pas de cohérence. Par voie de généralisation, les interventions de toutes les figures d'autorité sont reçues avec méfiance, sinon avec agressivité, les exigences qu'elles comportent étant perçues comme irrationnelles, voire abusives.

L'ENJEU DE L'ACCEPTATION DU JEUNE

D'autres parents agissent avec une apparente cohérence, mais celle-ci est teintée de rigidité et n'est pas accompagnée d'un effort pour adapter leurs demandes aux caractéristiques ou aux difficultés du jeune. Les prescriptions sont formulées de façon rigide et le jeune qui a de la difficulté à s'y conformer s'en trouve disqualifié.

Cela peut être le fait de figures parentales pour lesquelles il n'y a qu'une voie pour être à la hauteur de leurs attentes, peu importe que cette voie soit trop exigeante par rapport aux capacités du jeune ou qu'elle ne soit pas dans le champ de ses intérêts naturels.

Si les exigences parentales sont trop élevées ou si, par leur nature, elles ne correspondent pas aux dispositions naturelles du jeune, ce dernier aura à se défendre pour ne pas être placé en position d'échec, pour ne pas se vivre comme celui qui n'est pas assez bon pour son parent, ou qui n'est pas l'enfant qu'il aurait espéré...

Pour se défendre, il peut redoubler d'effort. Toutefois, ce choix comporte un risque, car il implique beaucoup d'énergie et une part certaine d'anxiété. Combien de temps le jeune pourra-t-il soutenir ce régime? Plus encore, cette voie comporte la possibilité de l'échec, lequel serait ressenti comme très douloureux, surtout après un tel effort. Il y a alors risque d'une réaction émotionnelle intense, comme un épisode dépressif ou anxieux.

C'est pourquoi plusieurs jeunes refusent, plus ou moins consciemment, de prendre ce risque et préfèrent se défendre en disqualifiant les attentes ou les exigences du parent. Ainsi, le jeune se met à l'abri d'une situation d'échec liée à



sa tentative de susciter l'approbation du parent. Cette opposition aux préceptes du parent s'exprime non seulement en paroles mais aussi par des gestes. Si le message du parent a été envoyé haut et fort, la réponse que le jeune y fera sera dans le même registre.

C'est ainsi que le père rigide ou trop exigeant peut engendrer chez son fils une réponse tout à fait opposée à son message. Le jeune se soustrait ainsi à la pression parentale qui risque de le mettre en échec. Il prend une position active plutôt que de subir la pression. C'est ainsi que le fils d'un avocat de haut niveau valorisant trop exclusivement le succès académique a décidé de faire un bout de carrière comme chef des pushers de sa banlieue cossue.

TROIS FACTEURS DE CAUSALITÉ OU DE CORRÉLATION

Les mêmes constats ressortent de mes trente-trois ans de pratique privée. En quoi cela rejoint-il les données issues du DSM concernant les facteurs de causalité ou de corrélation liés au trouble oppositionnel? Revenons à ce que disent ses auteurs et observons les corrélations.

Le premier facteur évoqué par les auteurs du DSM est celui de la **continuité de l'éducation**, interrompue par la succession de personnes différentes.

C'EST AINSI QUE LE PÈRE RIGIDE OU TROP EXIGEANT PEUT ENGENDRER CHEZ SON FILS UNE RÉPONSE TOUT À FAIT OPPOSÉE À SON MESSAGE.

Ces personnes adultes sont notamment différentes par leur façon d'exercer l'autorité. L'autorité est exercée sans continuité, ce qui revient à dire sans cohérence aux yeux du jeune. Les figures parentales exerçant l'autorité transmettent des messages différents. Qui croire?

Quel message retenir? Que peut-on en comprendre? Cela ramène directement à ce qui a été évoqué comme un échec au plan de la cohérence.

Le deuxième facteur mentionné au DSM est celui des **pratiques éducatives dures**, incohérentes ou négligentes.

Nous avons déjà traité de la cohérence. Il reste les pratiques dures ou négligentes. Quand un enfant a été rudoyé sur les plans verbal ou physique, quand il n'a pas été protégé mais agressé ou négligé, il arrive parfois que l'enfant réagisse spontanément et sans tarder par une opposition agressive.

Il arrive plus souvent que cette opposition se manifeste plus tard, soit à l'adolescence, quand le jeune prend conscience plus clairement des lacunes manifestées par les figures d'autorité et quand il a plus de moyens pour exprimer sa colère. C'est ainsi que l'on peut parler de l'échec de ces adultes en matière de légitimité, dans l'œil du jeune, pour exercer l'autorité. Et il le leur fait savoir! Qui es-tu, toi, pour me faire la leçon...?

Le troisième facteur évoqué au DSM est la présence de **difficultés particulières** chez le jeune, qui sont présentées comme associées au trouble oppositionnel. Il n'y est pas

précisé si ce lien est de corrélation ou de causalité. Sont évoqués sous ce registre le déficit d'attention, l'hyperactivité, un ou des troubles d'apprentissage ou de la communication. Quand on comprend que ces troubles ont un fondement neurologique, on saisit mieux qu'il est

vraiment difficile pour le jeune d'en maîtriser les manifestations.

En outre, il peut aussi y avoir des caractéristiques du jeune qui ne sont pas des déficits, qui sont des caractéristiques qui s'inscrivent parfaitement dans la normalité, mais toutefois ne sont pas prises en compte, voire même ne sont pas acceptées par le parent. Il se pourrait, par exemple, qu'un jeune ait de belles habiletés manuelles qui en feraient un bon ébéniste ou un athlète mais que les parents de ce jeune, de façon rigide, ne valorisent que les activités académiques ou celles de nature intellectuelle.

En vue de se protéger d'un sentiment d'échec dans sa quête d'obtenir la reconnaissance de ses parents, le jeune pourrait mettre beaucoup d'énergie à dire ou faire tout le contraire de ce que ces parents valorisent, non seulement sur le plan académique ou professionnel, mais sur plusieurs autres plans. Cela pourrait le mener à prendre plaisir à contrarier ses parents, allant même parfois pour cela jusqu'à des conduites d'allure antisociale.

INDICATIONS POUR LA PRATIQUE

Les **trois profils** oppositionnels évoqués ont en commun de correspondre à trois scénarios ayant mené à un **conflit** important entre le jeune et les figures d'autorité. Cela est vrai quand il y eut manque de **légitimité** par négligence ou par abus, manque de **cohérence** ou manque de **considération** pour le jeune porteur de caractéristiques spécifiques.

Il y a sur l'une ou l'autre de ces bases une impasse relationnelle prenant la forme d'un **rapport conflictuel généralisé**. Ainsi, le trouble oppositionnel a des assises qui sont liées à l'histoire du jeune avec les figures d'autorité.

Quand on saisit la genèse d'un trouble, cela donne des indications importantes quant à la façon de le traiter. Ainsi, le traitement du trouble oppositionnel appelle une restauration du rapport entre le jeune et les figures d'autorité. En vertu des trois profils évoqués, cette démarche de restauration prendra des couleurs spécifiques.

L'enjeu de la légitimité

Comme déjà mentionné, la légitimité se perd quand il y a négligence, absence ou violence. À partir d'expériences de ce type, le jeune se braque et il généralise à l'ensemble des figures d'autorité cette vision en vertu de laquelle l'exercice de l'autorité n'a pas de légitimité, n'est donc que contrainte abusive.

Ainsi, l'adulte qui représente cette autorité ne mérite pas le respect dans l'exercice de ses fonctions. Cela donne souvent des traits oppositionnels parmi les plus sévères, teintés de beaucoup d'agressivité.

Ces jeunes présument plus ou moins consciemment que l'intervenant qui représente l'autorité sera négligent ou abusif. Il est important de nommer rapidement cet enjeu et de se comporter avec le jeune de façon à lui démontrer que l'adulte peut être autre. Cela ne veut pas dire de renoncer aux mesures d'encadrement et à l'exercice de l'autorité. Le jeune en a besoin. De plus, cette omission pourrait être perçue comme de la négligence.

Toutefois, l'encadrement avec ces jeunes doit absolument être accompagné de soutien et d'écoute. Le jeune doit ressentir auprès de l'intervenant que ce dernier n'est pas là que pour les interdits et les exigences. Contrairement à ce qu'il aura connu par le passé, il doit rencontrer des adultes disponibles, soutenant et respectueux. C'est ainsi qu'il pourra réviser sa perception de la fonction d'autorité et des personnes qui l'exercent. C'est alors que cette autorité pourra lui paraître légitime et lui être acceptable.

L'enjeu de la cohérence

Comme nous l'avons vu, la discontinuité dans l'exercice de l'autorité favorise sa perte de cohérence. Pour le jeune, cela a été une expérience difficile et à ses yeux, les adultes en exercice de l'autorité se sont collectivement disqualifiés.

Ces jeunes ont développé une grande sensibilité aux différentes formes d'incohérence. Chaque adulte appelé à intervenir auprès de lui doit être conscient de cet enjeu, quant à sa façon d'intervenir d'une fois à l'autre et quant à la nécessité de se concerter avec les autres intervenants.

Il y a lieu d'intervenir en fonction des mêmes prémisses issues d'une analyse claire et partagée. Les prémisses à mettre en application seront partagées avec le jeune, avec ses parents et entre tous les intervenants gravitant autour de lui. Les interventions seront expliquées au jeune quant à leur sens et elles deviendront prévisibles et logiques à ses yeux.

L'enjeu de l'acceptation

Il y a plusieurs facteurs qui peuvent mener à un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Ces déficits peuvent mener à des échecs sur le plan académique et sur le plan comportemental. Le jeune inattentif peut en venir à se percevoir inapte sur le plan cognitif; le jeune hyperactif comme un « mauvais sujet » qui dérange tout le monde. Les efforts consentis peuvent être infructueux et le jeune se sent alors piégé dans une situation d'échec.

Les troubles d'apprentissage et ceux de la communication sont des réalités que le jeune ne choisit pas. Ils le confrontent toutefois à de douloureuses situations d'échec, à moins que le jeune ne reçoive le soutien professionnel requis et surtout le soutien affectif de ses proches.

Il est essentiel de voir à ce que le jeune ne se sente pas piégé et isolé dans une situation d'échec. Il est important de voir à protéger le jeune de la souffrance qui en découlerait. Cela aiderait beaucoup le jeune à ne pas recourir à des conduites oppositionnelles pour ne pas se voir ou être vu comme une victime ou un perdant.

Il en est de même pour les jeunes qui ont des aptitudes ou des intérêts différents de ceux de leurs figures parentales. Les adultes doivent être conscients du besoin du jeune de se sentir reconnu et appuyé, de ne pas se sentir isolé et rejeté dans ce qu'il est naturellement.

Cette acceptation de ce qu'il est, même dans sa différence, l'aidera à renoncer à des conduites oppositionnelles pour se défendre. <

Référence bibliographique

American Psychiatric Association (2003). DSM-IV-TR, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, Texte révisé (4e éd.)*, Masson, Paris.

→ L'ÉTHIQUE A-T-ELLE UNE PLACE POUR MIEUX FAIRE ENSEMBLE?

Hugues Létourneau, directeur adjoint, Contentieux, CJM-IU



INTRODUCTION

Cet article vise à présenter la démarche retenue et les résultats d'un mémoire de maîtrise dont l'objectif est de vérifier si les principes propres à la bioéthique s'appliquent au travail des intervenants¹ œuvrant auprès d'enfants présentant des troubles sévères de l'attachement. Cette recherche doit permettre d'identifier s'il existe une définition commune des troubles sévères de l'attachement et la place d'une éthique pour faciliter le travail ensemble.²

La bioéthique s'est avérée un choix naturel d'étude pour trois raisons principales. Premièrement, parce qu'elle constitue : « une pratique multidisciplinaire et interdisciplinaire, idéalement appelée à éclairer tout problème d'une manière multilatérale... » et, parce que « ...les problèmes bioéthiques sont posés dans des sociétés elles-mêmes complexes : individualistes, pluralistes, multiculturelles composées de groupes d'intérêt divers » (Hottois, 2004). Cette description semblait bien s'appliquer à la réalité de la pratique en centre jeunesse. Deuxième facteur à l'origine du choix de cette thématique de recherche : j'ai eu le privilège d'appliquer les principes de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité dans ma pratique professionnelle comme juriste au sein de la Direction du contentieux du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU). De plus, j'ai participé à titre de juriste aux discussions, délibérations du comité de bioéthique du CHU Sainte-Justine présidé par monsieur Hubert Doucet, professeur en bioéthique,

éthicien et également directeur du mémoire de maîtrise dont il est question dans cet article.

Le présent article s'intéressera au processus suivi pour concevoir le projet de recherche, à la perspective méthodologique et analytique retenue, à la présentation des résultats préliminaires de l'étude ainsi qu'à une discussion de ces résultats.

LA QUESTION DE RECHERCHE³

Comment en suis-je venu à concevoir mon projet? Une série d'articles rédigés au cours de l'année 2007 par Katia Gagnon, journaliste, a donné un élan particulier à ma recherche d'un sujet de mémoire de maîtrise. Ceux-ci portaient les titres évocateurs suivants : « Se tuer à quatre ans » (Gagnon, 2007), « Santé mentale des jeunes en détresse » (Gagnon, 2007), « Vivre avec une bombe à retardement » (Gagnon, 2007) et « Les centres jeunesse que l'on qualifie de nouveaux hôpitaux psychiatriques » (Gagnon, 2007). Dans ce dernier article, la journaliste mentionne que dans un centre jeunesse, on a dû avoir recours aux tribunaux par trois fois dans la même année pour obliger un hôpital psychiatrique à garder des enfants sous ses soins, situation préoccupante dans laquelle était interpellée la collaboration interétablissements. Quelques mois plus tard, la même journaliste publie une nouvelle série d'articles sous le titre « Au pile ou face de la vie, ils ont perdu » (Gagnon, 2007). Elle y présente un projet d'intervention exemplaire impliquant plusieurs professionnels de champs différents qui produi-

guent à des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement des soins de grande qualité. Elle y décrit une pratique pluridisciplinaire dans un contexte d'interdisciplinarité auprès de ces enfants.

Mes réflexions autour de ces articles m'ont conduit à explorer les champs de l'intervention sociale auprès des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement. Deux caractéristiques récurrentes sont apparues : la complexité de la réalité de ces enfants et la présence de plusieurs professionnels appelés à intervenir auprès d'eux. J'ai donc été amené à m'interroger sur la définition de la complexité.

Prenant pour cible l'étude des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement, la question de recherche qui a orienté le mémoire de maîtrise a été formulée de la façon suivante :

« Les problématiques associées au trouble sévère de l'attachement affligeant certains enfants sont de plus en plus complexes (St-Antoine et Rainville, 2005). Elles requièrent des évaluations et des interventions d'intervenants issus de plusieurs

disciplines et établissements. Quelle est la place donnée à l'éthique par les intervenants devant travailler dans des équipes pluridisciplinaires (l'interprofessionnalisme, l'interdiscipline, l'interexpertise) et interétablissements (santé, services sociaux, CPE, éducation, communautaire, fondations (sources de financement) pour assurer aux enfants présentant des troubles sévères de l'attachement des soins de meilleure qualité? ».

LE CADRE THÉORIQUE

Un cadre théorique à portée restreinte (Gingras, 1993) a été élaboré afin de faciliter la formulation de la question de recherche sur la place accordée par les intervenants à l'éthique pour assurer de meilleurs soins aux enfants. C'est autour de la complexité de la situation des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement que le cadre théorique a été élaboré. Mes lectures ont croisé les ouvrages du sociologue français Edgar Morin, instigateur d'un véritable mouvement de pensée : pour contrer le « savoir fragmentaire et dispersé [qui] nous rend de plus en plus aveugles à nos problèmes fondamentaux, l'intelligence de la complexité devient un besoin vital pour nos personnes, nos cultures,

nos sociétés » (Morin, 2007). Morin (2005) définit la complexité comme suit : « Au premier abord, la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas qui constituent notre monde phénoménal ».

Non seulement la complexité est-elle inhérente à la bioéthique, mais elle a aussi la caractéristique de comporter « le double impératif de l'approche pluridisciplinaire et pluraliste des problèmes » (Hottois, 2004 : 24). Par exemple, les sources des problèmes vécus par ces enfants pouvant être multiples, ils font l'objet d'une multiplicité d'évaluations et d'interprétations de leurs comportements. Tous les professionnels impliqués pourront les uns à l'égard des autres se déclarer compétents. Cette réalité est encore une fois complexifiée par l'urgence de bien analyser les difficultés présentées par l'enfant, la multiplication des analyses, leur complémentarité et leur possible interdépendance.



L'idée de complexité est apparue aidante pour comprendre la situation vécue par un enfant à partir de la définition donnée dans le *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. On y présente l'enfant « en tant qu'être jeune (le *puer* latin) et en tant que fille ou fils de (*filius*) » (p. 528). Comment relier ces deux réalités dans l'évaluation de son individualité à la lumière des attentes de notre société quant à la façon dont les parents doivent répondre aux besoins psychologiques, éducatifs et sociaux de leur enfant? La complexité devient avant tout le motif principal pour faire intervenir le savoir de plusieurs professionnels. En quelque sorte permettre de créer « un cadre de travail élargi qui transcende les limitations du travail disciplinaire » (Heintz et Origgi, 2003).

Sommairement, les notions de pluridisciplinarité, interdisciplinarité et interétablissement ont été définies comme suit. La pluridisciplinarité est définie comme la « *juxtaposition de disciplines qui conservent leur spécificité et leur autonomie mais où se manifeste une volonté de convergence* » (Pécaud, 2008). Quant à l'interdisciplinarité, son but est « d'élaborer un formalisme suffisamment

général et précis pour permettre d'exprimer dans ce langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines qui, autrement, restent cloisonnées dans leurs jargons respectifs. Il va de soi que, dans la mesure où un tel langage commun pourra être mis au point, les échanges souhaités s'en trouveront facilités. En outre, la compréhension réciproque qui en résultera est l'un des facteurs essentiels d'une meilleure intégration des savoirs »⁴. Pour ce qui est de l'interétablissement, cette notion réfère à la formation d'un réseau autour de l'enfance. Ce réseau peut être constitué d'établissements dans lesquels œuvrent des professionnels dont les ordres sont constitués par des lois québécoises⁵.

J'ai énoncé l'hypothèse que l'éthique pourrait être un lien entre toutes les disciplines et les professionnels. En effet, à côté d'une éthique à caractère plutôt théorique, se sont développées, au cours du dernier demi-siècle, des éthiques centrées sur la résolution des problèmes qui se posent dans le champ des pratiques. Ainsi, en est-il de la bioéthique, de l'éthique des affaires ou de la gouvernance,

pour ne prendre que ces exemples. Ce type d'éthique, dans un contexte comme celui des troubles sévères de l'attachement, vise à privilégier une approche globale de l'enfant dans un contexte lui-même excessivement complexe.

PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE

Stratégie de recherche

Cette recherche est de nature qualitative et exploratoire. Elle adopte une méthode d'analyse par théorisation ancrée (*grounded theory*), une approche inductive selon laquelle les données empiriques servent de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène donné. Cet effort de théorisation est fondé sur la présence d'expertises de diverses personnes susceptibles d'entrer en interaction entre elles à l'occasion de leurs interventions auprès d'un ou des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement. Ce contexte a permis une certaine anticipation de leur pratique et des limites qu'ils peuvent s'imposer ou se voir imposer par des ordres professionnels, des établissements ou des organisations ayant des missions spécifiques auprès de ces enfants.



Cette étude s'appuie sur la réalité décrite dans *Prévention du retard mental* de Labbé *et al.* (2005). Dans cette étude, on reconnaît la multiplicité des disciplines appelées à intervenir auprès de ces enfants, tant à l'étape de leur évaluation que de leur traitement. Les interventions auprès de ces enfants ne sont pas uniquement l'œuvre du personnel clinique du CJM-IU : médecins et professeurs, entre autres, peuvent aussi être appelés à intervenir. Des entrevues avec ces personnes m'apparaissaient pertinentes pour déterminer les valeurs qui les guident lorsqu'elles doivent joindre leur expertise clinique à celle d'autres professionnels.

Méthodologie de la recherche

L'entrevue, son concept et son contenu

Pour favoriser l'identification des valeurs de ces professionnels quant à leur conception d'une bonne intervention, des entrevues ont été réalisées en face à face avec chacun des participants. Ces entrevues se sont déroulées en trois parties. Dans la première partie, les questions devaient permettre au participant de se présenter. Dans la deuxième partie, une vignette clinique illustrant la complexité du vécu d'un enfant affligé de troubles sévères de l'attachement et des interventions effectuées était remise à chacun des participants. Je l'ai lue à haute voix, tout en observant les réactions de chacun des participants. En troisième partie, la réalité empirique décrite dans la vignette était utilisée pour questionner les participants sur les interventions qu'ils auraient effectuées dans un tel contexte.

L'objectif recherché était, entre autres, d'aider les participants à expliquer ce qui les amène à associer leurs connaissances, leurs jugements cliniques à ceux des autres profes-

sionnels impliqués. Effort individuel ou collectif, lié ou non? Cette question constitue un des intérêts de notre recherche. Par cette exploration, je recherchais la description des sentiers parcourus par les interviewés. Des liens avec nos hypothèses sur l'existence possible ou pas de valeurs communes, d'un *éthos*⁶ seront peut-être possibles?

Caractéristiques de l'échantillon et mode de recrutement des participants

Mes expériences et le cadre théorique qui a servi de guide à la recherche m'ont amené à inclure dans l'échantillon⁷ des médecins, psychologues, intervenants psychosociaux, ergothérapeutes, intervenants de réadaptation, professeurs et responsables de ressources d'hébergement; les professions identifiées comme généralement impliquées dans l'offre de service du CJM-IU auprès des enfants en troubles sévères de l'attachement. Ces cliniciens peuvent être liés à un centre hospitalier, une commission scolaire, un centre jeunesse ou un centre de santé et de services sociaux. J'ambitionnais d'interviewer deux personnes intervenant auprès de ces enfants dans chacun de ces champs de pratique.

LES PARTICIPANTS SE SONT MONTRÉS CURIEUX DES QUESTIONS ET GÉNÉREUX DANS LEURS RÉPONSES. CES RENCONTRES, RICHES EN INFORMATION (...), ONT AUSSI CONSTITUÉ UN PRIVILÈGE POUR LE CHERCHEUR.

Une condition devait être respectée pour le choix des participants : les professionnels-cliniciens devaient intervenir ou être intervenus auprès d'enfants, usagers du CJM-IU. Ces enfants, sujets de leurs interventions, pouvaient avoir été hébergés dans une des ressources du CJM-IU.

La directrice des Services de réadaptation à l'enfance et aux adolescentes

(DSREA) au CJM-IU a été sollicitée pour identifier les personnes dispensant des soins à ces enfants. Une lettre d'invitation à participer à la recherche leur a été personnellement adressée par la suite. À la suggestion de cette dernière, je me suis adressé à la responsable de la ressource hébergeant des enfants présentant des troubles sévères de l'attachement, laquelle lui apparaissait la plus en mesure de nous identifier des intervenants. La liste des personnes soumises est devenue notre liste des participants à solliciter. Vingt-quatre personnes ont été identifiées pour participer à l'étude, seize d'entre elles ont été sollicitées et dix, dont un enseignant, ont accepté de participer à l'entrevue. Tous les participants, à l'exception de l'enseignant, œuvrent en centre hospitalier ou en centre jeunesse. Le CJM-IU a accepté que les entrevues se déroulent sur le temps de travail des participants.

Analyse des données

Les entrevues étaient d'une durée de 60 minutes. Elles ont été transcrites intégralement, puis ont fait l'objet d'une analyse descriptive. Cette première analyse, effectuée à partir de liens identifiés dans les réponses

données, a permis par la suite de faire des constats, des découvertes et de proposer des perspectives d'explications ou de compréhension de celles-ci (Deslauriers, 1997 : 306)⁸.

Les participants se sont montrés curieux des questions et généreux dans leurs réponses. Ces rencontres, riches en information, avec des professionnels sensibles à l'enfant et

à sa famille et ayant tous le souci de dispenser une bonne intervention, ont aussi constitué un privilège pour le chercheur. Comme il se doit dans un mémoire de maîtrise, j'ai discuté dans un chapitre spécifique les résultats de notre analyse.

RÉSULTATS ET DISCUSSION DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Les réponses données à la question : « À défaut de pouvoir avoir l'intervention d'expertises d'autres personnes, que feriez-vous? » sont très révélatrices. Trois personnes ont répondu : « Je devrais essayer de faire des hypothèses de diagnostic ». Deux ont répondu : « Ce serait difficile parce que je ne pourrais pas répondre à l'ensemble des besoins de cet enfant ». Les réponses « il n'y aurait plus d'équipe, juste des gens à qui l'on dirait quoi faire », « elle organiserait un support pour la famille d'accueil », « au début je l'aurais fait quand même, aujourd'hui je n'accepterais pas du tout sans médecin » et « je me débrouillerais » sont revenues à une reprise.

Les participants ne se voient pas intervenir seuls. À cet effet, à la question : « Quels seraient les autres intervenants qui seraient normalement appelés à intervenir auprès de cet enfant? », les participants ont identifié sans réserve les professionnels qu'ils considèrent essentiels à l'intervention. Dans cette nomenclature, le travailleur social, ainsi que l'éducateur ou le psychoéducateur ont été nommés par six participants, le psychologue a été nommé par quatre, le service de garde et la famille d'accueil par trois, l'ergothérapeute, l'infirmière et l'équipe du centre jeunesse par deux et, enfin, le milieu scolaire par un participant.

Il découle des réponses données par les participants à cette question qu'une intervention en silo auprès

d'enfants présentant des troubles sévères de l'attachement leur apparaît impossible, sauf s'il y avait décision administrative d'intervenir et d'agir seul. Ces réponses sont particulièrement intéressantes puisque la recherche porte, entre autres, sur la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité. À cet effet, plusieurs intervenants ont exprimé qu'ils refuseraient d'intervenir seuls auprès d'un enfant présentant des troubles sévères de l'attachement.

Bien que plusieurs participants peuvent ou doivent être membres d'un ordre professionnel, ceux-ci ne réfèrent pas à la déontologie propre à cet ordre mais plutôt à des valeurs. Il nous est apparu important d'apporter cette précision, puisque la déontologie représente un ensemble de règles, d'obligations de faire alors que les valeurs sont associées à l'éthique, qui serait ici professionnelle et aurait « une fonction critique qui n'est que partiellement reflétée dans la déontologie »⁹.

La définition du trouble sévère de l'attachement exprimée par les participants

J'ai voulu connaître la définition des troubles sévères de l'attachement afin de m'assurer que les participants partageaient la même vision sur cet enfant auprès duquel ils étaient intervenus. À titre d'exemple, un participant le définissait comme étant « un enfant qui s'est trouvé face à lui-même, sans le soutien d'adultes. Le lien ne s'est pas créé, surtout le lien de confiance entre l'enfant et l'adulte ». Un autre le présentait comme étant « un enfant qui a vécu tellement de discontinuité, de mauvais traitements psychologiques, de ruptures, l'enfant est perdu ». Un autre le définissait comme étant « un enfant qui a vécu plusieurs ruptures, plusieurs séparations pour conclure à « l'amour qui fait mal ». La lecture de toutes ces

définitions m'a permis de conclure à l'émergence d'un consensus sur ce qu'est un enfant en troubles sévères de l'attachement, que je résumerais ainsi : « grave situation de négligence, de laisser-aller, de non-structure physique, psychologique vécue par un enfant qui va développer des patterns relationnels sur un moyen et long terme d'insécurité ».

Le pourquoi de l'intervention des autres professionnels

Les participants représentant diverses formations professionnelles expriment clairement en quoi ils ont besoin de l'intervention de partenaires d'autres champs de pratique. Deux participants ont déclaré : « Il me serait impossible d'intervenir seul », un autre : « Ce n'est pas dur, c'est impossible ». Un autre a déclaré : « C'est effrayant comme on est nombreux autour d'un enfant et en même temps, on s'aperçoit comment cela est essentiel ». Conséquemment, le professionnel sait qu'il a besoin de l'éclairage des autres, de s'associer à d'autres professionnels ou d'intervenir avec d'autres pour faire correctement, pour prendre soin de l'enfant sans se mettre lui-même en péril.

La formation reçue

Interrogé sur la formation requise pour intervenir auprès de ces enfants, un participant a déclaré : « Mes études universitaires ne m'ont pas préparé à ce type d'intervention ». Deux autres participants ont déclaré aussi « ne pas être formés pour répondre aux besoins d'un enfant présentant ces problèmes ». Les autres ont été silencieux sur cet aspect. C'est la richesse de leur expertise clinique exprimée par les participants comme étant la capacité de relativiser, « leur capacité de voir les conséquences à l'âge adulte », leurs questionnements qui leur ont permis d'acquérir les compétences en cette matière et de développer

un bon jugement clinique¹⁰. On peut ici s'interroger sur les modèles de pratique véhiculés par les universités et les ordres professionnels en ce qui concerne ce type d'intervention.

Bien qu'il s'agisse de toute évidence d'un nouveau champ de connaissances et de compétences, celles-ci ont été développées en premier par des médecins tels que Winnicott, Lemay, Jéliu, Gauthier, Fortin et Cyrulnic. Ces médecins ont saisi les informations et préoccupations des intervenants psychosociaux ou de réadaptation, psychologues, et autres professionnels, non seulement pour approfondir leurs connaissances mais aussi les partager avec une communauté plus large que médicale.

Quant à la présence des autres intervenants habituels, les participants confirment ces distinctions, qu'il s'agisse de consultants au niveau du diagnostic ou des intervenants multiples dans la dispensation de soins auprès de l'enfant et de sa famille.

Une valeur essentielle au travail ensemble

Les entrevues font ressortir une valeur fondamentale qui fait l'unanimité pour donner un bon dialogue : le respect. Une inquiétude fait aussi l'unanimité comme pouvant nuire et même faire obstacle au travail ensemble à savoir le jugement de valeur que nous pourrions qualifier de jugement sans valeur mais qui fait mal à l'intégrité, à la dignité de l'autre.

Selon mes constatations, les personnes interviewées ont développé leurs propres méthodes de travail en découvrant la place qu'ils vouent au respect, au savoir-être et à cette mise en garde qu'ils se font de ne pas porter de jugement de

valeur sur la pratique des autres. Ces aspects découlent de leur expérience et de leur jugement clinique. Ils connaissent les conséquences de ne pas respecter ces valeurs et en font des normes informelles. Mais le tout est appliqué selon le savoir-être de chacun. Le savoir-faire et le savoir n'ont pas été discutés, ils n'étaient pas le sujet de cette recherche. Les propos des participants ont peu débordé sur ceux-ci.

En soi, ces deux constats justifient ma recherche, dont l'objectif abrégé est d'établir les valeurs favorisant le faire ensemble.

La recherche de la définition de la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et l'interétablissement

Mais il y a plus, j'ai aussi constaté que les participants ne sont pas en mesure de définir ce qu'est la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité ou l'interétablissement, si ce n'est d'assimiler la notion d'interétablissement à celle de partenariat. Est-ce lié à un manque de développement d'une définition, de formation par les universités, les ordres professionnels ou les établissements du réseau sociosanitaire? La question reste entière. Malgré une difficulté à définir les concepts de façon conceptuelle, force est de constater qu'ils savent ce qu'est le travail ensemble.

L'importance accordée aux ordres professionnels

L'importance accordée aux ordres professionnels par les participants est aussi intéressante. L'appartenance à un ordre constitue pour plusieurs une reconnaissance des efforts effectués par une personne dans le cadre de ses études et de son expérience. Ils l'ont, entre autres, exprimé comme suit : « Cela me donne une reconnaissance », « Ça m'apporte une fierté »,

« Cela me permet de découvrir mes qualités ». Des participants attribuent aux ordres le rôle de protéger le public. Ils pourraient aussi représenter un atout supplémentaire pour faire ensemble et surtout faire mieux puisqu'ils seraient porteurs de respect des autres professionnels également membres d'un ordre professionnel et transmetteurs de rigueur dans les actes de chacun.

Font-ils une distinction entre norme, valeur et reconnaissance pour favoriser le travail ensemble?

Est-ce à une norme, une valeur ou une reconnaissance réciproque auxquelles réfèrent les participants? Si savoir ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire sont des rôles reconnus à un code de déontologie, aucun des participants n'a déclaré que leur déontologie favorise le travail en pluridisciplinarité ou en interdisciplinarité. Au contraire, les réponses des participants nous permettent de conclure qu'ils accordent une place importante à l'éthique dans le travail ensemble. En effet, les réponses obtenues nous amènent à des valeurs humaines qu'ils identifient dans leurs actes professionnels comme suit : le respect de l'autre professionnel, la diplomatie, le savoir-être, l'absence de jugement porté sur les autres professionnels.

Ces valeurs constituent sans nul doute des éléments d'une éthique favorisant le faire avec d'autres. Le savoir des autres est aussi considéré comme essentiel en autant qu'il différerait du sien. Le dévouement de chacun à l'endroit de l'enfant doit être présent. Voilà ce qui représente une ligne de conduite tributaire de valeurs identifiées par les participants.

Des distinctions entre deux milieux

Un participant a présenté une distinction importante entre les milieux sociosanitaires et les milieux de l'éducation. Selon mes constatations, le travail en équipe est acquis et requis pour les premiers, alors qu'il ne le serait pas dans les milieux de l'éducation au primaire. Dans les milieux de l'éducation, selon la personne interviewée, on fait avec les moyens que l'on a tels que l'utilisation des autres enfants (les pairs) et des parents en tant qu'aidants naturels.

Les missions des établissements peuvent avoir des impacts sur les malaises, dilemmes pouvant découler de décisions administratives. Ces décisions pour des cliniciens interviewés semblent parfois être en opposition avec la raison d'être de leur clinique¹¹. Cet exemple permet de constater à nouveau la valeur respect et les dangers du jugement de valeur sur la possibilité d'un bon dialogue entre chacun. Le chacun doit comprendre toutes les personnes en présence, y compris les décideurs.

La place de tous dans le travail ensemble

Il est difficile de faire face à une situation complexe, non seulement de faire le tour de celle-ci mais aussi des solutions possibles puisque celles-ci interpellent plusieurs professionnels de différents champs de pratique. Je crois que le modèle bioéthique peut être utile pour relever ce défi « puisqu'il permet l'association de personnes en communautés morales qui s'entendent sur une conception substantielle des valeurs et du principe de la bienfaisance » (Hottois, 2004 : 71).

Cette recherche a permis de constater comment les professionnels appliquent la valeur qu'est le respect au

service de l'intégrité, de la dignité de la personne, y compris la leur. Cette valeur s'applique à toute personne, professionnelle ou pas, impliquée auprès d'un enfant ou de ses parents.

CONCLUSION

La situation des enfants en troubles sévères de l'attachement est complexe, tant dans l'établissement du diagnostic que dans l'élaboration du traitement. Ce constat s'exprime particulièrement lorsque les participants exposent qu'ils ne veulent pas intervenir seuls auprès d'un enfant présentant des troubles sévères de l'attachement. À cet effet, ils constatent la nécessité de s'adjoindre ou de se joindre à des professionnels, une condition identifiée comme essentielle à l'intervention.

Cette recherche de type exploratoire, qualitative et ancrée a rencontré ses objectifs. Rappelons que l'objectif recherché était de vérifier si l'éthique pouvait constituer un moyen ou un facilitateur pour faire ensemble. La valeur la plus importante nommée par les participants comme devant être présente chez les professionnels appelés à travailler ensemble est le respect. Le jugement de valeur qui, d'après les participants, est l'inverse du respect, représente un empêchement majeur au « faire ensemble » puisqu'il met en péril la dignité et l'intégrité de l'autre. Si travailler ensemble devient impossible, la perspective de solutionner des dilemmes le devient aussi.

Un autre élément considéré comme important et contreproductif est la présence d'automatismes sans

perspective de remise en question qui vient paralyser la fonction critique de l'éthique professionnelle. Par exemple, un critère d'âge immuable qui fait qu'un enfant devient trop vieux pour qu'on s'occupe de lui ou des règles de fonctionnement administratives imposées que le clinicien ne peut relier à sa clinique. La mission de son établissement pourrait alors perdre tout sens. Le jugement clinique n'a rien à voir avec les dogmes, avec ce qui est perçu comme des automatismes administratifs.

Les participants n'ont pas énoncé de commentaires, de préoccupations sur le lieu de travail de leurs collaborateurs (établissement). Pour eux, l'importance doit porter sur les connaissances, les valeurs et leur participation et celles des autres intervenants à la recherche du mieux-être de l'enfant. Ils soulignent par ailleurs que le mieux-être de l'enfant peut passer aussi par celui des intervenants.

L'apport de cette recherche, si minime soit-il pour le domaine de l'éthique appliquée, si difficile à définir, à dire, à mettre en pratique, réside dans le constat que l'éthique, par l'entremise de la valeur accordée au respect de l'intégrité et de la dignité de l'autre, apparaît essentielle pour mieux « faire ensemble » dans l'intervention auprès de l'enfant et pour faire face aux dilemmes qui découlent de l'intervention complexe auprès de ces enfants. Ce constat devrait être réjouissant pour le CJM-IU qui en a fait sa valeur principale. <





Notes

- 1 Dans le reste du texte, les intervenants seront généralement identifiés sous le vocable de professionnels, qu'ils soient ou non membres d'un ordre professionnel.
- 2 Rappelons que la bioéthique intervient lorsqu'il y a problème, lorsqu'il y a conflit ou controverse. La bioéthique et par conséquent l'éthique clinique, qui en est l'une des composantes, est un lieu de résolution de problèmes (Voyer, 1996).
- 3 L'auteur souhaite remercier le professeur et les étudiants des cours de méthodologie et de recherche ainsi que madame Béatrice Godard, professeur de bioéthique, pour le soutien apporté dans la formulation de la question de recherche qui a orienté le mémoire de maîtrise.
- 4 Pierre Delattre, Recherches interdisciplinaires, in Morel, B. (2004).
- 5 Nous faisons référence ici, entre autres, à la *Loi sur les services de santé et services sociaux* et à la *Loi sur la protection de la jeunesse*.
- 6 *Ethos*, en grec, signifie « recherche d'une bonne manière d'être ou sagesse de l'action », *Les Normes internationales de la bioéthique*, *Que sais-je*, 1998, p. 9.
- 7 Mes lectures et mes expériences professionnelles m'ont permis d'établir la liste des participants en lien avec les diverses professions appelées à intervenir auprès des enfants.
- 8 À cet effet Deslauriers (1997 : 306) déclarait : « Bref, la théorisation ancrée et l'induction analytique ont en commun l'ambition d'adapter la méthode à leur objet et d'assouplir le processus de recherche pour mieux rendre compte à la fois du monde social et de la réalisation concrète de la recherche ».
- 9 *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, p. 401
- 10 Voyer (1996) « Le jugement clinique a pour préalable de saisir le particulier et de saisir la vue d'ensemble, de cette sorte de vue d'ensemble propre à l'expérience », p. 61.
- 11 Voyer (1996) propose « de considérer la clinique contemporaine comme quelque chose d'articulé d'abord autour de l'activité thérapeutique. Le clinicien c'est celui qui traite. Faire de la clinique, c'est traiter », p. 54.

Références bibliographiques

- Canto-Sperber, M. (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF.
- Deslauriers, J.P., (1997). L'induction analytique. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 293-307.
- Gagnon, K. (2007). *Se tuer à quatre ans*, La Presse, cahier A, pp.1 et 10, 5 février 2007.
- Gagnon, K. (2007). *Les centres jeunesse, Les Nouveaux Hôpitaux psychiatriques*, La Presse, cahier A, pp.6 et 7, 7 février 2007.
- Gagnon, K. (2007). *La Santé mentale des jeunes en détresse*, La Presse, cahier A.
- Heintz, C. et G. Origgi (2003). *Repenser l'interdisciplinarité. Premières conclusions*, www.interdisciplines.org/people/authors/gloria_origgi.
- Hottois, G. (2004). *Qu'est-ce que la bioéthique*, Librairie de philosophie, J. Vrin.
- Labbé, Labine et al. (2005). *Prévention du retard mental, Enjeux cliniques, Éthiques et Sociaux*.
- Lenoir, N. et B. Mathieu (1998). *Les normes internationales de la bioéthique*, *Que sais-je?*, Éditions Beliveau.
- Morel B. (2004). « Pluridisciplinarité » « Interdisciplinarité » « Transdisciplinarité », *qui a dit facilité?*, Réflexion épistémologique sur l'origine et le devenir des disciplines dans l'enseignement spécialisé de la musique, Cefedem Rhône-Alpes, <http://www.cefedem-rhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires2004/MOREL/MOREL.pdf>.
- Morin, E. (2008). *Mon chemin. Entretien avec Djénane Kareb Tager*, Éditions Fayard.
- Morin, E. (2007). *Intelligence de la complexité. Mot de présentation du colloque de Cerisy. Intelligence de la complexité. Épistémologie et pragmatique*, <http://denisfaily.blogspot.com/archive/2007/03/03/intelligence-de-la-complexite%C3%A9.html>.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Éd. Essais, 158 p.
- Pécaud, D. (2008). *Pluridisciplinarité et professionnalisation du « préventeur »*, École polytechnique de l'Université de Nantes, <http://www.adhys.org/documentation/2008/Pluri/PECAUD.pdf>.
- St-Antoine M. et S. Rainville (2005). « Plaidoyer pour les jeunes laissés à l'abandon, Un réseau à développer », *Revue Prisme*, 231-232.
- Voyer, G. (1996). *Qu'est-ce que l'éthique clinique?*, Fides.

