

CRÉVAJ 

Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation
des actions publiques à l'égard des jeunes
et des populations vulnérables

**Évaluation de l'implantation et des effets
d'interventions de groupe visant à soutenir
le passage à la vie adulte de jeunes issus des
centres jeunesse et de jeunes autochtones.**

Rapport final d'évaluation des groupes 1 à 6

CAHIER : #2012-03.CRÉVAJ.05-2012

LES CAHIERS DE LA
CRÉVAJ

www.crevaj.enap.ca

**Évaluation de l'implantation et des effets
d'interventions de groupe visant à
soutenir le passage à la vie adulte de
jeunes issus des centres jeunesse et de
jeunes autochtones.**

Rapport final d'évaluation des groupes 1 à 6

CAHIER : #2012-03.CRÉVAJ.05-2012

Équipe de chercheurs :

Chercheur principal

- Martin Goyette, École nationale d'administration publique

Cochercheurs

- Varda Mann-Feder
Université Concordia
- Daniel Turcotte
Université Laval
- Stéphane Grenier
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Professionnelles de recherche

École nationale d'administration publique

- Marie-Ève Turcotte
- Marie Plagès
- Annie Pontbriand
- Mélanie Corneau

© 2012, CREVAJ, École nationale d'administration publique

ISBN 978-2-923856-65-0 (version imprimée)

ISBN 978-2-923856-66-7 (PDF)

Nom du projet : La mise en œuvre et l'évaluation de stratégies d'intervention de groupe visant la préparation à la vie autonome et le soutien à la sortie de la prise en charge d'un centre jeunesse.

Remis au Conseil national de prévention du crime le 30 septembre 2011

N° de dossier du CNPC : 6350-A19

Comment faire référence à ce document :

Goyette, M ; Mann-Feder, V ; Turcotte, D; Grenier, S ; Turcotte M-È ; Plagès, M; Pontbriand, A et Corneau, M. (2012) : *Évaluation de l'implantation et des effets d'intervention de groupe visant à soutenir le passage à la vie adulte de jeunes des centres de jeunesse et de jeunes autochtones, rapport final d'évaluation des groupes 1 à 6*, Montréal : Cahier #2012.03.CREVAJ.05-2012.

Mai 2012

Sommaire

Résumé.....	4
Le projet de recherche dans lequel s’inscrit ce rapport.....	5
Introduction et mise en contexte de l’étude	6
Les transitions à la vie adulte.....	9
Qu’en est-il des jeunes issus des centres jeunesse?	10
Qu’en est-il des jeunes autochtones?	12
En bref.....	14
Vers quelles interventions de soutien au passage à la vie adulte?	15
Quelques pistes sur la contribution de l’intervention par le groupe	16
Une intervention compatible avec la culture autochtone.....	17
Les objectifs de la recherche et les résultats escomptés	18
Volet 1 : La recension des pratiques d’intervention de groupe visant le soutien au passage à la vie adulte des jeunes des centres jeunesse et des jeunes autochtones.....	20
1.1 Description de la méthodologie de recension des pratiques	21
Vers une prise en compte des « meilleures » pratiques?	22
1.2 Recension des pratiques actuelles d’intervention de groupe	23
1.2.1 La recension des pratiques d’intervention de groupe mises en œuvre dans les différents sites d’implantation.....	23
1.2.2 <i>La recension des pratiques actuelles d’intervention de groupe auprès de clientèles particulières</i>	29
Volet 2 : L’analyse de l’implantation et des effets des groupes	39
2.1 Le processus de mise en œuvre des groupes.....	40
Qu’est-ce que la facilitation de groupe?	47
Qu’est-ce que l’aide mutuelle?	47
Pour les groupes réalisés à Montréal (groupes 1 à 4)	48
Pour les groupes réalisés en Abitibi-Témiscamingue (groupes 5 et 6).....	50
2.2 La méthodologie de l’évaluation des groupes	54
2.2.1 <i>Sur la perspective d’évaluation</i>	54
2.2.2 <i>Les activités de recherche réalisées avec les jeunes</i>	54
2.2.3 <i>Les activités de recherche réalisées avec les intervenants</i>	59
2.2.4 <i>Le processus d’analyse de données</i>	59
2.3 Le portrait des jeunes participants	60
2.3.1 <i>Le portrait des groupes 1 à 4</i>	60
Groupe 1 : Groupe Movin’ On (Doit devant) au Centre jeunesse de Batshaw.....	61
Groupe 3 : Groupe Friendship (Moi et cie) au Centre jeunesse de Batshaw	63
Groupe 4 : Groupe Droit devant au Centre jeunesse de Montréal	64
2.3.1 <i>Le portrait des groupes 5 et 6</i>	75
2.4 Présentation des résultats de l’évaluation des groupes	82
2.4 Présentation des résultats de l’évaluation des groupes	82
2.4.1 <i>Concernant l’évaluation de l’implantation des groupes</i>	82
2.4.2 <i>Concernant l’évaluation des effets des groupes</i>	111
4. Discussion et recommandations.....	135
Références bibliographiques.....	141
Annexes.....	148

RESUME

Ce rapport de recherche, réalisé dans le cadre du projet *Soutien à la vie autonome* (SAVA), fait état d'une étude évaluative (évaluation de l'implantation et des effets) portant sur six groupes d'intervention expérimentés entre 2009 et 2011 ayant sollicité la participation d'une trentaine de jeunes et d'une douzaine d'intervenants. Les groupes visent à soutenir le passage à la vie adulte de jeunes issus des centres jeunesse de la région montréalaise et de jeunes autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue. Ils ont été menés selon les approches de la facilitation de groupe et l'aide mutuelle, qui sollicitent toutes deux la participation accrue des jeunes au cœur du processus d'intervention.

Le projet répond à deux finalités principales, soit :

- (1) d'amener les jeunes à cheminer sur le plan personnel par le groupe, dans la perspective de soutenir de la façon la plus adaptée possible leur processus de passage à la vie adulte
- (2) d'amener les intervenants à poser un regard réflexif sur leur pratique et à s'ouvrir à une autre façon de soutenir les jeunes en processus de passage à la vie adulte, dans la perspective de contribuer à un processus de transformation des pratiques qui s'opère graduellement dans les milieux d'intervention.

L'évaluation de l'implantation et des effets des groupes révèle que l'implantation de nouvelles approches d'intervention est un processus complexe qui demande un temps d'adaptation, compte tenu de facteurs structurels qui se posent en obstacles aux processus de transformation des pratiques et qui touchent l'ensemble du réseau des services sociaux. Cette recherche soulève aussi l'enjeu de la participation des acteurs directement concernés par les interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes à la définition et à la mise en œuvre de ces interventions.

LE PROJET DE RECHERCHE DANS LEQUEL S'INSCRIT CE RAPPORT...

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du projet SAVA¹. Le projet SAVA s'articule autour de quatre volets de recherche qui sont reliés entre eux, soit :

- 1) La compréhension des difficultés d'intégration que vivent les jeunes femmes à risque de maternité précoce et de jeunes autochtones ainsi que les stratégies qu'ils déploient et les soutiens qu'ils reçoivent. Dans le cadre de ce volet, le projet implique la réalisation d'entrevues auprès d'informateurs-clés qui travaillent auprès de ces deux types de jeunes ainsi que le suivi dans le temps d'une trentaine de jeunes appartenant à ces deux groupes cibles, de façon à comprendre leur parcours d'entrée dans la vie adulte et les enjeux que suscitent leurs soutiens.
- 2) La recension des pratiques d'intervention de groupe auprès des jeunes en transition à la vie adulte, ainsi que la mise en œuvre, l'expérimentation et l'évaluation de programmes d'intervention de groupe basés sur les approches de la facilitation de groupe et de l'aide mutuelle. Ces programmes visent respectivement à accompagner dans leur processus de passage à la vie adulte des jeunes du Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire (CJM-IU) et du Centre de la jeunesse et de la famille Batshaw (garçons et filles) ainsi que des jeunes provenant de deux communautés algonquines de l'Abitibi-Témiscamingue².
- 3) La bonification et la validation d'outils cliniques visant l'évaluation et le développement de l'autonomie qui soient adaptés aux besoins des jeunes femmes à risque de maternité précoce et des jeunes autochtones.
- 4) La mise en œuvre de stratégies de diffusion de connaissances et d'interaction favorisant la synergie entre chercheurs et praticiens.

Le présent rapport rend compte des activités de recherche concernées uniquement par l'objectif 2.

¹ Le projet est financé par la Stratégie nationale pour la prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec. Martin Goyette, professeur à l'École nationale d'administration publique de Montréal (ENAP) est chercheur responsable du projet SAVA, tandis que Varda Mann-Feder (Université Concordia), Daniel Turcotte (Université Laval), Stéphane Grenier (Université du Québec en Abitibi Témiscamingue) et Nico Trocmé (Université McGill) ont agi à titre de cochercheurs.

² Originellement, ce projet visait exclusivement l'expérimentation de groupes auprès de jeunes filles et de jeunes autochtones. Or, les acteurs du terrain, dès les balbutiements du projet, ont mentionné que cette problématique devait être traitée avec les deux genres : les enjeux relationnels et l'isolement social. De plus, les médiums d'intervention développés apparaissaient pour les acteurs terrain être pertinents à la fois pour les enjeux de soutien à la sortie des femmes et des hommes. Enfin, le contexte d'implantation dans un centre jeunesse partenaire n'était pas favorable à l'implantation d'une intervention ciblant exclusivement les jeunes femmes (voir rapport d'activités du projet).

INTRODUCTION ET MISE EN CONTEXTE DE L'ETUDE

La question du soutien au passage à la vie adulte des jeunes perçus comme « vulnérables » ou « en difficulté » est une préoccupation grandissante à la fois pour les praticiens, les chercheurs et les décideurs publics. Cette préoccupation provient principalement du constat que certaines catégories de jeunes, notamment les jeunes ayant été placés sous la tutelle de l'État et les jeunes autochtones, vivent souvent des difficultés importantes en tant que jeunes adultes. Ces derniers ont en effet tendance à être surreprésentés dans les populations marginales adultes (ex. itinérants, toxicomanes, contrevenants, etc...) (La Prairie et Stenning, 2003; Trocmé et al., 2004; Tweddle, 2007). Il s'agit là de constats décevants pour les organismes et établissements prestataires de services à la jeunesse, qui n'arrivent pas toujours à soutenir ces jeunes de façon optimale dans leur processus d'insertion sociale.

Les objectifs des interventions de soutien au passage à la vie adulte s'inscrivent le plus souvent dans une volonté d'amener les jeunes à un état d'autosuffisance relative (Goyette et al., 2006b). Ainsi, l'autonomie des jeunes est souvent comprise comme une prise en charge de soi, au sens où ces derniers sont considérés comme individuellement responsables de leur devenir (Bellot et Goyette, 2011). Dans une perspective d'importantes restructurations des actions publiques auprès des personnes vulnérables, les aides aux jeunes s'inscrivent dans une perspective d'activation de la main-d'œuvre et de reddition de compte accrue afin que les jeunes ne soient pas un « fardeau social ». Or, malgré de nombreuses études qui vantent les mérites d'approches, de programmes ou d'interventions « individualisantes » essentiellement fondés sur la modification des attitudes et des comportements par l'apprentissage social et la transmission de connaissances ou d'habiletés particulières (Coren et al., 2003; Harris & Franklin, 2003; Kissman, 1990; McDonell, Limber & Connor-Godbey, 2007), force est de constater que bon nombre de jeunes « en difficulté » présentent toujours des difficultés d'insertion significatives aux débuts de l'âge adulte (Goyette et Turcotte, 2004).

Or, ces difficultés semblent trouver leur origine dans des éléments qui, justement, dépassent la stricte responsabilité individuelle. Notamment, pour les jeunes issus des centres jeunesse qui voient les services se terminer abruptement vers l'âge de 18 ans après une prise en charge intensive et prolongée, l'injonction subite d'autonomie apparaît irréaliste et absurde (Mann-Feder et White, 1999). En outre, pour les jeunes autochtones qui évoluent dans un contexte de transition culturelle accélérée et qui demeurent marqués par une rupture dans la transmission intergénérationnelle, se définir seuls en tant que jeunes adultes se pose aussi comme une injonction hautement paradoxale (Goyette et al., 2010).

Ce projet de recherche a vu le jour à la suite d'une première collaboration avec l'Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ), à l'occasion de l'évaluation du projet-pilote *Qualification des jeunes (PQJ)*³ (Goyette et al., 2006b). La mise en œuvre du PQJ témoigne de l'amorce d'une réflexion collective à l'intérieur de l'organisation des centres jeunesse, sur la transformation nécessaire des pratiques d'intervention destinées aux jeunes en transition à la vie adulte. Le programme repose sur la volonté d'assurer une intensité et une continuité de services pour les jeunes les plus vulnérables des centres jeunesse, qui n'ont que peu de ressources pour relever le défi de l'autonomie qui leur est imposée comme injonction à la sortie des centres jeunesse.

À l'occasion du processus d'évaluation du PQJ, les intervenants du programme ont témoigné de préoccupations particulières relatives à la difficulté d'accompagnement des jeunes qui réagissaient moins bien aux méthodes d'intervention traditionnellement mises en œuvre en centre jeunesse. Sans avoir pu identifier ce qui fonctionnait moins bien avec les pratiques, il apparaissait aux intervenants PQJ que certaines catégories de jeunes qui évoluaient dans leurs services n'arrivaient pas à cheminer de façon optimale dans le curriculum d'interventions. Il était notamment question des jeunes plus

³ Le PQJ (ACJQ, 2011) est un programme de préparation à la vie autonome porté par l'Association des centres jeunesse du Québec et destiné aux jeunes issus de placements en milieux substituts. Le programme vise, dans une approche globale et multi-ciblée où l'intervention touche à la fois les habiletés de vie autonome, le processus d'insertion socioprofessionnelle et le rapport du jeune à son réseau de soutien, à offrir un accompagnement à l'autonomisation intensif et individualisé, qui s'inscrit aussi dans la durée. Les jeunes ont alors l'opportunité d'être suivis et soutenus par l'intervenant PQJ au-delà de l'âge de la majorité légale. Le programme est désormais généralisé à l'ensemble des centres jeunesse du Québec.

vulnérables qui adhèrent difficilement à l'aide offerte par le centre jeunesse, ainsi que des jeunes autochtones pour qui la réalité culturelle ne demeurerait que partiellement saisissable du point de vue des intervenants allochtones.

C'est dans ce contexte qu'un projet visant à développer, implanter et évaluer des stratégies d'intervention de groupe a été développé. Ce rapport fait état de cette démarche ambitieuse portant sur six groupes d'intervention expérimentés entre 2009 et 2011. Les groupes visent à soutenir le passage à la vie adulte de jeunes issus des centres jeunesse de la région montréalaise et de jeunes autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue. Ils ont été menés selon les approches de la facilitation de groupe et l'aide mutuelle, qui sollicitent toutes deux la participation accrue des jeunes au cœur du processus d'intervention.

L'intention derrière cette recherche consiste dès lors non seulement à prendre en compte le cheminement des jeunes à travers le groupe, mais aussi à amener les intervenants qui accompagnent les jeunes dans leur passage à la vie adulte à s'ouvrir à un paradigme d'intervention alternatif, et ce par l'expérimentation d'une autre façon de faire du groupe. Ce processus réflexif a été soutenu par des activités de formation et de rétroaction réalisées par des chercheurs qui détenaient une expertise quant aux approches et aux programmes expérimentés. Ces approches ont été sélectionnées sur la base de l'hypothèse selon laquelle elles constituaient des avenues intéressantes pour soutenir plus efficacement, en complémentarité avec les interventions existantes, la prise d'autonomie des jeunes. Notre hypothèse de travail était qu'elles pourraient contribuer à rejoindre plus facilement les jeunes les plus réfractaires à l'intervention.

Ce rapport se divise en deux sections principales. Nous ferons état, dans une première partie, de la recension des pratiques actuelles d'intervention de groupe destinées aux jeunes en transition à la vie adulte, pour ensuite présenter, dans une seconde partie, l'évaluation de l'implantation et des effets des groupes expérimentés. Les implications des principaux résultats de l'évaluation seront ensuite discutées. Afin de compléter cette mise en contexte de l'étude, il est cependant nécessaire de préciser de façon plus détaillée la problématique de recherche, ainsi que les objectifs spécifiques de l'étude.

LES TRANSITIONS A LA VIE ADULTE

Se questionner sur les interventions à privilégier pour soutenir le passage à la vie adulte des jeunes exige d'abord de poser un regard sur ce que cette transition implique pour l'ensemble des jeunes d'aujourd'hui. En effet, prenant acte d'une transformation des conditions de passage à la vie adulte, il est possible de réfléchir sur les conditions à mettre en œuvre pour les soutenir. Ainsi, jusqu'au choc pétrolier des années 1970, l'entrée dans la vie adulte consiste à franchir des bornes qui introduisent à de nouveaux statuts et rôles sociaux. Généralement quatre bornes sont identifiées pour marquer le passage à la vie adulte, soit la fin des études, le début de la vie professionnelle, le départ du foyer parental et la constitution d'un couple. Son modèle évoque deux axes transitionnels principaux au cœur du passage à la vie adulte, soit l'axe scolaire-professionnel et l'axe familial-matrimonial (Galand, 1996, dans : Babin, 2006).

Dans ce modèle, on observe un synchronisme relatif dans le franchissement de ces étapes. Ainsi, il y a quelques décennies en Occident, la fin des études, l'insertion sur le marché de l'emploi, le départ du foyer parental et la création d'une nouvelle famille se succédaient généralement dans un espace-temps relativement restreint. Or, à l'instar de Bidart (2006), plusieurs souligneront que la modification des conditions d'entrée dans la vie adulte, observée depuis quelques décennies, est désormais associée à l'allongement général de la jeunesse et à une désynchronisation des seuils des transitions à la vie adulte. Les parcours d'entrée dans la vie adulte se sont davantage diversifiés et sont désormais marqués par des processus d'allers-retours et d'essais-erreurs (Charbonneau, 2004; Gauthier, 2000; Goyette et al., 2006b). Devant les nouvelles contraintes qui leur sont imposées, notamment la transformation du marché du travail, les jeunes doivent désormais recourir plus longtemps au soutien des parents et se montrer plus inventifs pour s'insérer au plan socioprofessionnel. Toutefois, contrairement à autrefois, ils ne sont plus strictement contraints à emprunter des trajectoires prédéfinies socialement et disposent davantage de latitude dans leur façon de se construire comme jeunes adultes.

QU'EN EST-IL DES JEUNES ISSUS DES CENTRES JEUNESSE?

Si l'insertion des jeunes en général s'est complexifiée à plusieurs égards, cette dynamique ou ces impératifs, associés à la transition à la vie adulte, constituent un enjeu majeur pour les jeunes qui ont connu des difficultés, notamment ceux qui entrent dans la vie adulte après un passage plus ou moins prolongé dans un milieu de placement (Goyette, 2007). Bien que ces jeunes possèdent des compétences et des ressources pour vivre cette transition difficile, en général, ils sont peu nombreux à terminer leurs études secondaires. Entre 19,2% et 43,2% ont décroché leur diplôme au moment de la dernière prise de mesure des études internationales recensées (Dumaret et al., 1997 ; Jahnukainen, 2007 ; Kufeldt, 2003 ; Lanctôt, 2006 ; Mauders et al., 1999). Au Canada, on estime qu'environ la moitié (entre 31% et 54%) d'entre eux travaillent dans les premiers mois qui suivent la fin de la prise en charge du système de protection de l'enfance (Kufeldt, 2003 ; Lanctôt, 2006; Rutman et al., 2006 ; Pauzé et al., 2004) et le plus souvent, les emplois occupés sont peu rémunérés et peu gratifiants (Kufeldt, 2003 ; Pauzé et al., 2004). Plusieurs confient que leur salaire n'est pas suffisant pour combler leurs besoins (Kufeldt, 2003); d'ailleurs le tiers d'entre eux vivent sous le seuil de la pauvreté (Pecora et al., 2006). On sait également que les jeunes adultes avec des antécédents de placement ont plus souvent recours à l'aide sociale que la population générale (Goyette et al., 2006; Tweddle, 2007). En outre, les premières années du retour en communauté se caractérisent souvent par de l'instabilité sur le plan résidentiel; environ le quart des jeunes expérimenteraient au moins un épisode d'itinérance après l'atteinte de la majorité après la sortie d'un placement (Daining & DePanfilis, 2007 ; Frechon, 2005 ; Pecora et al., 2005; Rutman et al., 2006). Par ailleurs, ces jeunes présentent un cumul de problématiques sociales persistantes (Pauzé et al., 2004) et ils sont surreprésentés parmi les populations marginales adultes (Tweddle, 2007). Les problèmes de santé mentale touchent plus de la moitié d'entre eux (Pecora et al., 2005). La prévalence de symptômes dépressifs est particulièrement élevée (de 20,1% à 48%) et près du quart ont déjà tenté de se suicider au début de l'âge adulte (Lanctôt, 2006; Mauders et al., 1999; Pecora et al., 2005 ; Rutman et al., 2006). La

toxicomanie et l'abus d'alcool sont aussi des problématiques qui les affectent particulièrement : 37,9% des jeunes autrefois placés pour des motifs de protection abusent ou sont dépendants de drogues au début de l'âge adulte (Pauzé et al., 2004). Compte tenu du cumul de leurs problématiques sociales, les jeunes issus de milieux substitués forment un groupe qui est souvent qualifié de « vulnérable » sur le plan de l'insertion.

Cependant, malgré ce portrait sombre dépeint par la littérature scientifique, de plus en plus d'études mettent en valeur que bon nombre de ces jeunes arrivent éventuellement à surpasser leurs difficultés. Goyette et al. (2006b) distinguent, dans une étude portant sur l'évaluation du projet *Solidarité Jeunesse*⁴, deux sous-groupes de jeunes qui se retrouvent en situation d'« errance » aux débuts de l'âge adulte, qui ne semblent pas évoluer dans un cheminement constructif. Pour certains jeunes, la dynamique d'errance s'inscrit effectivement dans une trajectoire de désinsertion sociale qui se consolide dans le temps. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une « errance constructive », alors que les allers-retours et l'instabilité témoignent d'une dynamique d'expérimentation qui se solde éventuellement par un cheminement sur le plan identitaire et sur le plan de l'insertion sociale.

Turcotte (2008) met aussi en valeur que la plupart des jeunes de son étude, qui quittent définitivement les centres jeunesse aux débuts de l'âge adulte, vivent une « descente » sur le plan de l'insertion sociale, souvent marquée par une instabilité résidentielle, une inactivité sur le plan scolaire et professionnel et une recrudescence des problématiques sociales, qui ne se consolide pourtant pas à long terme pour la plupart des jeunes. Ainsi, dans plusieurs de ces cas, c'est vers les débuts ou le milieu de la vingtaine que cet écart

⁴ *Solidarité Jeunesse* est un projet développé en partenariat avec la sécurité du revenu, les centres locaux d'emploi, les Carrefours jeunesse-emploi et les organismes jeunesse québécois, ayant pour objectifs de prévenir l'entrée passive des jeunes à l'assistance-emploi, de privilégier le volontariat et de favoriser une intervention continue et personnalisée auprès des jeunes, tout en misant sur l'arrimage de l'offre de services des principaux partenaires (Goyette et al., 2006a). Instauré à partir de 2000, le projet ciblait initialement les jeunes adultes provenant de familles prestataires de la sécurité du revenu (Goyette et al., 2006a). La clientèle cible s'est ensuite étendue à l'ensemble des jeunes de 18 à 20 ans (Goyette et al., 2006a). Le programme a récemment fait place à deux nouvelles entités bonifiées, soit *Alternatives jeunesse* et *Jeunes en action*, qui s'adressent désormais aux 18-25 ans (Emploi et Solidarité sociale Québec, 2007).

entre les jeunes issus de milieux substitués et les jeunes de la population générale diminuent considérablement (Frechon, 2005).

QU'EN EST-IL DES JEUNES AUTOCHTONES?

En outre, la littérature scientifique portant plus spécifiquement sur les conditions d'insertion sociale des jeunes autochtones révèle qu'ils doivent composer avec des obstacles qui leur sont particuliers. Il est notamment question de la difficulté des jeunes autochtones à se définir dans un contexte de transition culturelle accélérée et du constat de perspectives culturelles contradictoires sur le passage à la vie adulte, qui ont pour effet de confondre les jeunes par rapport à ce qui est attendu d'eux en tant qu'adultes.

Ainsi, au-delà d'une fierté d'appartenance à leur culture, il semble que les jeunes autochtones aient de la difficulté à arrimer leur appartenance culturelle à leur mode de vie contemporain, à se définir aujourd'hui comme autochtone et jeune (Bergeron, 2006). Si la difficulté des jeunes à consolider leur identité peut se manifester au sens large par des difficultés sociales diverses, elle se lie aussi plus spécifiquement aux difficultés d'insertion qu'ils rencontrent (Bergeron, 2006). Le fait de se sentir tiraillés entre deux systèmes de valeurs, le manque de connaissance de soi et le peu de modèles d'identification qui s'offrent aux jeunes autochtones sont des facteurs qui inhibent leur mise en projet à l'école et dans le monde du travail (Bergeron, 2006).

Selon Bousquet (2005), le défi auquel font face les jeunes autochtones d'aujourd'hui est donc de redéfinir une nouvelle façon d'être autochtone en contexte de réserve. Elle dénote d'ailleurs une intention des jeunes algonquins de concilier les cultures autochtone et allochtone, en prenant toutefois garde de ne pas « virer blancs ». Ces jeunes ne s'inscrivent donc pas dans un processus de définition d'une double-identité mais tentent au contraire de construire une nouvelle identité autochtone en empruntant à la fois à la tradition et à la modernité (Girard et Lutumba, 2004). Il s'agit d'un processus long et délicat où la peur de l'acculturation côtoie la nécessité d'avancer et le désir d'innover.

En outre, la perspective autochtone sur la transition à la vie adulte s'inscrit en décalage avec le modèle de la vie autonome véhiculé dans la littérature scientifique nord-américaine (Long et al., 2006). En opposition avec l'objectif d'autonomisation des jeunes, la culture autochtone traditionnelle se fonde sur une vision relationnelle du monde qui valorise l'interdépendance du jeune et de la communauté (Long et al., 2006). En ce sens, la capacité de maintenir un lien et d'être un soutien pour sa famille et sa communauté tout au long de sa vie est centrale (Graham, 2001 ; Long et al., 2006; Munsell, 2004). La transition à la vie adulte des jeunes autochtones est donc profondément marquée par le choc des cultures autochtone et blanche, qui définissent différemment les critères d'« accomplissement adulte ». À titre d'exemple, la scolarisation est un phénomène récent dans la culture autochtone et, selon une étude menée par Vatz-Laaroussi et al. (2005), les relations entre la famille et l'école seraient encore marquées par des incompréhensions mutuelles et un rapport ambigu. La confusion du message des adultes de la communauté quant à l'importance de la poursuite des études de même que l'incompatibilité entre le modèle de la réussite scolaire et les valeurs transmises par les parents découragent plusieurs jeunes à poursuivre leur cheminement scolaire (Bousquet, 2005; Fox et al., 2005).

La prise en compte de la problématique du conflit identitaire demeure donc incontournable dans l'élaboration d'une réflexion sur le passage à la vie adulte des jeunes autochtones.

En bref...

La considération de l'ensemble de ces enjeux nous amène donc à trois constats qui alimentent la réflexion autour des interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes en général, mais aussi plus spécifiquement des jeunes issus des milieux substituts et des jeunes autochtones :

- 1) Le passage à la vie adulte prend désormais la forme d'un processus qui s'inscrit dans la durée et qui nécessite une extension du soutien offert aux jeunes. Les jeunes qui disposent de peu de soutien social dans leur entourage sont susceptibles de vivre ce passage beaucoup plus difficilement que les autres, de même que les jeunes qui sont placés en injonction d'autonomie à l'échéance de leur prise en charge par les centres jeunesse.
- 2) Le passage à la vie adulte se caractérise par plusieurs transitions qui touchent une diversité de sphères de vie interdépendantes, notamment l'école, l'emploi, le logement et la famille. Cela implique que les interventions de soutien au passage à vie adulte s'avèrent multi-ciblées ou se complètent entre elles pour que leur impact s'en trouve optimisé.
- 3) Le passage à la vie adulte ne se réalise plus selon un modèle-type, ce qui implique que les jeunes sont désormais confrontés à une multitude de choix. Devenir adulte aujourd'hui veut non seulement dire franchir des étapes symboliques, mais aussi effectuer un travail de construction identitaire plus profond, alors que le projet de vie peut être envisagé dans une diversité de formes. Or, ce processus réflexif est susceptible d'être vécu moins difficilement par les jeunes qui sont accompagnés en ce sens par leur entourage. À l'inverse, il représente un véritable défi pour les jeunes qui sont en rupture avec leur famille d'origine et pour les jeunes autochtones issus de communautés marquées par une histoire récente de colonisation et en situation de transition culturelle accélérée.

VERS QUELLES INTERVENTIONS DE SOUTIEN AU PASSAGE A LA VIE ADULTE?

À partir d'une recension des interventions visant la préparation à la vie autonome et l'insertion socioprofessionnelle destinées aux jeunes des centres jeunesse du Québec (Goyette, 2003), Babin (2006) identifie cinq logiques qui orientent les initiatives de soutien au passage à la vie adulte, soit :

- 1) La logique du développement de l'autonomie ;
- 2) La logique de l'insertion sur le marché du travail ;
- 3) La logique de l'insertion résidentielle ;
- 4) La logique de la mise en réseau;
- 5) La logique de la résolution de conflits identitaires ou psychologiques.

Le programme *Qualification des jeunes* (PQJ) (ACJQ, 2011), qui est sans doute l'intervention de soutien au passage à la vie adulte la plus généralisée au cœur des centres jeunesse du Québec, permet un accompagnement individualisé au passage à la vie adulte pouvant se prolonger au-delà de l'atteinte des 18 ans, sur une période pouvant aller jusqu'à trois ans. Les objectifs du programme sont de : (1) développer des réseaux de soutien et d'aide autour des jeunes issus des centres jeunesse, (2) préparer et encadrer le passage à la vie autonome des jeunes participants au programme et (3) intégrer 75 % des jeunes dans le marché de l'emploi ou dans une formation qualifiante (ACJQ, 2011). Le programme a donc la particularité d'offrir une intervention multidimensionnelle s'inscrivant à la fois dans les logiques du développement de l'autonomie, de l'insertion sur le marché du travail, de l'insertion résidentielle et de la mise en réseau, mais ne s'inscrit par contre pas explicitement dans une finalité de soutien à la construction identitaire des jeunes. Le PQJ offre cependant un cadre suffisamment flexible pour que les éducateurs qui souhaitent amener les jeunes à cheminer en ce sens puissent le faire.

Quoique l'évaluation du PQJ (Goyette et al., 2006a) ait démontré que le programme amenait bon nombre de jeunes particulièrement vulnérables à cheminer considérablement sur le plan de l'insertion sociale, le programme met cependant

l'accent sur un accompagnement individuel du jeune, centré sur la dyade jeune intervenant (Goyette et Royer, 2007). Il peut alors se créer une dynamique « inégalitaire » lorsque l'intervenant demeure le détenteur de l'expertise d'intervention, alors qu'il est paradoxalement question d'autonomiser le jeune. À cet effet, nous croyons que la mise en œuvre de groupes d'intervention qui favorisent à la fois la participation active des jeunes et l'émergence de dynamiques d'entraide entre pairs représente un complément essentiel aux interventions de soutien au passage à la vie adulte déjà mises en œuvre dans les centres jeunesse. En outre, ce type d'initiative semble aussi se lier naturellement aux valeurs fondamentales de la culture autochtone. Nous développerons notre propos à ce sujet dans la section suivante.

QUELQUES PISTES SUR LA CONTRIBUTION DE L'INTERVENTION PAR LE GROUPE

L'intervention « par le groupe », telle que nous venons de la décrire, s'inscrit en cohérence avec les principes fondamentaux du travail social de groupe. Entrevue sous cet angle, l'intervention de groupe apparaît comme un moyen privilégié de soutenir le passage à la vie adulte des jeunes. Pour Turcotte et Lindsay (2008), l'intervention de groupe, comprise dans une perspective de travail social, doit entre autres viser :

« (...) la promotion de la coopération et de la participation démocratique aux prises de décisions au sein du groupe, (...) la promotion de la solidarité et de l'entraide à titre de moyens pour aider les personnes à se développer et à satisfaire leurs besoins, (...) la promotion d'actions susceptibles d'accroître le pouvoir des membres et du groupe, (...) [ainsi que] la remise en question [pour l'intervenant] de ses valeurs, de ses attitudes et de ses comportements. » (Turcotte et Lindsay, 2008, p.6).

Le travail social de groupe favorise donc la participation active des jeunes et vise à leur redonner du pouvoir sur leur vie. Plutôt que de transmettre un contenu ou une marche à suivre aux jeunes, le travail de l'intervenant est alors de les amener à penser pour eux-mêmes et à faire des choix. Le groupe constitue donc un outil privilégié pour les intervenants soucieux de faire cheminer les jeunes sur le plan de l'autonomie.

En reconnaissant que les jeunes peuvent être les mieux placés pour se soutenir et trouver ensemble des solutions constructives aux obstacles qu'ils rencontrent, les intervenants qui les accompagnent dans une démarche de groupe sont susceptibles de les amener à prendre davantage confiance en leurs capacités à faire face aux défis qui les attendent. Aussi, l'intervention de groupe pourrait bien ouvrir vers des possibilités qui ne sont pas toujours à la portée de l'intervenant qui accompagne le jeune seul. Le contexte du groupe, dans la mesure où il permet aux jeunes d'échanger librement dans une dynamique égalitaire et non-menaçante, pourrait bien amener les jeunes à s'ouvrir davantage pour permettre un travail d'introspection plus important. L'orientation participative du groupe permet aussi aux jeunes de jouer un rôle proactif dans le processus collectif de prise de décisions, et offre par le fait même une opportunité d'expérimentation en matière d'autonomie.

→ Une intervention compatible avec la culture autochtone

D'un point de vue autochtone, la réalité est généralement prise en compte selon une perspective holistique qui entrevoit le monde à partir des connections entre les personnes, les communautés et la terre (Stewart, 2009). En outre, les idéaux culturels autochtones incluent généralement l'importance de la famille et de la communauté, ainsi que les normes de non-interférence, d'absence de compétition, de partage et de retenue émotionnelle (Restoule, 1997, dans : Stewart, 2009). L'intervention, plutôt comprise en termes de guérison, est perçue comme un processus collectif plutôt qu'individuel. Les guérisseurs traditionnels ne traitaient que rarement les personnes dans l'isolement, mais incluaient plutôt la famille étendue et la communauté, dans l'objectif de promouvoir l'interdépendance collective (Lewis et Ho, 1989, dans : Stewart, 2009). Dans cette perspective, le groupe mené dans une optique participative apparaît comme un contexte favorable à l'émergence de solidarités qui sont traditionnellement sources de guérison pour les autochtones.

LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET LES RESULTATS ESCOMPTES

Il est plus spécifiquement question, dans le cadre de cette étude, de répondre à deux objectifs principaux, soit (1) recenser les pratiques d'intervention de groupe en lien avec le soutien au passage à la vie adulte des jeunes des centres jeunesse et des jeunes autochtones et qui s'avèrent adaptées aux besoins de ces deux groupes cibles et (2) mettre en œuvre des interventions de groupe qui sollicitent la participation active des jeunes au cœur du processus d'intervention (« groupe par le groupe »). Ce rapport comprend donc deux volets, soit : (1) une recension des pratiques d'intervention de groupe et (2) l'analyse de l'implantation et des effets des groupes expérimentés. Les différents objectifs et résultats escomptés sont les suivants :

A - Objectif opérationnel de la recherche

Mettre en œuvre des interventions de groupe qui sollicitent la participation active des jeunes au cœur du processus d'intervention (« groupe par le groupe ») et adaptées aux besoins spécifiques de jeunes allochtones et autochtones en transition à la vie adulte.

B- Finalités de la recherche

- Amener les jeunes à cheminer sur le plan personnel par le groupe, dans la perspective de soutenir leur processus de passage à la vie adulte.
- Amener les intervenants à poser un regard réflexif sur leur pratique et à s'ouvrir à une autre façon de soutenir les jeunes en processus de passage à la vie adulte.

C- Objectifs de la recherche

Principalement à partir de l'analyse du discours des jeunes et des intervenants :

- Appréhender le processus d'implantation d'interventions de groupe qui sollicitent la participation active des jeunes au cœur du processus d'intervention dans deux contextes spécifiques, soit l'institution des centres jeunesse et deux communautés algonquines de l'Abitibi.
- Procéder à l'évaluation des effets des groupes, afin de cerner leur contribution à la fois au cheminement personnel des jeunes et au cheminement des intervenants dans leur pratique.

D- Résultats escomptés et hypothèses générales de recherche

En cohérence avec la finalité de soutenir le passage à la vie adulte des jeunes et de favoriser leur autonomisation...

La participation au groupe amènera les participants à : (1) renforcer leur sentiment de confiance en leurs capacités ; (2) amorcer une réflexion personnelle et à faire des prises de conscience en lien avec leurs valeurs, leurs attitudes et leurs comportements ; (3) créer entre eux des dynamiques de soutien social.

En cohérence avec la finalité de contribuer à la transformation des pratiques de soutien au passage à la vie adulte des jeunes...

L'expérimentation de groupes d'intervention sous-tendus par les approches de la facilitation de groupe et de l'aide mutuelle permettra aux intervenants de poser un regard réflexif sur leur pratique et de s'ouvrir à une autre façon de soutenir les jeunes en processus de passage à la vie adulte.

1

LA RECENSION DES PRATIQUES D'INTERVENTION DE GROUPE VISANT LE SOUTIEN AU PASSAGE A LA VIE ADULTE DES JEUNES DES CENTRES JEUNESSE ET DES JEUNES AUTOCHTONES

1.1 DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE DE RECENSION DES PRATIQUES

Ce premier volet de recherche, qui consiste en une recension des pratiques d'intervention de groupe visant le soutien au passage à la vie adulte des jeunes des centres jeunesse et des jeunes autochtones, a été réalisé en deux temps, soit :

- 1) La recension, auprès d'intervenants et de gestionnaires des centres jeunesse, des pratiques d'intervention de groupe mises en œuvre à Montréal (auprès de garçons et de filles) et en Abitibi-Témiscamingue (auprès de jeunes algonquins) et visant le soutien au passage à la vie adulte des jeunes.

→ Pour se faire, nous avons rencontré au printemps et à l'été 2009 six informateurs-clés répartis en trois centres jeunesse, soit le Centre jeunesse de Montréal (n=2), le Centre de la jeunesse et de la famille Batshaw (n=1) et le Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (n=3). Les informateurs-clés ont été référés par les centres jeunesse participants parce qu'ils détenaient une expertise relative aux programmes d'intervention de groupe visant la préparation à la vie autonome mis en œuvre dans leur institution d'attache ou dans les communautés qu'ils desservent. Au moyen d'un guide d'entretien semi-dirigé, il leur a été demandé de décrire les objectifs des différents programmes offerts par leur centre jeunesse, la clientèle visée, l'approche clinique sous-tendue par les différents groupes d'intervention, leur processus d'émergence et de mise en œuvre, les thèmes couverts, les activités réalisées, le processus de recrutement des intervenants chargés des programmes et l'impact observé chez les jeunes participants. Les entretiens ont fait l'objet de résumés détaillés servant de base à une analyse thématique des données.

- 2) L'analyse des pratiques d'intervention de groupe mises de l'avant par la littérature scientifique nord-américaine, relatives à des contextes particuliers qui concernent les groupes expérimentés dans le cadre de cette étude.

→ Pour se faire, nous avons effectué une recherche par mots-clés à partir des banques de données SocINDEX et Érudit, ainsi qu'à partir de l'outil Google Scholar, qui a permis l'inclusion de sources documentaires plus diversifiées telles que des rapports de recherche. Il est à noter qu'à la suite de la mise en œuvre des groupes à Montréal, qui n'ont finalement pas été menés auprès de jeunes mères, mais bien auprès de jeunes filles et de garçons en transition à la vie adulte, nous proposons dans ce rapport de remplacer la section portant sur les meilleures pratiques d'intervention de groupe auprès des jeunes mères figurant au rapport remis en mars 2010 par une section portant sur les particularités de l'intervention de groupe auprès d'une clientèle plus générale de jeunes en difficulté.

Ainsi, considérant que les interventions de groupe qui allaient être expérimentées se situaient dans un cadre bien précis, c'est à dire qu'elles (1) allaient s'adresser à des adolescents ou à des jeunes adultes, (2) seraient réalisées dans une période de temps relativement courte, et (3) pour les groupes de l'Abitibi, qu'elles seraient réalisées dans un contexte culturel particulier, soit celui des communautés autochtones, nous avons effectué une recension des pratiques d'intervention en regard des exigences que posent ces contextes particuliers pour préparer l'implantation des groupes.

VERS UNE PRISE EN COMPTE DES « MEILLEURES » PRATIQUES?

Au moment où cette recherche a débuté, il était question de recenser les « meilleures pratiques » d'intervention de groupe destinées aux jeunes en transition à la vie adulte. Il nous faut bien situer de quelles meilleures pratiques il est question.

Il faut savoir que la notion de « meilleures pratiques » répond généralement à une optique particulière sur la pratique de l'intervention sociale. Pour Parazelli (2009), qui se montre particulièrement critique face à cette perspective, tendre à établir les « bons modèles » d'intervention sociale s'inscrit trop souvent en cohérence avec les impératifs d'une gestion publique « technocratique » concernée par la flexibilité et l'instantanéité. Cette vision est compatible avec une prestation de services réalisée dans une approche populationnelle, qui s'avère peu sensible aux besoins particuliers de certains groupes de personnes. Parazelli (2009) mentionne que la terminologie des « *best practices* » répond à une logique de gestion publique de type « *top-down* », alors que « *peu de place sinon aucune n'est laissée aux personnes dans la définition de leurs problèmes et des moyens pour y répondre* » (Parazelli, 2009, p.6). Le vocable de « meilleures pratiques » sous-entend notamment la tension entre le besoin de généralisation des pratiques propre à l'administration publique, dans la perspective d'une efficacité opérationnelle, et leur adaptation à des besoins particuliers en vue d'assurer leur efficacité en pratique.

Placés devant ce binarisme, nous avons choisi de recenser les pratiques et les programmes qui se montrent efficaces, de façon récurrente, en termes de capacité à répondre aux besoins particuliers des populations spécifiques auxquelles ils sont

destinés⁵. Une recension des pratiques réalisée dans cette optique s'inscrit non seulement en cohérence avec la perspective théorique que nous avons développée en regard de l'objet de recherche, mais permet en outre de remplir notre objectif de départ, soit de procéder à un travail préparatoire à la mise en œuvre des groupes.

1.2 RECENSION DES PRATIQUES ACTUELLES D'INTERVENTION DE GROUPE

1.2.1 La recension des pratiques d'intervention de groupe mises en œuvre dans les différents sites d'implantation.

Dans la prochaine section, nous faisons état de deux programmes d'intervention de groupe mis en œuvre respectivement au Centre jeunesse de Montréal, au Centre de la jeunesse et de la famille Batshaw et dans une des communautés autochtones participant à la recherche.

→ *Au Centre jeunesse de Montréal : Le programme La Vie, la vie*

Les caractéristiques du programme

Le programme *La Vie, la vie* est destiné aux jeunes qui sont appelés à rompre définitivement avec les services du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) à l'approche de leurs 18 ans. Le programme vise essentiellement le développement d'un niveau suffisant d'autonomie fonctionnelle chez les jeunes qui

⁵ En effet, c'est dans cette perspective que nous avons voulu inscrire ce projet en complémentarité avec le volet A18 du projet SAVA, qui s'intéresse à développer des outils d'intervention visant la préparation à la vie autonome et le soutien à la sortie des jeunes recevant des services des centres jeunesse du Québec. Dans ce projet, nous avons ainsi mis de l'avant des recherches afin de déterminer les besoins des jeunes (Goyette et al., 2010; 2009b; 2008). La lecture des meilleures pratiques ne s'inscrit non pas dans une perspective biomédicale des données probantes, surtout considérant que les pratiques au cœur de ce programme sont en développement, mais dans une perspective où avec les acteurs, jeunes et intervenants, sont déterminés les besoins et donc les meilleures pratiques à leur endroit. Par ailleurs, nous avons mis en évidence comment il était essentiel dans l'implantation d'innovations dans la pratique sociale de tenir compte des éléments du contexte d'implantation afin de déterminer les « meilleures pratiques » (Goyette et al., 2009a). Or, la plupart du temps, les meilleures pratiques associées au courant des données probantes témoignent d'un déficit de prise en compte des éléments contextuels. On met ainsi de l'avant des meilleures pratiques, qui sont les meilleures peu importe le contexte (culturel, organisationnel, institutionnel) dans lequel elles sont implantées, à l'image de recettes magiques. Il faut donc dans cette littérature sur les meilleures pratiques prendre et laisser en fonction de l'adaptation possible des meilleures pratiques recensées et du fait qu'elles rencontrent effectivement les besoins de la population cible (Goyette et al., 2009a).

sont confrontés à une injonction d'autonomie. Il est offert sur une base régulière aux garçons et aux filles âgées de 16 à 18 ans, pour qui la probabilité de retourner vers un milieu familial encadrant est très faible. Le programme *La Vie, la vie* permet aux jeunes non seulement d'acquérir des habiletés de vie autonome, mais aussi de se familiariser avec plusieurs ressources communautaires qui pourraient potentiellement leur venir en aide en cas de besoin.

La particularité de ce programme est de miser sur l'expérimentation pour favoriser l'apprentissage des jeunes. En d'autres termes, le postulat de base sur lequel se fonde le programme *La Vie, la vie* est que les jeunes sont susceptibles d'effectuer davantage d'apprentissages à partir du moment où ils sont mis en mouvement. Ces derniers sont donc appelés à effectuer ensemble des tâches de la vie courante (ex. aller faire l'épicerie, préparer un repas, entreprendre des démarches de recherche d'appartement, etc.), afin qu'ils puissent réaliser des apprentissages « dans l'action ».

Le programme est articulé autour de huit rencontres de groupe. Il est mené selon une approche plutôt informelle, en comparaison à d'autres interventions traditionnellement pratiquées en centre jeunesse. Les rencontres et les activités sont adaptées en fonction des besoins particuliers du groupe et des ressources disponibles à même les différents sites d'implantation. À travers ce programme, les jeunes apprennent à développer leur potentiel d'autonomie et leur pouvoir décisionnel, à prendre la parole, à développer leur sens critique et à miser sur leurs forces.

L'émergence et la mise en œuvre du programme *La Vie, la vie*

Le programme *La Vie, la vie* a été mis sur pied par des intervenants en réinsertion sociale et des éducateurs de milieu du CJM-IU, afin de répondre à des besoins très ponctuels et à des manques présentés par les jeunes auprès desquels ils travaillent. L'idée de base était d'offrir une intervention visant le développement d'habiletés d'autonomie fonctionnelle et de promouvoir, par le fait même, l'éclosion de dynamiques d'entraide et de soutien entre les jeunes.

Depuis l'implantation des premiers groupes, il y a déjà plusieurs années, le programme a fait boule de neige et fait dorénavant partie de la programmation régulière du CJM-IU. Des pavillons sont même aménagés en conséquence, notamment au Mont St-Antoine et à Cité des Prairies. Le programme est offert deux fois par année (généralement à l'automne et à l'hiver) sur les différents sites. Les groupes sont généralement constitués de six à huit jeunes et l'animation est assurée par deux intervenants.

La structure du programme

Le programme *La Vie, la vie* est structuré autour de huit ateliers de groupe. On y aborde différentes questions relatives à la vie en logement indépendant. Parmi les différents thèmes prévus aux séances de groupe, on compte : la recherche d'un logement, les tâches ménagères, la constitution d'un trousseau, la gestion d'un budget, le bail et les obligations qui s'y rattachent, la colocation, l'alimentation et la connaissance des ressources vers qui se tourner en cas de besoin. Chaque atelier est détaillé dans un cartable qui est remis à tous les participants, où l'on retrouve notamment des activités supplémentaires qui pourront être complétées par les jeunes en cas de besoin. On y retrouve aussi une multitude de fiches informatives et d'articles que les jeunes peuvent consulter et surtout conserver à l'issue du programme.

Le déroulement des rencontres

Le déroulement des rencontres est adapté selon les différents sites et les besoins spécifiques de chaque groupe de jeunes. Voici quelques exemples d'adaptations réalisées :

Le programme La Vie, la vie du site Mont St-Antoine du CJM-IU :

- Les ateliers ont lieu après l'école, un soir par semaine.
- Les jeunes cuisinent un repas ensemble à chaque rencontre et réalisent ensemble les achats nécessaires. Les jeunes demeurent en tout temps en charge des menus. Le repas est une occasion d'échanger en groupe sur le thème de la semaine.
- Lors des rencontres de groupe, les jeunes sont appelés à participer à des jeux de rôle pour intégrer les habiletés transmises.
- Tout au long des séances de groupe, le projet de vie autonome des jeunes est abordé au sens large.

Le programme La Vie, la vie du site Cité des Prairies du CJM-IU :

- Les ateliers se déroulent sur une journée complète, ce qui permet de réaliser une variété de déplacements avec les jeunes.
- Les jeunes sont amenés à visiter différentes ressources communautaires et à se familiariser avec leur mission.
- Dans le cadre du programme, les jeunes sont accompagnés dans des démarches réelles de recherche d'appartement. Ils se rendent aussi ensemble visiter des commerces où l'on vend de l'ameublement pour apprendre à faire un budget en vue de leur transition en logement indépendant.

→ Dans les communautés participant à la recherche : La route de l'autonomie

La route de l'autonomie est un programme d'intervention de groupe ayant été expérimenté à une seule reprise, en 2009, dans l'une des deux communautés participant à cette étude. Nous disposons cependant de peu d'informations sur ce programme.

Destiné à une clientèle de jeunes âgés de 15 à 18 ans, le programme est porté à l'époque par le Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue. L'objectif principal est d'amener les jeunes à formuler un rêve qu'ils souhaitent réaliser à court, à moyen ou à long terme. Les objectifs secondaires du programme sont d'amener les jeunes à :

- 1) S'identifier à un groupe d'appartenance ;
- 2) Prendre conscience de leurs forces et de leurs capacités en matière d'autonomie fonctionnelle ;
- 3) Développer leurs aptitudes sociales ;
- 4) Mieux cerner leurs perspectives d'avenir ;
- 5) Apprendre à connaître les ressources à l'intérieur et à l'extérieur de leur communauté ;
- 6) Mettre en pratique des stratégies pour réussir.

Le groupe consiste en une adaptation du guide d'apprentissage à l'autonomie fonctionnelle développé par les *Casey Family Programs* (2005). Sept dimensions de l'outil ACLSA (Casey Family Programs, 2005) sont reprises à l'intérieur de 12 séances hebdomadaires de deux heures chacune, soit : (1) les relations sociales ; (2) la planification de carrière ; (3) les soins personnels ; (4) la vie au travail ; (5) le logement ; (6) la vie quotidienne et (7) le budget.

Comme la notion de responsabilisation individuelle est une valeur importante au sein du programme, les jeunes sont amenés à signer un contrat d'engagement avant de commencer le groupe. Concernant le déroulement habituel des séances, les jeunes sont d'abord amenés à parler de leur semaine à l'occasion d'une collation partagée ensemble. Par la suite, une activité brise-glace est réalisée, avant d'aborder plus en profondeur le thème de la semaine. Après avoir effectué une pause, les jeunes sont ensuite invités à participer à des jeux de groupe, pour terminer par une discussion à propos de l'appréciation de la séance de leur point de vue. Juste avant de clore la rencontre, on aborde brièvement avec les participants ce qui sera prévu pour la prochaine séance.

En bref...

Pour l'ensemble de ces programmes, l'intention est de miser sur la participation active des jeunes ainsi que sur le vécu d'expériences par le groupe, par exemple lorsqu'on amène les participants à réaliser des tâches dans l'action, à participer à des jeux de rôle ou encore à des projets collectifs leur permettant de s'exprimer sur les enjeux qui les concernent. Cette façon d'entrevoir le soutien au passage à la vie adulte témoigne d'une ouverture vers la participation accrue des jeunes dans le processus d'intervention, et par le fait même d'une transformation des pratiques qui commence graduellement à s'opérer dans les établissements et organismes du réseau de services à la jeunesse.

Cependant, dans une optique plus conventionnelle, on vise toujours principalement à inculquer des habiletés aux jeunes, qui ont certes de l'espace pour exprimer leur point de vue, mais qui ne sont pas non plus en position de définir des normes pour eux-mêmes. On persiste alors à accompagner les jeunes davantage de façon à les autonomiser sur le plan opérationnel en vue de leur indépendance, sans toutefois réaliser un travail qui est davantage de l'ordre d'un cheminement qui favoriserait le développement d'un sentiment d'emprise sur leur vie.

Or, cela demande un relâchement important du contrôle par l'intervenant, au profit d'une prise en charge du groupe par les jeunes. Le groupe peut ainsi devenir un espace d'apprentissage, dans l'action, d'une autre forme d'autonomie, qui est davantage d'ordre symbolique (ex. amener les jeunes à prendre des décisions, à faire des choix, à déterminer ce qu'ils veulent et à se positionner relativement à leurs valeurs personnelles). Cette dimension « émancipatoire » de l'autonomie des jeunes demeure en effet peu abordée par les interventions de soutien au passage à la vie adulte actuellement en place. Dès lors, le soutien au processus de construction identitaire des jeunes est souvent peu abordé par les programmes, alors qu'il s'agit pourtant là d'un enjeu central.

1.2.2 La recension des pratiques actuelles d'intervention de groupe auprès de clientèles particulières

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la recension des pratiques actuelles d'intervention de groupe à partir d'une revue de la littérature a été orientée selon trois particularités relatives aux groupes expérimentés dans le cadre de cette étude, soit (1) le fait que les groupes soient destinés à des jeunes en transition à la vie adulte ; (2) le fait que les groupes soient de courte durée ; et (3) pour les groupes mis en œuvre en Abitibi, le fait que l'intervention soit implantée en contexte autochtone.

→ Les groupes d'intervention destinés à des adolescents ou à des jeunes adultes

La pratique de l'intervention de groupe est répandue auprès des clientèles adolescentes (Malekoff, 2004). Cette pratique interpelle généralement beaucoup les adolescents puisque la dynamique de groupe est importante à cet âge. De surcroît, l'intervention de groupe est souvent perçue comme étant moins confrontante que l'intervention individuelle, puisque les jeunes se sentent moins sur la sellette. De plus, les échanges et les partages collectifs entre les jeunes sont bénéfiques, car les adolescents se reconnaissent facilement à travers le discours de leurs pairs et ils apprennent à se sentir moins seuls dans leur situation.

Afin d'assurer l'efficacité d'une intervention auprès d'un groupe d'adolescents, il importe d'abord d'adapter l'approche à l'âge de la clientèle ciblée. En premier lieu, et puisque le lien de confiance entre l'animateur et les participants du groupe est parfois plus long à établir avec des adolescents qu'avec des adultes, l'animateur se doit de clarifier son rôle et ses attentes dès le départ. Alors que ceci est aussi vrai pour la pratique auprès des clientèles adultes, les jeunes ont d'autant plus besoin de se faire rassurer puisqu'ils sont habituellement plus réfractaires à l'autorité et certains présentent des difficultés à s'ouvrir à un adulte. Par ailleurs, et pour que l'intervention ait un sens spécifique pour les participants, l'animateur doit progressivement s'immiscer dans l'univers des adolescents, afin d'avoir une bonne compréhension de qui ils sont, de ce qu'ils ont en commun et surtout, de ce qu'ils désirent aborder et discuter au sein du

groupe. Dès les premières rencontres, l'animateur peut inviter les jeunes à être des «co-créateurs» du groupe et à prendre des décisions, afin qu'ils n'aient pas l'impression que l'intervention leur est imposée (Malekoff, 2004). À cet effet, Stockman et Budd (1997) soulèvent l'importance d'avoir une approche qui est centrée sur les jeunes et non sur le programme (*teen-centered rather than program-centered*). D'ailleurs, ces auteurs proposent de favoriser une approche personnalisée et non générique, ce qui facilitera d'autant plus l'ouverture et la participation des jeunes, en plus de leur permettre de se reconnaître comme partie prenante du groupe et de réduire les résistances qu'ils peuvent avoir face à l'intervention.

Personnaliser l'approche d'intervention à une clientèle adolescente implique essentiellement de se mettre à leur niveau et d'être à l'écoute de leurs besoins afin d'incorporer les éléments qui sont importants pour eux dans le curriculum d'intervention. Au-delà du contenu des rencontres, il apparaît aussi important de personnaliser le contexte dans lequel l'intervention a lieu (Stockman & Budd, 1997). Par exemple, il est recommandé de tenir les rencontres de groupe dans des lieux invitants et décorés au goût des jeunes. Ces lieux de rencontres doivent aussi être facilement accessibles pour que les jeunes puissent s'y rendre par eux-mêmes sans difficulté.

L'animation d'un groupe de jeunes est très différente d'un groupe d'adultes, puisque les rencontres sont souvent plus mouvementées.

«Group work with adolescents is like a roller coaster ride, but in a new configuration each time around; harrowing yet fun, with unexpected twists and turns, ascents and declines; you experience anxious anticipation and vertigo-inducing surround-sound; you wish it would end, and hope it never does. Sometimes, however, it's not so exciting – more like a crawling commute in rush hour traffic, enervating, meandering, puzzling, endless [...] Group work with adolescents is rarely neat. It is more jazz than classical» (Malekoff, 2004, p.xi & p.19).

L'intervenant qui désire animer un groupe d'adolescents doit faire preuve de patience, d'ouverture d'esprit, de spontanéité, de flexibilité et d'originalité. De surcroît, il doit trouver une façon de captiver les adolescents, de les garder intéressés et de s'assurer qu'ils demeurent engagés dans leur démarche d'intervention. Pour ce faire, il importe

que les techniques d'animation auxquelles il a recours soient adaptées à l'âge des participants, de manière à les interpeller le plus possible, maximisant ainsi l'efficacité générale du programme d'intervention pour tous les membres du groupe.

Plusieurs techniques de facilitation sont recommandées pour adapter la pratique de groupe auprès d'une clientèle adolescente (Malekoff, 2004). Ces techniques sont articulées principalement autour de deux concepts clés, soit la simplicité et la variété. La simplicité se reflète essentiellement au niveau du vocabulaire et du langage emprunté par le facilitateur car les «mots d'adulte» ne conviennent pas toujours ou n'ont pas forcément de résonance pour les adolescents. Pour ces raisons, il est parfois nécessaire de se référer au registre de vocabulaire des jeunes en utilisant leur niveau de langage et en empruntant leurs expressions. Les éléments de contenu qui sont trop didactiques et/ou conceptuels doivent aussi être évités, puisqu'il est probable que les adolescents ne saisissent pas tout. En effet, étant donné que leur capacité d'abstraction n'est pas aussi développée que celle des adultes, leur capacité de compréhension des notions plus abstraites est plus limitée. Intervenir auprès d'un groupe d'adolescents nécessite donc d'exemplifier davantage, d'imager nos questions et nos interventions ou encore de recourir à des métaphores pour rendre les explications moins fastidieuses et plus concrètes (Lovell, 1991). L'utilisation de l'humour est aussi fortement recommandée afin de rendre les activités plus agréables et détendre l'atmosphère lors des interactions. Il apparaît aussi que le simple fait de rire ensemble fait augmenter la cohésion du groupe (Lovell, 1991; Lovell et al., 1992).

La variété se reflète à travers les différentes activités proposées lors des rencontres. Avant tout, il est recommandé d'en prévoir un bon nombre, puisque les adolescents ont besoin d'être stimulés pour demeurer attentifs. Par exemple, il peut être intéressant de proposer des mises en situation et des jeux de rôle entre deux discussions de groupe. En plus de briser la monotonie et de mettre les jeunes en action, ces démonstrations sont aussi souvent très «parlantes» pour les jeunes, puisqu'elles permettent une lecture plus concrète d'un exemple particulier. Le dessin, l'écriture, la littérature, la musique et la danse rejoignent aussi très bien les jeunes. Pour ceux et celles qui présentent des

difficultés à verbaliser leurs pensées et leurs émotions, les arts peuvent facilement leur permettre de se dévoiler et de s'exprimer. Le facilitateur peut aussi choisir de présenter un film ou inviter un conférencier qui présentera un témoignage. Ce qui importe est de varier les moyens de présenter des idées ou de susciter des discussions pour que les participants demeurent intéressés au groupe.

Une attention particulière doit aussi être portée au temps alloué aux rencontres de groupe, parce que les adolescents peuvent rapidement se démotiver si la durée est trop longue. À cet effet, Malekoff (2004) recommande de prévoir des périodes de quarante-cinq ou soixante minutes. Ces périodes sont suffisantes considérant que les adolescents n'ont généralement pas autant de facilité que les adultes à «meubler le temps» lors des discussions. En effet, les partages personnels ou les échanges entre les participants sont souvent très succincts. Certains jeunes sont aussi plus timides ou réticents à parler de choses personnelles devant le reste du groupe. À cette fin, il peut être utile d'encourager la «dépersonnification» (i.e. faire comme si on relatait le discours de quelqu'un d'autre), ce qui facilite les confidences tout en prenant une distance par rapport à son propre vécu. Il se peut aussi que certains adolescents se restreignent à participer parce qu'ils sont préoccupés de ce que les autres vont penser d'eux. Cette crainte relative à l'évaluation morale des autres sur sa personne est particulièrement fréquente chez les jeunes filles. Une façon de les encourager à participer peut être de leur rappeler qu'ils sont parmi des gens qui leur ressemblent et qui partagent des expériences ou des problématiques communes. Il s'agit d'émettre ensuite quelques comparaisons pour leur faire comprendre que les gens qui les entourent ne sont donc pas très enclins à porter un jugement négatif sur eux et que bien au contraire, ils peuvent bénéficier grandement de les entendre s'exprimer sur leurs expériences personnelles.

Somme toute, au-delà de l'idéal des interventions qui sollicitent la participation active des jeunes, l'animation d'un groupe d'intervention auprès des adolescents nécessite parfois d'être plus encadrante et directive, car ils ont besoin d'être orientés sur plusieurs points pour stimuler et faciliter leur participation. Il importe ainsi de les

rassurer au besoin et de leur proposer des suggestions pour les aider à s'ouvrir au groupe. À cet effet, l'animateur du groupe doit faire preuve de tact et de finesse dans sa manière d'encadrer les jeunes, afin de s'assurer que son intervention permette de les faire réfléchir et interagir en groupe, et non de les faire sentir incompetents (Stockman & Budd, 1997).

→ Les groupes d'intervention réalisés à court terme

Les interventions de groupe expérimentées dans le cadre de cette étude s'étalent sur huit rencontres hebdomadaires. Moyse Steinberg (2008) considère le groupe de courte durée comme « *un petit système fermé qui se réunit entre deux et douze fois* » (p.222).

Lorsqu'elle doit être réalisée à l'intérieur d'une période de temps relativement courte, la pratique de l'intervention de groupe comporte certaines particularités. Il est préférable que le groupe de courte durée, particulièrement s'il vise à favoriser les échanges interpersonnels, demeure fermé (Moyse Steinberg, 2008). Un groupe ouvert de courte durée ne permettrait sans doute pas le développement d'un lien de confiance fort entre ses membres, ni d'une unité de groupe nécessaire à l'actualisation des approches de l'aide mutuelle et de la facilitation de groupe.

Par ailleurs, une intervention de groupe de courte durée nécessite que le groupe poursuive un but réaliste en fonction du temps (Moyse Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008). Ainsi, il est irréaliste de s'attendre à résoudre en quelques rencontres des problèmes chroniques qui nécessiteraient un suivi à long terme. De plus, on peut difficilement espérer que les membres d'un groupe de courte durée développent une profondeur de relation semblable à celle qui peut potentiellement émerger d'un groupe de longue durée (Moyse Steinberg, 2008 ; Turcotte et Lindsay, 2008). À cet effet, la taille du groupe doit être suffisamment petite pour que les membres puissent développer rapidement un certain degré d'intimité et qu'ils trouvent facilement leur place (Moyse Steinberg, 2008).

Certains facteurs relèvent aussi directement de l'approche et de l'attitude de l'intervenant appelé à prendre en charge le groupe dans une optique participative. Moyse Steinberg (2008) souligne que « *contrairement au groupe à long terme, le groupe*

de courte durée n'a pas beaucoup de temps pour attendre que ces membres expriment spontanément leurs idées et que se manifestent les possibilités d'aide mutuelle » (p.233). Les intervenants doivent alors être particulièrement attentifs aux occasions qui se présentent pour « *canaliser les forces du groupe » (p.233)* en vue de l'appropriation par les jeunes du processus. Cela exige souvent de faire le compromis de structurer davantage le groupe, de sorte à exercer un leadership plus important au départ :

« Les groupes de courte durée exigent normalement une structure plus solide et une meilleure orientation que ce que prescrivent généralement les grandes théories en travail social de groupe, surtout celles qui sont à l'origine de l'intervention auprès des groupes habituels, fermés, stables et à long terme. Ainsi, il est possible que l'idée selon laquelle il faut graduellement se départir d'une autorité centralisée (...) ne puisse s'appliquer aussi facilement dans une pratique à court terme que dans un groupe à long terme. » (p.227)

Turcotte et Lindsay (2008) soulignent par ailleurs l'importance de l'attitude de l'intervenant dans le cadre d'une intervention de groupe à court terme. Ce dernier doit notamment :

« (...) croire en une approche de groupe, dans laquelle il ne fait pas que considérer une multiplicité d'individus. Il doit également croire qu'il est possible de faire quelque chose dans le temps à sa disposition. Enfin, point essentiel, l'intervenant ne doit pas penser qu'il peut tout faire seul et que sa seule responsabilité se limite au contenu à discuter ; au contraire, l'implication des membres, et donc le développement de l'aide mutuelle, reste ici une composante incontournable. » (p.244)

Ainsi, les intervenants en charge des groupes doivent être en mesure de s'ajuster aux contraintes que pose le groupe de courte durée, qui représente certainement un défi pour les intervenants souhaitant travailler selon les paradigmes de l'aide mutuelle et de la facilitation. La prise en charge d'un groupe de courte durée exige alors une très bonne appropriation initiale de ces approches. Plus important encore, les intervenants en charge d'un groupe qui sollicite la participation active des jeunes doivent profondément croire en la capacité du groupe de faire un cheminement malgré ces contraintes, afin que la progression du groupe en regard des objectifs établis au départ devienne possible.

→ Les groupes d'intervention réalisés en contexte autochtone

D'emblée, opter pour la pratique de groupe est une bonne idée lorsqu'on veut intervenir auprès d'une clientèle autochtone. L'esprit de groupe y est particulièrement développé, puisqu'il est ancré et consolidé dans le mode de vie en communauté depuis plusieurs générations (Marsiglia et al., 1998). Les activités quotidiennes et traditionnelles qui rassemblent généralement tous les membres de la communauté sont centrées sur l'allégeance et la loyauté au groupe, sur le respect des autres et sur le partage collectif. Ainsi, la communauté se réunit pratiquement dans toutes les occasions. Par exemple, lorsqu'il est question de prendre des décisions sur le mode de fonctionnement communautaire, ou encore lors de cérémonies ou de rituels traditionnels. Par ailleurs, la communauté constitue une source essentielle de soutien social et d'entraide. L'esprit de groupe prend ainsi tout son sens.

Dans cette optique, la collaboration des membres de la famille proche ou élargie, des représentants du conseil de bande, des aînés et des guérisseurs (*spiritual healers*) est aussi souvent sollicitée dans les pratiques d'intervention de groupe en contexte autochtone (Hawkins et al., 2004 ; Williams & Ellison, 1996). Cette participation de la communauté permet d'une part, d'intégrer les membres du réseau de soutien des participants dans leur démarche d'intervention et d'autre part, de les aider à s'identifier à des modèles qui leur confèrent une référence positive à la communauté et qui leur permettent par le fait même de se rattacher à leurs origines (Hawkins et al., 2004).

Les membres de communautés autochtones partagent une réalité culturelle particulière, avec des traditions, des valeurs et des principes qui diffèrent de manière plutôt contrastée avec ceux de la culture allochtone. Qui plus est, les contrecoups qui découlent de l'histoire d'oppression et du choc de colonisation vécu par les communautés autochtones contribuent encore à ce jour à creuser un certain «fossé» entre les deux cultures.

«Successful, positive intervention in the lives of young Native American men and women [...] must understand the conflicts and difficulties found in Native American communities. Many of these are related to the historical domination by mainstream society and the consequent marginalization of Indian sovereign nations. This domination has had adverse effects on Indian people of all ages. The answer to these problems as reported in the literature is related to cultural appropriateness as an approach, a milieu and a solution to various problems of young Native American men and women» (Fox et al., 2005, p.22)

La simple transposition d'un modèle d'intervention élaboré pour une clientèle allochtone n'est ni appropriée ni souhaitable. À la lumière des différences culturelles existantes entre les autochtones et les allochtones, les définitions et les conceptualisations des problématiques sociales et les méthodes d'intervention proposées pour les adresser ne sont pas les mêmes. On se doit donc de considérer ces aspects différentiels dans l'élaboration et dans la mise en œuvre d'un programme qui est destiné aux clientèles autochtones, si l'on désire que l'approche d'intervention soit adaptée à leur réalité et aux particularités culturelles qui leur sont propres.

Comprendre l'histoire des autochtones constitue un premier pas vers le développement d'une approche d'intervention qui est culturellement sensible et appropriée (Fox et al., 2005). Il importe aussi de développer une bonne compréhension des traditions, valeurs, croyances et normes culturelles autochtones afin de les intégrer au curriculum d'intervention, ce qui permettra ultimement de lui donner une «couleur autochtone» (Fox et al., 2005; Hawkins, Marlatt & Cummins, 2004). Par exemple, l'une de ces normes culturelles valorisées en contexte autochtone consiste pour les personnes à garder une certaine réserve dans le partage de leurs émotions les plus intimes (Hawkins et al., 2004). L'intervenant appelé à animer un groupe en contexte autochtone sera donc confronté à cette réalité lorsqu'il tentera de générer des échanges dans le groupe à propos de sujets qui touchent la vie personnelle des participants.

Dans la perspective de pleinement prendre en compte ces particularités culturelles, l'animation d'un groupe en contexte autochtone doit préférablement être assurée par un intervenant d'origine autochtone (Hawkins et al., 2004). En ayant un accompagnant qui leur ressemble, les participants du groupe auront plus de facilité à se reconnaître, à

se sentir compris et à s'ouvrir au groupe. Il n'est toutefois pas toujours possible de trouver un intervenant autochtone pour animer le groupe. Afin que l'intervention de groupe s'avère adéquate et efficace, les intervenants allochtones qui en ont la charge doivent alors développer une sensibilité culturelle, qui revient à prendre conscience des particularités de leur propre culture et à reconnaître l'intégrité des autres cultures (Green, 1990, dans : Turcotte et Lindsay, 2008). Pinderhugues (1995, dans : Turcotte et Lindsay, 2008) introduit quant à lui la notion de compétence culturelle en tant qu'habileté nécessaire aux intervenants appelés à travailler en contexte multiculturel. Il associe ce concept à six éléments :

« (1) La capacité de voir les autres à travers leurs propres schèmes culturels ; (2) la connaissance des valeurs et des croyances partagées dans la communauté ; (3) une aisance à composer avec les différences ; (4) La volonté de remettre en question ses préjugés et ses stéréotypes ; (5) la capacité d'adapter ses façons de penser et d'agir en fonction du contexte ; (6) l'habileté à filtrer les informations qui circulent sur une collectivité afin de distinguer celles applicables à des personnes définies. » (Turcotte et Lindsay, 2008, p.227).

Il est donc suggéré à l'intervenant appelé à animer un groupe en contexte autochtone de susciter l'intérêt et de stimuler la participation des membres en s'inspirant des pratiques traditionnelles autochtones. Par exemple, Hawkins et ses collègues (2004) proposent de tenir les rencontres de groupe autour de repas, puisque le partage de nourriture fait partie intégrante des activités et des coutumes autochtones. Les repas collectifs sont fréquemment organisés au sein de la communauté, dans les occasions de célébrations comme dans les occasions plus difficiles. Il est aussi fortement recommandé de prévoir au curriculum des cérémonies, des rituels et des pratiques de guérison spirituelle (Fox et al., 2005; Quinn, 2007 ; Williams & Ellison, 1996). L'élaboration de génogrammes qui servent essentiellement à connaître ses origines, est aussi fréquente dans les programmes d'intervention qui sont destinés aux jeunes qui éprouvent des difficultés face à leur identité culturelle (Gale, 1991 ; Long et al., 2006). La pratique de l'artisanat peut aussi être une façon d'opérer un rapprochement entre les participants au groupe et la culture traditionnelle (Hawkins et al., 2004). Dans le même

sens, les activités centrées sur les arts comme la pratique de la musique et de la danse traditionnelle sont souvent appréciées.

Parmi les recommandations émanant d'une recherche effectuée dans le cadre du projet *Soutien à la vie autonome* (Goyette et al., 2008, dans : Grenier et al., 2010) et réalisée à partir d'une consultation menée auprès d'experts autochtones et allochtones du milieu de l'intervention jeunesse, on note l'importance de :

« (1) miser sur des interventions informelles et participatives [en cohérence avec la norme culturelle de non interférence], (2) privilégier la mise en mouvement par des activités favorisant la participation et l'expérimentation plutôt que la transmission de connaissances, [compte tenu du décalage existant entre les approches didactiques et les modes d'apprentissage traditionnellement valorisés dans la culture autochtone] et (3) favoriser les interventions qui aident les jeunes à mieux vivre leur rapport à la communauté et à leur famille plutôt que de se centrer uniquement sur les individus et leurs problèmes. » (p. 9-10).

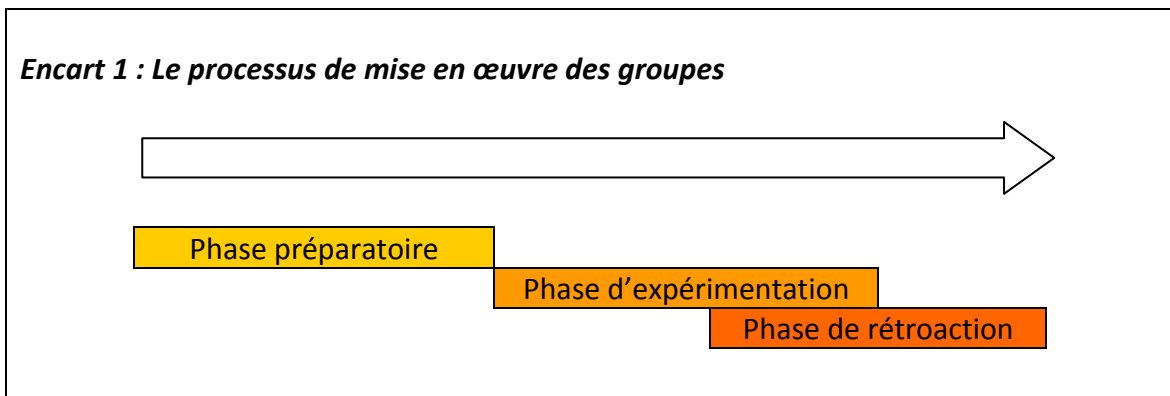
2

L'ANALYSE DE L'IMPLANTATION ET DES EFFETS DES GROUPES

Pour introduire le deuxième volet de ce rapport, consacré à l'analyse de l'implantation et des effets des groupes, nous détaillerons d'abord le processus de mise en œuvre des groupes, pour ensuite faire état de la méthodologie utilisée dans le cadre de l'évaluation des groupes.

2.1 LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DES GROUPES

La mise en œuvre des groupes a été réalisée en trois phases : 1) une phase préparatoire, alors que la recension des pratiques existantes, le choix des programmes et des approches qui les sous-tendent, le recrutement et la formation des intervenants ainsi que le recrutement des jeunes participants ont été effectués ; 2) une phase d'expérimentation des groupes, alors que les programmes ont été mis en œuvre ; et 3) une phase de rétroaction, alors que la mise en œuvre des groupes a été analysée de façon réflexive. Les deux dernières phases se sont juxtaposées dans le temps, la mise en œuvre des groupes ayant été ponctuée d'activités de rétroaction réalisées entre les chercheurs et les intervenants.



A) La phase préparatoire

La préparation des milieux d'intervention à la mise en œuvre des groupes

Dans les deux sites géographiques (Montréal et Abitibi-Témiscamingue), des comités de soutien à l'implantation réunissant les différents partenaires du projet ont d'abord été mis en place, afin de mobiliser et de préparer les milieux à l'expérimentation des groupes. Le mandat de ces comités était de se prononcer sur la pertinence des

approches et des programmes retenus et de contribuer à la planification de la logistique de l'implantation (promotion du projet dans les organismes et établissements partenaires, recrutement des intervenants et des jeunes pour la participation aux groupes, planification des activités de formation et de supervision des intervenants en charge des groupes, etc.). L'implantation des groupes a donc été réalisée dans le cadre d'un processus participatif, puisqu'elle s'est inscrite dans une démarche de consultation soutenue avec les différents milieux d'intervention. Ainsi, le choix des programmes, des approches, de même que les modalités du processus de recrutement et d'accompagnement des intervenants et des jeunes ont été entérinés au préalable par les partenaires des milieux d'intervention sollicités dans le cadre de notre projet.

Le choix des programmes

Puisque le présent projet s'inscrit dans une perspective de complémentarité des pratiques, il importait dès le départ de proposer des programmes qui répondent directement aux besoins exprimés par les jeunes et qui cernent les aspects qui ne sont pas nécessairement abordés dans les interventions actuellement mises en œuvre dans les établissements et organismes prestataires de services à la jeunesse.

Le programme *Moi et cie*, mené auprès de deux groupes de jeunes femmes issues respectivement des centres jeunesse de Montréal et de Batshaw, est une adaptation réalisée par Lambert (2001) du programme anglo-saxon « *The friendship group : Learning to create social support* » (Lovell, 1991). Il est principalement axé sur le réseau social des jeunes filles. La décision de se centrer sur cet aspect émane d'une part de l'analyse des entrevues effectuées dans le cadre du projet SAVA, dans lequel s'insère le présent projet⁶. Les résultats de cette étude révèlent que plusieurs jeunes filles sont impliquées dans des relations tumultueuses et inhibitrices. Elles partagent avec leurs ami(e)s leurs expériences de consommation et de délinquance. Plusieurs d'entre elles se retrouvent isolées lorsqu'elles deviennent enceintes et elles n'ont nulle part où se

⁶ Dans le cadre de ce projet, l'équipe de recherche a effectué des entrevues auprès d'informateurs-clés qui travaillent auprès de la clientèle cible. Des jeunes ont aussi été rencontrés dans un deuxième temps. Ces entrevues ont permis de s'enquérir des besoins des jeunes, des blocages à leur insertion socioprofessionnelle et des pratiques d'intervention à favoriser auprès d'eux (voir Goyette et al., 2009b).

tourner pour avoir du soutien, qu'il soit instrumental ou affectif. La dépendance affective qui caractérise plusieurs d'entre elles est associée au désir de grossesse, puisqu'elles sont nombreuses à révéler désirer un enfant pour garder leur conjoint. Les conjoints, souvent beaucoup plus âgés, s'approprient fréquemment un rôle de contrôle, en plus d'être généralement impliqués dans des activités criminelles. La dynamique de contrôle par le conjoint est facilitée dans la plupart des cas par le manque d'estime de soi que présentent les jeunes filles. De manière plus générale, on constate que la majorité de ces jeunes filles présentent des difficultés à mettre leurs limites dans leurs relations et à les faire respecter. Leur grand désir de plaire et d'être aimées peut être à l'origine de ces problématiques. Elles ont aussi besoin de développer une certaine pudeur dans le partage de leur vie personnelle aux autres, puisqu'elles se dévoilent trop facilement à n'importe qui, elles font confiance trop vite et ne savent pas comment se protéger dans leurs échanges avec les autres, ce qui ouvre évidemment la porte pour l'exploitation dans les relations. En ce qui a trait à leurs dynamiques familiales, on constate que leur famille d'origine est souvent inhibitrice, soit en raison de son absence ou alors en raison des nombreuses relations conflictuelles qui émanent souvent des motifs à l'origine du placement (ex. consommation des parents, inaptitude et négligence parentale, violence physique ou psychologique). En somme, et à la lumière de ces constats, il semblerait que les problèmes relatifs au réseau social et aux habiletés relationnelles des jeunes filles contribuent significativement à leur maintien dans des trajectoires victimisantes et criminalisantes. C'est donc dans cette optique qu'ont été effectuées les adaptations du programme *Moi et cie*. D'autre part, lorsqu'on compare les visées de ce programme avec ceux centrés sur les aspects préventifs des comportements sexuels à risque chez les jeunes; les relations interpersonnelles, les habiletés sociales et l'estime de soi *en relation*, ne sont pas réellement abordées. Le programme *Moi et cie* pour sa part, vient compléter l'intervention.

Encart 2 : Le programme *Moi et cie* (Friendship Group)⁷

Le programme *Moi et cie* s'inspire de la théorie cognitivo-comportementale qui présuppose que tous les comportements, les pensées et les émotions peuvent être modifiés à travers l'apprentissage social. Selon ce modèle, les habiletés sociales peuvent être apprises et la vision que l'on a de ses relations interpersonnelles peut être modifiée en conséquence. Le programme *Moi et cie* est un programme d'intervention qui s'inscrit dans cette perspective, s'appuyant notamment sur les principes de renforcement positif qui permettent de soutenir les participantes dans le développement de comportements sociaux adéquats et l'émergence d'un sens critique affiné en regard de leurs relations interpersonnelles.

Les principaux thèmes abordés en cours de programme sont :

- La confiance et les limites personnelles;
- Les habiletés sociales et interpersonnelles;
- Les indicateurs de danger et les relations conflictuelles;
- La régulation émotionnelle et les relations saines.

L'amitié et la confiance sont interreliés dans ce programme. Par ailleurs, une attention particulière est vouée aux dangers émanant de certaines relations problématiques, lesquelles contribuent à l'enfermement relationnel des jeunes filles plus vulnérables. Dans cette intervention de groupe, la manière dont les liens se développent entre les participantes et les facilitateurs est également utilisée à titre de modèle de relation appropriée. En somme, le programme *Moi et cie* offre aux participantes une expérience sécuritaire à travers laquelle elles peuvent apprendre les avantages des relations fondées sur la confiance et le respect mutuel.

Le programme *Droit devant* est une adaptation du programme *Movin'On* développé aux centres jeunesse de Batshaw (Mann-Feder et White, 1999). Dans le cadre de ce programme, l'accent est placé sur la préparation psychologique à la vie autonome, un aspect qui n'est, la plupart du temps, pas du tout abordé dans les pratiques en place. Lorsqu'on examine les programmes qui visent la préparation à la vie autonome implantés dans les centres jeunesse, on remarque qu'ils sont beaucoup centrés sur le

⁷ Pour plus de détails sur les programmes, se référer aux documents suivants, qui sont disponibles en annexe à ce rapport : (1) Mann-Feder, V., Roman, A., & Corneau, M. (2009a). Soutien à la vie autonome. Le programme *Droit devant* ; (2) Mann-Feder, V., Roman, A., & Corneau, M. (2009b). Soutien à la vie autonome. Le programme *Moi et cie* ; (3) Grenier, S., Pontbriand, A., Lemay, A.-A., & Goyette, M. (2010). *D'hier à demain*. Programme d'intervention de groupe visant à faciliter le passage à la vie autonome des jeunes autochtones.

développement d'habiletés d'autonomie fonctionnelle, comme par exemple le programme *La Vie, la vie* du Centre jeunesse de Montréal ou encore le PQJ. La préparation psychologique n'est généralement pas considérée et les jeunes sont souvent laissés à eux-mêmes pour gérer les émotions difficiles qui sont rattachées à la fin du placement. À cet effet, les résultats des entrevues réalisées dans le cadre du projet SAVA ont aussi contribué à orienter la réflexion à ce sujet. De ces entrevues, nous pouvons dégager les éléments psychologiques qui sont centraux pour les jeunes, notamment la peur qu'ils verbalisent par rapport à la sortie (peur de n'avoir personne et d'être laissé à eux-mêmes, sans structure), leurs insécurités relatives à la vie autonome et à la désinstitutionalisation (ils doivent apprendre à se débrouiller par eux-mêmes alors que tout a été fait pour eux dans le passé). Les jeunes rapportent aussi vivre beaucoup d'anxiété en ce qui concerne la fin du placement et ils se mettent quelquefois volontairement en échec (*fugue, acting out*, etc.) telle une tentative de retarder la coupure avec les mesures de placement. Par ailleurs, plusieurs vivent de l'ambivalence face à la sortie puisqu'ils sont généralement heureux de quitter, alors que l'expérience de la fin de la prise en charge constitue un deuil qui leur fait revivre un sentiment d'abandon parfois similaire à celui qu'ils ont vécu face à leur famille d'origine. Or, tous les programmes qui sont en place et qui visent la préparation à la vie autonome des jeunes des centres jeunesse n'abordent aucunement les aspects psychologiques de cette transition importante. C'est dans cette optique et en réponse à ce besoin particulier que le programme *Movin'On* avait été implanté il y a maintenant plusieurs années au Centre jeunesse Batshaw (Mann-Feder & White, 1999) et que nous avons décidé de le reprendre et de l'adapter (*Droit devant*) dans le cadre du présent projet. La complémentarité de ce programme avec les autres programmes (*La Vie, la vie* et PQJ) est indéniable.

Encart 3 : Le programme Droit devant (Movin' On)

Le programme *Droit devant* est un programme d'intervention qui repose sur un cadre théorique psychodynamique. Cette approche présuppose qu'il est important de revisiter les expériences de séparation antérieures, afin de mieux comprendre comment nos sentiments influencent nos comportements. L'objectif principal de ce programme est de donner l'opportunité à des jeunes qui arrivent à la majorité et qui devront bientôt quitter la ressource de placement de s'exprimer et d'explorer les émotions difficiles associées à leur départ. Plus particulièrement, le programme vise à faire prendre conscience aux participants de l'impact que peut avoir leur état émotif sur l'issue de leur transition vers l'autonomie. Il a aussi pour objectif de les amener à se soutenir dans un processus émergent de recherche de solutions, qui leur permettra de mieux gérer cette étape de leur vie.

Les principaux thèmes abordés en cours de programme sont :

- Les événements à l'origine du placement;
- Le vécu en milieu substitut;
- La planification de l'entrée dans la vie autonome;
- Les espoirs et les peurs qui accompagnent la transition.

Le programme *Droit devant* est un programme d'intervention qui repose sur un cadre théorique psychodynamique. Cette approche présuppose qu'il est important de revisiter les expériences de séparation antérieures, afin de mieux comprendre comment nos sentiments influencent nos comportements. L'expression du vécu émotif est fortement encouragée et soutenue par les facilitateurs qui sont appelés à aider les participants à reconnaître leurs sentiments et à faire les liens qui leur permettront de mieux comprendre ce qu'ils vivent.

Pour ce qui est des groupes réalisés auprès des jeunes autochtones en Abitibi, le programme d'intervention *D'hier à demain* a été élaboré spécifiquement dans le cadre de cette étude, dans une prise en compte des enjeux sociopolitiques et éthiques de l'intervention en contexte autochtone. Ainsi, il a été décidé d'opter pour le développement d'un programme de groupe spécifique et adapté culturellement plutôt que de se limiter à adapter un programme déjà existant qui ne tient pas compte du contexte et des particularités du passage à la vie adulte des jeunes autochtones. Encore une fois, les travaux préparatoires du projet SAVA (Goyette et al., 2010; 2008) ont mis

en évidence la nécessité d'adapter le contenu des interventions afin que les groupes répondent aux besoins des communautés et des jeunes. En proposant un programme de groupe adapté à la réalité autochtone et plus près de la conception autochtone du devenir adulte que celle véhiculée dans les programmes usuels de préparation à l'autonomie, le programme *D'hier à demain* offre une alternative aux intervenants qui désirent accompagner les jeunes adultes dans cette période caractérisée par de multiples transitions. Les activités proposées ainsi que le cadre d'intervention privilégié ont été élaborés dans une perspective holistique et dans le respect des valeurs, des croyances et des façons de faire propres à la culture autochtone algonquine.

Encart 4 : Le programme D'hier à demain

Le programme *D'hier à demain* est un programme d'intervention de groupe destiné aux jeunes algonquins qui entrent dans la vie adulte. Élaboré autour des principes de la roue médicinale, il vise à offrir aux participants un temps et un lieu leur permettant d'explorer les différentes facettes du passage à la vie adulte dans une dynamique d'aide mutuelle et de partage.

Les principaux thèmes abordés en cours de programme sont :

- La construction identitaire : le rapport à soi et à ses origines;
- Les projets résidentiels et professionnels;
- L'affirmation de soi;
- Le réseau social et de soutien;
- Les ressources environnantes;
- La contribution à sa communauté;
- L'accomplissement adulte.

Le choix des approches

Lorsqu'on se penche sur les différentes approches d'intervention en centre jeunesse et, de façon plus générale, dans les établissements et organismes prestataires de services sociaux, on remarque que la majorité des programmes sont élaborés de manière à favoriser l'animation d'ateliers de groupe. L'animation de groupe consiste principalement à proposer aux jeunes de faire des activités ensemble, sans nécessairement leur prêter assistance ou s'attarder au processus sous-jacent. Les

intervenants savent généralement très bien animer des ateliers d'intervention et gérer les jeunes lorsqu'ils se retrouvent en groupe, mais ils demeurent quelque fois incertains lorsqu'il s'agit de diriger un processus. Les approches de la facilitation de groupe et de l'aide mutuelle impliquent de s'attarder au processus du groupe et à cet engagement que démontrent les jeunes les uns envers les autres. Qui plus est, une attention particulière doit être portée à la dynamique implicite et explicite entre les participants au sein du groupe.

→ Qu'est-ce que la facilitation de groupe?

La facilitation de groupe est un processus à travers lequel une personne qui est acceptée par tous les participants, qui est neutre et qui n'a pas de pouvoir décisionnel particulier sur le groupe, intervient pour les aider à améliorer la façon dont ils identifient les problèmes, dont ils les résolvent et dont ils prennent des décisions, en vue d'améliorer l'efficacité même du groupe (Schwartz et al., 2005). Au sein du groupe, les facilitateurs partagent le pouvoir avec les participants. Faciliter un groupe, c'est guider les participants pour qu'ils utilisent leurs connaissances, leurs habiletés et leur potentiel pour atteindre leurs objectifs. Faciliter un groupe signifie aussi aider et simplifier le processus. Faciliter signifie guider et non diriger. Faciliter signifie mettre de côté les différentes activités pour faire place à l'éclosion des dynamiques de groupe. Faciliter signifie opter pour la qualité et non la quantité d'activités. Pour faciliter un groupe, il faut se concentrer sur le processus au lieu du contenu – sur *comment* le groupe fait quelque chose au lieu de *ce que* le groupe fait. Faciliter c'est guider le groupe vers une destination choisie par tous et les aider à se rendre à destination. Faciliter c'est trouver un équilibre entre le groupe et la tâche (Schwartz et al., 2005).

→ Qu'est-ce que l'aide mutuelle?

L'aide mutuelle renvoie quant à elle à une « *utilisation holistique du groupe et reconnaît la valeur des forces des membres pour leur venir en aide* » (Moyse Steinberg, 2008, p.34). L'aide mutuelle mise sur le potentiel des interactions humaines, qui sont utilisées à des fins thérapeutiques dans le contexte du groupe. Certains facteurs sont nécessaires pour permettre à l'aide mutuelle de s'actualiser dans le cadre du groupe. Ainsi, un

climat spécifique axé sur le regroupement vers une cause commune et sur la connaissance des forces de chacun permettrait de favoriser le plein épanouissement de la dynamique d'influence entre les membres.

Encart 5 : Les similitudes et les différences entre la facilitation de groupe et l'aide mutuelle

La distinction entre l'approche de la facilitation de groupe et de l'aide mutuelle apparaît plutôt subtile. Les deux approches s'inscrivent dans la perspective constructiviste du « groupe par le groupe », alors que le groupe « part des jeunes » et évolue à partir d'eux. Les différences entre les appellations de « facilitation de groupe » et d'« aide mutuelle » semblent dès lors résider dans le regard porté sur le groupe, qui, dans le premier cas, est orienté vers le processus d'intervention, et dans le second, à partir d'une réflexion sur la finalité de l'intervention de groupe. Ainsi, la facilitation de groupe renvoie plutôt à l'idée que ce soient les jeunes qui prennent en charge l'essentiel de ce qui se passe dans le groupe. L'aide mutuelle évoque quand à elle davantage l'idée que l'essentiel du soutien que les jeunes vont chercher dans le groupe émerge de leur interrelation.

Le recrutement et la formation des intervenants

Parce que le processus de recrutement et de formation des intervenants a quelque peu différé au travers des deux régions d'implantation, leur description est réalisée en deux sections qui font respectivement état des démarches réalisées à Montréal (groupes 1 à 4) et en Abitibi-Témiscamingue (groupes 5 et 6).

→ Pour les groupes réalisés à Montréal (groupes 1 à 4)

Compte tenu que les intervenants des centres jeunesse ne sont pas tous familiers avec l'approche de facilitation de groupe, il importait, dans le cadre du présent projet, de mettre sur pied une formation afin qu'ils puissent se familiariser avec les fondements théoriques et pratiques de cette approche. Cette formation, dispensée par des experts en la matière, visait non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances relatives aux dynamiques de groupe, mais elle visait aussi à offrir aux participants la possibilité de vivre une expérience de facilitation de groupe similaire à celle qu'ils seraient appelés à vivre avec les jeunes. Les journées de formation étaient donc ponctuées de discussions et d'activités permettant aux intervenants de réfléchir à propos de leur positionnement

par rapport à l'approche. Par ailleurs, cette formation visait à présenter aux intervenants les balises conceptuelles spécifiques aux deux programmes sélectionnés. L'accent était mis sur des outils spécifiques et concrets, notamment quelques théories sur l'intervention de groupe et les habiletés qui sont requises. À la suite de cette formation, les facilitateurs étaient invités à proposer des adaptations spécifiques à leur clientèle, notamment en ce qui concerne les suggestions d'activités.

La formation d'une durée de deux jours regroupait des intervenants qui avaient été sélectionnés préalablement par leur chef de service pour animer les groupes. L'objectif de les réunir était d'avoir un groupe assez grand afin de pouvoir démontrer les dynamiques de groupe préconisées. Une troisième demi-journée avec chaque dyade de co-facilitateurs était aussi prévue. À l'issue de cette formation, les facilitateurs ont reçu un manuel détaillant les différentes notions théoriques couvertes ensemble et des informations supplémentaires pour leurs connaissances personnelles (Mann-Feder et al., 2009c). Voici un bref aperçu du contenu et des différents thèmes abordés lors de cette formation⁸.

- **Première journée** : les attentes respectives des participants, les normes du groupe, les deux programmes, les avantages d'utiliser l'approche de groupe avec les adolescents (bonifier les apprentissages, préférence naturelle pour les groupes de pairs, importance de l'aide mutuelle, modelage, incitations à l'altruisme), la facilitation (ce que c'est : faciliter un processus, guider et structurer, partager de l'information et le pouvoir, aider un groupe à aller de l'avant, encourager l'interaction entre les participants, mettre l'accent sur l'aide mutuelle et le soutien, réfléchir au processus de groupe; ce que ce n'est pas : contrôler, diriger, accaparer l'expertise, accaparer le temps, prescrire des façons de faire, faire trop d'activités, se centrer trop sur le contenu, agir en tant que médiateur), les aspects de la facilitation (l'engagement : stimuler l'appartenance au groupe; l'information : offrir de l'information; l'implication : inciter la participation significative; la planification : encourager l'application), le processus d'une rencontre de groupe (*check in*, activité brise-glace, introduction, aperçu de l'ordre du jour, suggestion de normes du groupe, partage des

⁸ Pour plus de détails sur les formations réalisées à la fois à Montréal et en Abitibi-Témiscamingue, il est possible de télécharger les manuels de formation à partir du site internet de la CRÉVAJ à l'adresse suivante : http://www.crevaj.enap.ca/CREVAJ/29/Autres_publications.enap.

- attentes, activités d'expérimentation (contenu), retour sur l'expérimentation (processus), *check out*.
- **Deuxième journée** : les étapes du développement du groupe (formation, confrontation, normalisation, production, dissolution), les outils de facilitation (activités en grand groupe, en petits groupes, en dyades, micro-habiletés telles l'écoute active et l'influence, prendre soin de soi, compte rendu, dégagement), les habiletés des facilitateurs, la co-facilitation (définition : partager les responsabilités, peut être égale ou non, importance de l'harmonie et de la coopération; les avantages de la co-facilitation : responsabilités partagées, forces combinées, perspectives différentes, ratio facilitateur-participant, disponibilité de deux modèles, modelage de comment être en relation, plus d'opportunités pour l'intervention) et les défis particuliers, le contrat entre co-facilitateurs (les éléments du contrat : la reconnaissance des différents styles, l'identification des responsabilités respectives quant au contenu et au processus), la gestion des émotions, la préparation et le compte rendu.

 - **Troisième journée** : les programmes spécifiques, les activités suggérées, les adaptations à la clientèle spécifique, la gestion des comportements perturbateurs au sein du groupe et des activités pour chaque étape de la facilitation de groupe.

→ Pour les groupes réalisés en Abitibi-Témiscamingue (groupes 5 et 6)

Afin de préparer la mise en œuvre des groupes, deux journées de formation ont été offertes par le concepteur principal du programme *D'hier à demain*. Des intervenants provenant d'une diversité de milieux d'intervention (incluant des ressources communautaires et des établissements) y ont été conviés par une personne-ressource du centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue. Pour l'occasion, les participants ont reçu un manuel de formation et d'intervention (Grenier et al., 2010) résumant les concepts-clés relatifs à l'intervention de groupe dans une perspective d'aide mutuelle.

À la suite de cette formation, quatre intervenants ont été identifiés par la même personne-ressource pour prendre en charge les groupes d'intervention, de sorte à former des équipes mixtes composées d'un intervenant du centre jeunesse et d'un intervenant rattaché à un organisme communautaire basé sur chacune des communautés. Ainsi, le recrutement des intervenants pour les groupes menés en Abitibi a été réalisé à la suite de la formation, ce qui n'était pas le cas à Montréal, alors que les

intervenants conviés à la formation avaient déjà été sélectionnés au préalable pour prendre les groupes en charge. Le contexte était d'ailleurs un peu différent en Abitibi : moins de groupes devaient être implantés, et un bassin important d'intervenants ont tout de même manifesté l'intérêt de suivre la formation, même s'ils n'étaient pas assurés de pouvoir animer un groupe. Le choix des intervenants en charge des groupes s'est par la suite fait essentiellement sur la base de leurs disponibilités et de leur connaissance des communautés dans lesquelles les groupes allaient prendre place.

Les journées de formation ont été ponctuées d'exercices pratiques, de discussions et de mises en situation, afin de permettre aux intervenants de mieux se situer par rapport à l'approche. Voici un bref aperçu du contenu et des différents thèmes abordés lors de cette formation :

- **Première journée** : Les principales dimensions du développement des jeunes en contexte de transition vers la vie adulte. Les fonctions spécifiques de l'intervention de groupe à l'égard de la transition vers la vie autonome en contexte de fragilisation sociale. L'aide mutuelle en tant que fondement de la pratique de groupe. Les différentes composantes de l'aide mutuelle et leur fonctionnement. Les principes de base qui permettent l'élaboration d'une dynamique d'aide mutuelle en intervention de groupe.
- **Deuxième journée** : Présentation des différents facteurs thérapeutiques liés à l'utilisation de l'aide mutuelle en intervention de groupe. Complétion d'exercices complémentaires. Discussion de groupe. Les différentes phases et les stades de développement du groupe. La gestion des situations problématiques au sein du groupe. La présentation du programme *D'hier à demain* : objectifs du programme, structure générale, contenu des différentes séances. Exercices pratiques et mises en situation pour expérimenter l'approche en lien avec le programme.

Le recrutement des jeunes

Le recrutement des jeunes pour la participation aux groupes a été assuré par l'intermédiaire des intervenants responsables de leur mise en œuvre. Les intervenants ne se sont pas fait indiquer de procédure particulière pour recruter les jeunes participants, en autant qu'ils respectaient les critères de sélection pour la participation au programme déterminés par l'équipe de recherche, en collaboration avec les comités de soutien à l'implantation. Il est à noter que les jeunes sollicités étaient pour la plupart

déjà connus des intervenants en charge du recrutement. La question plus spécifique du recrutement des jeunes pour la participation à cette étude, qui a nécessité la mise en œuvre de procédures systématiques et conformes à l'éthique de la recherche, est précisée un peu plus loin, soit dans la section faisant état de la méthodologie de l'évaluation de l'implantation et des effets des programmes.

B) La phase d'expérimentation

Dans le cadre de cette étude, trois programmes d'intervention de groupe ont donc été expérimentés auprès de jeunes en transition à la vie adulte, soit les programmes *Droit devant (Movin' On)* (Mann-Feder et al., 2009a), *Moi et cie (Friendship Group)* (Mann-Feder et al., 2009b) et *D'hier à demain* (Grenier et al., 2010). Chaque groupe s'est étalé sur huit séances d'une durée approximative de deux heures et a réuni entre cinq et dix jeunes. Le tableau suivant présente les principales caractéristiques des différents groupes implantés :

Tableau 1 : Caractéristiques des différents groupes implantés

Groupe	Programme implanté	Lieu d'implantation ⁹	Moment de l'implantation	Nombre de jeunes à l'entrée dans le programme	Composition du groupe
Groupe 1	<i>Movin'On (Droit devant)</i>	Centre jeunesse de Batshaw	Automne 2009	6	Garçons
Groupe 2	<i>Moi et cie</i>	Centre jeunesse de Montréal	Printemps 2010	9	Filles
Groupe 3	<i>Friendship Group (Moi et cie)</i>	Centre jeunesse de Batshaw	Hiver 2010	10	Filles
Groupe 4	<i>Droit devant</i>	Centre jeunesse de Montréal	Hiver 2010	6	Garçons
Groupe 5	<i>D'hier à demain</i>	Communauté algonquine 1	Hiver 2011	7	Garçons et filles
Groupe 6	<i>D'hier à demain</i>	Communauté algonquine 2	Hiver 2011	5	Garçons et filles

⁹ Pour des fins de confidentialité, nous avons choisi de ne pas préciser le nom des communautés algonquines qui ont participé à la recherche.

C) La phase de rétroaction

Afin d'assurer un meilleur accompagnement des intervenants tout au long du processus d'implantation des groupes, les formateurs ont mis en place des processus de rétroaction avec les intervenants.

Ainsi, dans le cas des groupes menés à Montréal, des rencontres individualisées avec les intervenants ont permis de faire un suivi de cette démarche, de gérer les questionnements des intervenants et de réaliser une supervision clinique. De plus, une journée de rétroaction réunissant l'ensemble des intervenants a été réalisée alors que tous les groupes avaient été menés à terme, afin que les facilitateurs puissent échanger à propos de leur expérience. Une ébauche des résultats de la recherche évaluative portant sur les groupes 1 à 4 leur a aussi été présentée pour cette occasion.

Concernant les deux groupes menés en Abitibi, une rencontre de mi-parcours a eu lieu avec l'ensemble des intervenants en charge des groupes, ainsi qu'avec quelques partenaires qui désiraient suivre le processus d'implantation de près. Le but de cette rencontre était de permettre aux animateurs des groupes d'échanger entre eux à propos du déroulement des groupes, des obstacles rencontrés et des éléments qui constituaient pour eux des succès. La rencontre était aussi l'occasion de leur offrir de la supervision clinique s'ils en ressentaient le besoin. En tout temps durant l'implantation des groupes, le formateur demeurait disponible pour réaliser des rencontres téléphoniques avec les intervenants qui ressentaient un besoin de supervision ponctuel. Une rencontre bilan réunissant l'ensemble des intervenants ayant participé à la mise en œuvre des groupes et les membres du comité de soutien à l'implantation devrait être planifiée sous peu, dans l'objectif de permettre un échange *a posteriori* sur l'expérimentation des groupes.

2.2 LA METHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DES GROUPES

Après avoir présenté le processus opérationnel d'implantation des groupes, nous faisons maintenant état de la méthodologie d'évaluation des groupes.

2.2.1 Sur la perspective d'évaluation

L'évaluation de l'implantation et des effets des groupes peut être réalisée selon plusieurs registres. D'abord, l'évaluation de l'implantation peut renvoyer à la mesure de l'écart entre les activités prévues et les activités réalisées lors des séances de groupe. Ainsi, on évalue la fidélité de l'implantation à l'intervention planifiée. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir un modèle théorique du programme établi, rigoureux et détaillé. Ces conditions n'étaient pas réunies dans le cadre de notre programme. Une autre tradition en évaluation de programmes vise à comprendre l'adaptation, par les acteurs locaux, de l'intervention réalisée. On prend donc pour acquis que cette adaptation est nécessaire compte tenu des contextes dans lesquels les interventions sont implantées (Goyette et Bellot, 2011). Nous avons retenu cette perspective pour rendre compte de l'évaluation d'implantation de l'approche de groupe.

Nous avons davantage tenté de cerner, à partir d'une analyse exploratoire du discours des jeunes et des intervenants, les obstacles et les éléments qui ont simplifié l'implantation des approches de la facilitation de groupe et de l'aide mutuelle. Nous avons aussi tenté d'appréhender les effets du groupe en termes de contribution particulière à l'offre de services, à partir du point de vue des jeunes et des intervenants.

2.2.2 Les activités de recherche réalisées avec les jeunes

Les activités de recherche réalisées avec les jeunes sont présentées en deux temps, soit la description du processus de recrutement et le déroulement des entretiens de recherche menés avant et après la participation aux groupes.

Le processus de recrutement pour la participation à l'étude

Tel qu'évoqué plus tôt, le recrutement des jeunes participants aux groupes a été effectué par les intervenants responsables de leur animation. Ces intervenants ont collaboré avec les différents services, organismes et établissements afin d'identifier des

jeunes qui répondaient aux critères de sélection des trois programmes. Pour le programme *Droit devant*, il était question de recruter des garçons recevant des services des centres jeunesse et se trouvant en démarche de transition vers la vie autonome. Les critères étaient les mêmes pour le programme *Moi et cie*, mis à part le fait qu'on recherchait plutôt des filles. Dans le cadre du programme *D'hier à demain*, le critère du genre ne s'appliquait pas, puisqu'on souhaitait composer des groupes mixtes. Les jeunes devaient par contre être considérés par les intervenants comme étant en processus de passage à l'âge adulte et devaient appartenir à l'une des deux communautés autochtones participantes.

Concernant le recrutement pour la participation à la recherche, les jeunes ont été approchés par les intervenants en charge des groupes pour obtenir leur consentement, après quoi les professionnels de recherche en charge de la collecte de données entraient en contact avec eux pour répondre à leurs questions et prendre rendez-vous. Il est aussi arrivé que des intervenants organisent eux-mêmes les rencontres entre les professionnels de recherche et les jeunes, sans que ces derniers n'aient eu de contact préalable. Les formulaires de consentement étaient explicités aux jeunes et signés le jour de l'entretien. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (Numéro de certificat : CER CJM-IU: 0712/003), ainsi que par le comité d'éthique de l'École nationale d'administration publique (Numéro de certificat : CÉR-ÉNAP-2007-12).

Les entretiens de recherche

Les jeunes participants ont été rencontrés en deux temps de mesure. Un premier entretien, d'une durée approximative de 20 minutes, a été réalisé avant le début de chaque groupe d'intervention. Les jeunes ont alors été questionnés sur la façon selon laquelle ils ont été recrutés, sur leur motivation à participer au programme et sur leurs attentes par rapport au groupe. Le second entretien de recherche, réalisé à l'issue du groupe, prenait environ 40 minutes car on y abordait principalement la perspective de chaque jeune sur le déroulement du groupe, plus précisément ses apports et ses dysfonctionnements.

Aux deux temps de mesure, les jeunes devaient compléter un court questionnaire servant à les situer au plan sociodémographique. Ils étaient aussi questionnés à l'aide d'outils quantitatifs avant le début des groupes (pré-test) et à la suite des groupes (post-test), afin d'appréhender les effets des programmes. Ces outils ont différé d'un programme à l'autre, d'abord parce que les objectifs des programmes n'étaient pas toujours les mêmes, mais aussi parce que nous avons voulu utiliser des instruments de mesure qui nous apparaissaient plus adaptés aux particularités culturelles autochtones dans le cas des groupes 5 et 6.

Dans le cas des groupes menés à Montréal (groupes 1 à 4), les habiletés relationnelles et les habiletés sociales de l'ensemble des participants ont été mesurées aux deux temps de mesure au moyen d'une sélection d'énoncés tirés de l'outil québécois *Plan de cheminement vers l'autonomie* (CJCA, 2008). L'ensemble des jeunes participants devait aussi compléter *L'échelle de provisions sociales*, un instrument traduit et validé par Caron (1996) et qui mesure le niveau de soutien social perçu par les jeunes. L'échelle de la *Mesure de la qualité des relations interpersonnelles* (MQRI) (Pierce et al., 1991) a aussi été administrée aux participantes des groupes *Moi et cie (Friendship Group)* avant leur expérience du groupe, afin de cerner leur perception initiale par rapport à la qualité de la relation avec une personne significative de leur entourage.

Les participants aux groupes tenus à Montréal ont aussi complété, lors du second entretien de recherche, une version du *Client Satisfaction Inventory* (McMurtry & Hudson, 2000) adaptée par l'équipe de recherche aux réalités de l'intervention de groupe et présentée sous l'appellation *Mesure de satisfaction face au programme de groupe* (MSFPG). Cette mesure n'a pas été réalisée auprès des jeunes autochtones, mais a été remplacée par un questionnaire plus court sur les motifs de la participation au groupe, dans la perspective de réduire le temps de passation des questionnaires qui apparaissait déjà trop long du point de vue des membres du comité de soutien à l'implantation.

Pour les groupes menés en Abitibi (groupes 5 et 6), deux outils ont été expérimentés pour déceler des effets en regard de deux variables, soit l'estime de soi collective (*Échelle d'estime de soi collective* adaptée à partir de la version de Luhtanen et Crocker (1992)), et les perceptions en regard du passage à la vie adulte (*Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte* de Turcotte et Pontbriand (2010)). La première échelle a été utilisée en vue de mesurer le rapport des jeunes à leur identité autochtone, tandis que la deuxième a été utilisée dans le but d'appréhender le sentiment d'emprise des jeunes face à la transition à la vie adulte. Rappelons que le programme *D'hier à demain* vise le soutien à l'autonomisation des jeunes dans une reconnaissance particulière des enjeux identitaires associés au passage à la vie adulte.

Pour l'ensemble de ces outils, les jeunes devaient se situer, à partir d'une échelle graduée et en regard de la correspondance de chaque énoncé, par rapport à leur situation personnelle. Un score peut ainsi être produit et comparé non seulement entre les groupes, mais aussi entre les deux temps de mesure pour les outils qui ont fait l'objet d'une comparaison avant-après¹⁰.

¹⁰ Pour plus de détails, ces instruments de mesure peuvent être consultés en annexe, à même les guides d'entretiens. Ils sont aussi explicités davantage dans les sections de présentation des résultats de ce rapport.

Tableau 2 : Instruments de mesure utilisés en pré-test et en post-test selon les programmes expérimentés

Programme <i>Droit devant (Movin'On)</i>	Programme <i>Moi et cie (Friendship Group)</i>	Programme <i>D'hier à demain</i>
<p>- Une série de questions pour établir le profil sociodémographique des jeunes. (en pré-test)</p>	<p>- Une série de questions pour établir le profil sociodémographique des jeunes. (en pré-test)</p>	<p>- Une série de questions pour établir le profil sociodémographique des jeunes. (en pré-test)</p>
<p>- Une sélection d'énoncés tirés de l'outil <i>Plan de cheminement vers l'autonomie (CJCA, 2008)</i> en vue de mesurer les habiletés sociales et les habiletés relationnelles des jeunes. (en pré-test et en post-test)</p> <p>- <i>L'Échelle de provisions sociales (Caron, 1996)</i> en vue de mesurer le niveau de soutien social perçu par les jeunes. (en pré-test et en post-test)</p>	<p>- Une sélection d'énoncés tirés de l'outil <i>Plan de cheminement vers l'autonomie (CJCA, 2008)</i> en vue de mesurer les habiletés sociales et les habiletés relationnelles des jeunes. (en pré-test et en post-test)</p> <p>- <i>L'Échelle de provisions sociales (Caron, 1996)</i> en vue de mesurer le niveau de soutien social perçu par les jeunes. (en pré-test et en post-test)</p> <p>- <i>L'échelle Mesure de la qualité des relations interpersonnelles (MQRI) (Pierce et al., 1991)</i>, afin de prendre en compte la qualité des relations des jeunes avec la personne la plus significative de leur entourage. (en pré-test et en post-test)</p>	<p>- <i>L'Échelle d'estime de soi collective</i> adaptée à partir de la version de Luhtanen et Crocker (1992) en vue de mesurer le rapport des jeunes à leur identité autochtone. (en pré-test et en post-test)</p> <p>- <i>La Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte (Turcotte et Pontbriand, 2010)</i>, dans le but d'appréhender le sentiment d'emprise des jeunes face à la transition à la vie adulte. (en pré-test et en post-test)</p>
<p>- <i>La Mesure de satisfaction face au programme de groupe (MSFPG)</i> adaptée de <i>McMurtry & Hudson (2000)</i>, pour cerner la satisfaction des jeunes par rapport à leur expérience de groupe. (en post-test)</p>	<p>- <i>La Mesure de satisfaction face au programme de groupe (MSFPG)</i> adaptée de <i>McMurtry & Hudson (2000)</i>, pour cerner la satisfaction des jeunes par rapport à leur expérience de groupe. (en post-test)</p>	<p>- Questionnaire sur les motifs de la participation au groupe (Turcotte, 2011). (en post-test)</p>

2.2.3 Les activités de recherche réalisées avec les intervenants

À l'issue du groupe, l'équipe a aussi contacté les intervenants pour documenter le travail réalisé dans chaque programme. Ces derniers ont participé à un entretien semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure trente où étaient abordées les questions de la mise en œuvre des groupes, des effets constatés chez les jeunes et du rapport des intervenants aux approches de la facilitation ou de l'aide mutuelle, selon le cas. En général, ces entretiens réunissaient les deux intervenants chargés d'un même groupe. Quand il n'était pas possible de rencontrer les intervenants d'une même équipe ensemble, nous procédions à deux entretiens individuels.

2.2.4 Le processus d'analyse de données

Conformément à la procédure approuvée par les comités d'éthique, l'ensemble des entretiens ont été enregistrés puis retranscrits. Afin d'analyser le contenu des entretiens semi-dirigés, nous avons procédé à une analyse thématique au moyen du logiciel N'Vivo8, à partir d'un arbre de codification semi-ouvert qui comprenait les thèmes généraux de la satisfaction face au programme, de sa mise en œuvre et de ses effets, ventilés à partir de la perspective des jeunes participants et des intervenants. Nous avons aussi procédé à des analyses quantitatives descriptives des résultats aux outils quantitatifs utilisés, et ce à l'aide du logiciel SPSS 17.

2.3 LE PORTRAIT DES JEUNES PARTICIPANTS

Avant de présenter les résultats de l'évaluation des groupes, il apparaît important de dresser le portrait des jeunes à leur entrée dans le programme. Encore ici, le portrait des groupes réalisés à Montréal et en Abitibi-Témiscamingue est présenté séparément.

2.3.1 Le portrait des groupes 1 à 4

A) Le portrait sociodémographique

Le portrait sociodémographique des participants a été établi à partir d'une série de questions posées aux jeunes lors des entretiens menés avant l'implantation des groupes. Les jeunes participants ont notamment été questionnés sur leur âge, sur le nombre d'années passées en milieu substitut, sur leur lieu de résidence principal, sur leur statut par rapport à l'emploi, sur leur statut par rapport aux relations amoureuses et sur leur niveau de scolarité. Les résultats sont présentés pour chaque groupe dans les sous-sections qui suivent.

→ Groupe 1 : Groupe Movin' On (Doit devant) au Centre jeunesse de Batshaw

Dans ce groupe, six garçons ont participé au programme. L'âge moyen est de 17 ans, ils ont été placés environ quatre ans mais nous notons un écart type important entre certains jeunes. Le dernier diplôme obtenu est en moyenne le niveau secondaire quatre. La moitié des jeunes est sans travail et l'autre moitié occupe une activité salariée. La moitié des jeunes vivent en foyer de groupe; pour ce qui est de l'autre moitié, un jeune est à temps plein en centre de réadaptation, un est à la fois en foyer de groupe et dans sa famille d'origine et un est en centre de réadaptation et foyer de groupe. La moitié des garçons sont dans une relation amoureuse. Tous les participants ont réalisé l'entrevue post-test.

Tableau 3 : Portrait sociodémographique du groupe 1

Âge	Moy. : 17 ans Écart type : 0,000	L'ensemble des participants a 17 ans
Nombre d'années de placement	Médiane : 4 ans Écart type : 6,3061	-3 participants placés depuis 4 ans -1 participant placé depuis 1 an -1 participant placé depuis 13 ans -1 participant placé depuis 17 ans
Lieu de résidence principal	<ul style="list-style-type: none"> - 3 participants en foyer de groupe - 1 participant en centre de réadaptation - 1 participant en foyer de groupe et en famille d'accueil - 1 participant en centre de réadaptation et en foyer de groupe 	
Travail	<ul style="list-style-type: none"> - 3 participants ont un emploi - 3 participants sont sans emploi 	
Relations amoureuses	<ul style="list-style-type: none"> - 3 participants sont célibataires - 3 participants sont en couple 	
Dernier diplôme obtenu	<ul style="list-style-type: none"> - 4 participants ont obtenu leur secondaire 4 - 2 participants ont obtenu leur secondaire 5 	

→ Groupe 2 : Groupe Moi et cie au Centre jeunesse de Montréal

Neuf jeunes filles ont participé à ce groupe. La moyenne d'âge est de 16,11 ans: deux d'entre elles ont 15 ans, quatre ont 16 ans et trois ont 17 ans. Ces jeunes filles sont placées depuis environ deux ans. Toutes les jeunes résident en centre de réadaptation à l'exception d'une qui est en foyer de groupe. La majorité d'entre elles sont sans emploi (5) : les autres sont stagiaires (3) et une est employée. À l'exception d'une jeune, toutes sont célibataires. Enfin, plus de la moitié des jeunes est en secondaire trois (5), deux jeunes sont en secondaire deux, une en secondaire un et une autre effectue un diplôme d'études professionnelles. Sept jeunes filles ont participé aux post-tests.

Tableau 4 : Portrait sociodémographique du groupe 2

Âge	Moy. : 16,11 ans Écart type : 0,782	- 2 participantes ont 15 ans - 4 participantes ont 16 ans - 3 participantes ont 17 ans
Nombre d'années de placement	Médiane : 2 Écart type : 3,1814	-3 participantes placées depuis moins d'un an -1 participante placée depuis 1 ½ an -1 participante placée depuis 2 ans -1 participante placée depuis 3 ans -1 participante placée depuis 6 ans -1 participante placée depuis 10 ans
Lieu de résidence principal	- 8 participantes en centre de réadaptation - 1 participante en foyer de groupe	
Travail	- 5 participantes sont sans emploi - 3 participantes réalisent un stage en milieu de travail - 1 participante a un emploi	
Relations amoureuses	- 8 participantes sont célibataires - 1 participante est en couple	
Dernier diplôme obtenu	- 5 participantes ont obtenu leur secondaire 3 - 2 participantes ont obtenu leur secondaire 2 - 1 participante a obtenu son secondaire 1 - 1 participante est en cheminement particulier et a complété un FPT2	

→ Groupe 3 : Groupe Friendship (Moi et cie) au Centre jeunesse de Batshaw

Dix jeunes filles ont participé au programme. L'âge moyen des participantes est de 16,6 ans. Elles sont placées depuis environ trois ans, mais il existe un écart important entre elles : trois sont placées depuis un an et demi, une depuis trois ans, une depuis trois an et demi, une depuis quatre ans, une depuis six ans, une depuis 10 ans, une depuis 14 ans et une depuis 17 ans. Plus de la moitié des jeunes filles vivent en centre de réadaptation à temps plein (6), deux jeunes alternent entre le centre et le domicile parental et une jeune alterne entre le centre et sa famille d'origine. Huit d'entre elles sont sans emploi, deux sont employées. La majorité des filles est dans une relation amoureuse (9). Enfin, quatre d'entre elles ont un niveau scolaire de secondaire trois, et trois ont un niveau de secondaire quatre. Les autres filles ont un secondaire un, deux et cinq. Nous avons rencontré huit jeunes filles lors des post-tests.

Tableau 5 : Portrait sociodémographique du groupe 3

Âge	Moy. : 16,6 ans Écart type : 0,516	- 4 participantes ont 16 ans - 6 participantes ont 17 ans
Nombre d'années de placement	Médiane : 3,75 Écart type : 5,5837	-3 participantes placées depuis 1 ½ an -1 participante placée depuis 3 ans -1 participante placée depuis 3 ½ ans -1 participante placée depuis 4 ans -1 participante placée depuis 6 ans -1 participante placée depuis 10 ans -1 participante placée depuis 14 ans -1 participante placée depuis 17 ans
Lieu de résidence principal		- 6 participantes en centre de réadaptation - 5 participantes en alternance entre le centre de réadaptation et chez des membres de la famille
Travail		- 8 participantes sont sans emploi - 2 participantes ont un emploi
Relations amoureuses		- 9 participantes sont en couple - 1 participante est célibataire
Dernier diplôme obtenu		- 4 participantes ont obtenu leur secondaire 3 - 3 participantes ont obtenu leur secondaire 4 - 1 participante a obtenu son secondaire 1 - 1 participante a obtenu son secondaire 2 - 1 participante a obtenu son secondaire 5

→ Groupe 4 : Groupe Droit devant au Centre jeunesse de Montréal

Six garçons sont inscrits au programme. La moyenne d'âge est de 16,67 ans. Ils sont placés depuis environ sept ans, mais il existe un écart important entre chaque jeune. Deux des garçons sont à temps plein en centre de réadaptation, deux autres sont à temps plein en appartement supervisé, un est en centre de réadaptation et chez ses parents puis un alterne entre le centre de réadaptation et le domicile des grands-parents. La majorité des garçons est sans emploi (4), un d'entre eux est stagiaire et l'autre occupe une activité salariée. Tous sont célibataires à l'exception d'un jeune. Enfin quatre de ces jeunes ont atteint un niveau scolaire de secondaire deux, un de secondaire un et un autre de secondaire trois. Quatre participants ont participé aux post-tests à l'issue du groupe.

Tableau 6 : Portrait sociodémographique du groupe 4

Âge	Moy. : 16,67 ans Écart type : 0,516	- 4 participants ont 17 ans - 2 participants ont 16 ans
Nombre d'années de placement	Médiane : 7 ans Écart type : 2,5642	-2 participants placés depuis 8 ans -1 participant placé depuis 4 ans -1 participant placé depuis 6 ans -1 participant placé depuis 9 ans
Lieu de résidence principal	- 2 participants en appartement supervisé - 2 participants en centre de réadaptation - 2 participants en alternance entre le centre de réadaptation et chez des membres de la famille	
Travail	- 4 participants sont sans emploi - 1 participant a un emploi - 1 participant réalise un stage en milieu de travail	
Relations amoureuses	- 5 participants sont célibataires - 1 participant est en couple	
Dernier diplôme obtenu	- 4 participants ont obtenu leur secondaire 2 - 1 participant a obtenu son secondaire 3 - 1 participant a obtenu son secondaire 1	

B) Le portrait en termes d'habiletés relationnelles

La sous-échelle « Relations avec les personnes », tirée de l'outil *Plan de cheminement vers l'autonomie* (CJCA, 2008), mesure les habiletés relationnelles des jeunes. Elle est composée de sept énoncés gradués sur une échelle de 1 à 3.

Encart 6 : Énoncés de la sous-échelle « Relations avec les personnes » (Outil *Plan de cheminement vers l'autonomie* (CJCA, 2008))

1 : Pas du tout / 2 : En partie / 3 : Tout à fait

Relations avec les personnes

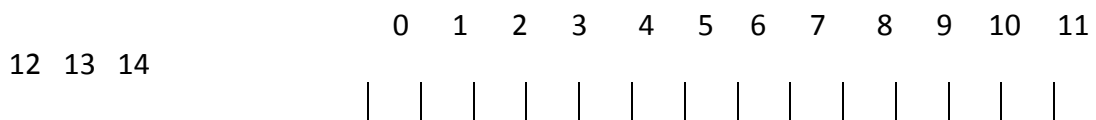
1. Je suis en mesure de motiver les gens.
2. Je suis capable de mettre à l'aise la nouvelle personne qui arrive dans mon milieu de travail ou d'activité.
3. Je suis une personne qui aide les autres.
4. Je démontre de l'intérêt à renseigner une nouvelle personne qui arrive dans mon milieu de travail ou d'activité.
5. Je suis capable de travailler en équipe.
6. Je suis capable de demander de l'aide.
7. Je suis capable de mettre mes limites.

En vue de dresser le portrait des jeunes à l'entrée dans le programme, l'échelle initiale a été transposée sur une échelle adaptée, dont l'étendue se situe maintenant entre 0 et 2. Ainsi, la signification des scores en soi apparaît plus compréhensible, alors qu'une valeur numérique de 0 correspond au choix « pas du tout ». L'effectif théorique minimal du score obtenu au test est de 0, tandis que l'effectif théorique maximal est de 14.

À leur entrée dans le programme, les scores moyens des différents groupes se répartissaient comme suit :

Figure 1 : Scores obtenus à la mesure des habiletés relationnelles (CJCA, 2008)

Niveau de maîtrise :



Groupe 1 : Movin'On Batshaw	9,83
Groupe 2 : Moi et cie CJM- IU	10,11
Groupe 3 : Friendship Batshaw	8,4
Groupe 4 : Droit devant CJM-IU	9,83

Les écarts types indiquent dans tous les cas que les scores des jeunes demeurent plutôt centrés autour de la moyenne (Gr1 : 1,77 ; Gr 2 : 1,97 ; Gr 3 : 2,01 ; Gr 4 : 1,07). On peut donc en conclure que la plupart des jeunes évaluent leur niveau d'habiletés relationnelles comme étant relativement élevé à la base. Ainsi, les jeunes des groupes 1, 2 et 4 obtiennent des scores plutôt élevés à cette sous-échelle, tandis que les jeunes du groupe 3 obtiennent des scores qui témoignent en moyenne d'un niveau de maîtrise moyen, soit légèrement en deçà des jeunes des autres groupes.

C) Le portrait en termes d'habiletés sociales

La sous-échelle « Relations sociales », tirée de l'outil *Plan de cheminement vers l'autonomie* (CJCA, 2008), mesure les habiletés sociales des jeunes. Elle est composée de 8 énoncés gradués sur une échelle de 1 à 3.

Encart 7 : Énoncés de la sous-échelle « Relations sociales » (Outil Plan de cheminement vers l'autonomie (CJCA, 2008))

1 : Pas du tout / 2 : En partie / 3 : Tout à fait

Relations sociales

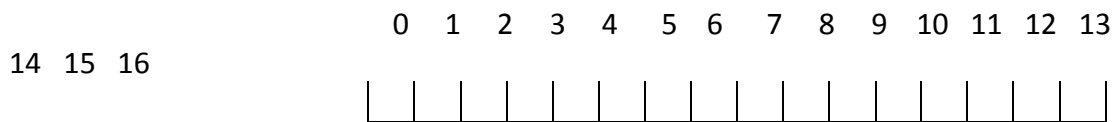
1. Je me confie à des amis.
2. Je suis capable de chercher du soutien lorsque je suis aux prises avec des problèmes familiaux.
3. Je fais partie d'un groupe qui se préoccupe de moi, autre que ma famille ou mes proches.
4. Je suis capable de démontrer aux autres qu'ils comptent pour moi.
5. Je suis capable d'encourager les autres à parler de ce qu'ils ressentent.
6. Je suis satisfait du nombre d'amis que j'ai.
7. Je suis en mesure d'identifier au moins deux personnes à qui je peux m'adresser pour obtenir de l'aide.
8. Habituellement, je suis capable d'accepter la critique sans me mettre en colère.

En vue de dresser le portrait des jeunes à l'entrée dans le programme, l'échelle initiale, de la même façon que pour la sous-échelle « Relations avec les personnes » (CJCA, 2008), a été transposée sur une échelle adaptée, dont l'étendue se situe maintenant entre 0 et 2. L'effectif théorique minimal du score obtenu au test est de 0, tandis que l'effectif théorique maximal est de 15.

À leur entrée dans le programme, les scores moyens des différents groupes se répartissaient comme suit :

Figure 2: Scores obtenus à la mesure des habiletés sociales (CJCA, 2008)

Niveau de maîtrise :



Groupe 1 : Movin'On Batshaw	12,33
Groupe 2 : Moi et cie CJM- IU	11,56
Groupe 3 : Friendship Batshaw	10,5
Groupe 4 : Droit devant CJM-IU	11,12

Encore ici, les écarts types indiquent dans tous les cas que les scores des jeunes demeurent plutôt centrés autour de la moyenne (Gr1 : 2,21 ; Gr 2 : 2,11 ; Gr 3 : 2,77 ; Gr 4 : 2,85). On peut donc en conclure que la plupart des jeunes évaluent leur niveau d'habiletés sociales comme étant relativement élevé à la base. Suivant la même tendance que pour la sous-échelle des habiletés relationnelles, les jeunes des groupes 1, 2 et 4 obtiennent des scores plutôt élevés, tandis que les jeunes du groupe 3 obtiennent des scores qui témoignent en moyenne d'un niveau de maîtrise moyen, soit légèrement en deçà des jeunes des autres groupes.

D) Le portrait en termes de soutien social perçu

L'Échelle de provisions sociales (Caron, 1996), mesure le niveau de soutien social perçu par les jeunes. Elle est composée de 24 énoncés gradués sur une échelle de 1 à 4.

Encart 8 : Énoncés de l'Échelle de provisions sociales (Caron, 1996)

1 : Fortement en désaccord / 2 : En désaccord / 3 : En accord / 4 : Fortement en accord

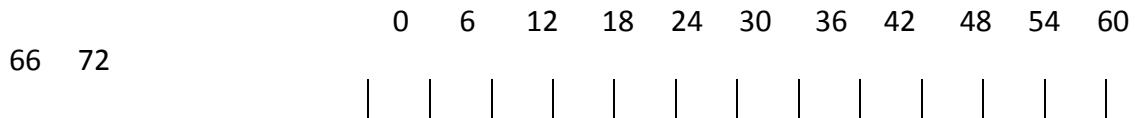
1. Il y a des personnes sur qui je peux compter en cas de réel besoin.
2. J'ai l'impression que je n'ai aucune relation intime avec les autres
3. Je n'ai personne à qui m'adresser pour m'orienter en période de stress.
4. Il y a des personnes qui nécessitent mon aide .
5. Il y a des personnes qui prennent plaisir aux mêmes activités sociales que moi.
6. Les autres ne me considèrent pas compétent .
7. Je me sens personnellement responsable du bien-être d'une autre personne.
8. J'ai l'impression de faire partie d'un groupe de personnes qui partagent mes attitudes et mes croyances.
9. Je ne crois pas que les autres aient de la considération pour mes aptitudes et habiletés.
10. Si quelque chose allait mal, personne ne viendrait à mon aide.
11. J'ai des personnes proches de moi qui me procurent un sentiment de sécurité affective et de bien-être.
12. Il y a quelqu'un avec qui je pourrais discuter de décisions importantes qui concernent ma vie.
13. J'ai des relations où sont reconnus ma compétence et mon savoir-faire.
14. Il n'y a personne qui partage mes intérêts et mes préoccupations.
15. Il n'y a personne qui se fie réellement sur moi pour son bien-être .
16. Il y a une personne fiable à qui je pourrais faire appel pour me conseiller si j'avais des problèmes.
17. Je ressens un lien affectif fort avec au moins une autre personne.
18. Il n'y a personne sur qui je peux compter pour de l'aide si je suis réellement dans le besoin.
19. Il n'y a personne avec qui je me sens à l'aise pour parler de mes problèmes.
20. Il y a des gens qui admirent mes talents et habiletés.
21. Il me manque une relation d'intimité avec quelqu'un.
22. Personne n'aime faire les mêmes activités que moi .
23. Il y a des gens sur qui je peux compter en cas d'urgence.
24. Plus personne ne nécessite mes soins ou mon attention désormais.

En vue de dresser le portrait des jeunes à l'entrée dans le programme, l'échelle initiale, de la même façon que pour les autres échelles, a été transposée sur une échelle adaptée, dont l'étendue se situe maintenant entre 0 et 3. L'effectif théorique minimal du score obtenu au test est de 0, tandis que l'effectif théorique maximal est de 72.

À leur entrée dans le programme, les scores moyens des différents groupes se répartissaient comme suit :

Figure 3: Scores obtenus à l'Échelle de provisions sociales (Caron, 1996)

Degré de soutien social :



Groupe 1 : Movin'On Batshaw	58
Groupe 2 : Moi et cie CJM-IU	56,33
Groupe 3 : Friendship Batshaw	52,9
Groupe 4 : Droit devant CJM-IU	56,83

Les scores moyens des quatre groupes se situent dans la braguette supérieure de l'échelle, témoignant d'un niveau de soutien social perçu comme étant élevé. Ils demeurent cependant plus près de la borne inférieure de cette braguette, comme c'est le cas pour les sous-échelles des « Relations avec les personnes » et des « Relations sociales ». Suivant la même tendance que pour les autres échelles, les jeunes des groupes 1, 2 et 4 obtiennent des scores légèrement plus élevés que les jeunes du groupe 3, quoique les scores moyens s'avèrent élevés pour tous les groupes.

E) Les groupes 2 et 3 : Le portrait en termes de qualité des relations significatives

Les groupes 2 et 3, qui ont participé au programme *Moi et cie*, ont complété un outil supplémentaire qui permet de rendre compte de la qualité de la relation avec une personne significative de l'entourage, soit la *Mesure de la qualité des relations interpersonnelles* (Pierce et al., 1991). Comme le programme *Moi et cie* vise précisément à favoriser la création de relations sociales constructives pour les jeunes femmes, il a semblé pertinent de prendre une mesure de la qualité de ces relations

lors des entretiens précédant la mise en œuvre des groupes, et ce dans l'objectif d'enrichir le portrait de l'échantillon.

La *Mesure de la qualité des relations interpersonnelles* (Pierce et al., 1991) comprend 25 énoncés répartis en 3 sous-échelles, soit l'échelle de soutien (7 énoncés), l'échelle de conflit (12 énoncés) et l'échelle de profondeur de la relation (6 énoncés). Il est demandé au jeune de répondre à une série de questions selon une échelle de 1 à 4. De la même façon que pour les autres échelles, l'échelle initiale a été transposée sur une échelle adaptée, dont l'étendue se situe maintenant entre 0 et 3. En répondant à ces questions, le jeune doit penser à la personne de son entourage qui est la plus significative pour lui dans le moment.

Encart 9 : Énoncés de la Mesure de la qualité des relations interpersonnelles (Pierce et al., 1991)

1 : Pas du tout / 2 : Un peu / 3 : Moyennement / 4 : Beaucoup

Échelle de soutien

1. Jusqu'à quel point peux-tu te référer à cette personne pour obtenir des conseils?
3. Jusqu'à quel point peux-tu compter sur cette personne pour t'aider avec un problème?
5. Jusqu'à quel point peux-tu compter sur cette personne pour te donner son honnête impression, même quand tu ne désires pas l'entendre?
8. Jusqu'à quel point peux-tu compter sur cette personne pour t'aider si un membre de ta famille proche décédait?
15. Si tu désirais sortir et faire quelque chose ce soir, jusqu'à quel point es-tu confiant que cette personne voudrait faire quelque chose avec toi?
18. Jusqu'à quel point peux-tu compter sur cette personne pour t'écouter quand tu es très fâché envers quelqu'un?
22. Jusqu'à quel point peux-tu vraiment compter sur cette personne pour te distraire quand tu te sens stressé?

Échelle de conflit

2. Jusqu'à quel point as-tu besoin de travailler fort pour éviter les conflits avec cette personne?
4. Jusqu'à quel point cette personne te bouleverse-t-elle?
6. Jusqu'à quel point cette personne te fais sentir coupable?
7. Jusqu'à quel point as-tu besoin de "céder" dans cette relation?
9. Jusqu'à quel point cette personne désire-t-elle que tu changes?
14. Jusqu'à quel point cette personne te critique-t-elle?
19. Jusqu'à quel point aimerais-tu que cette personne change?

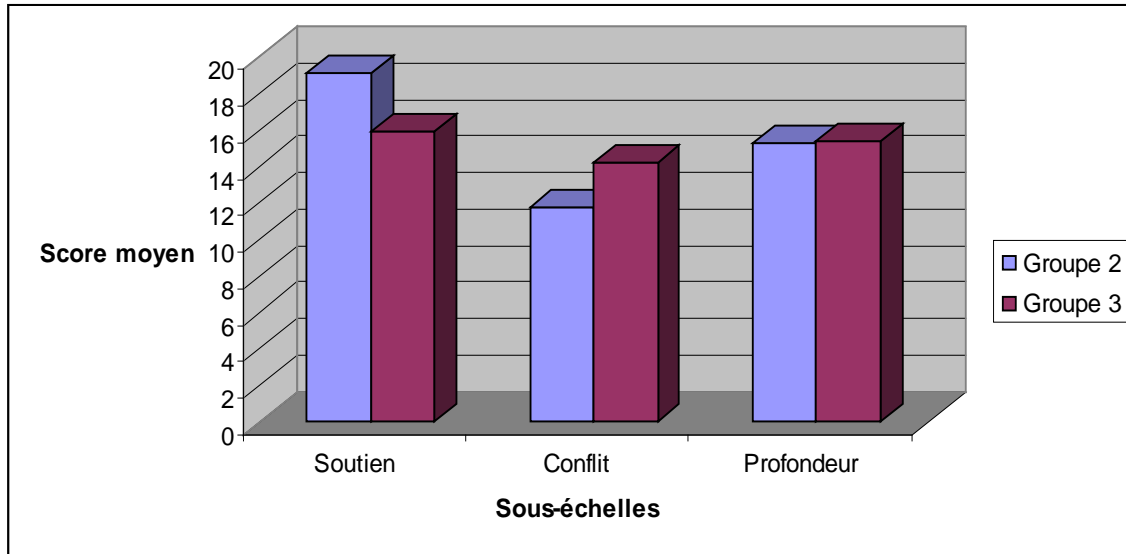
20. Jusqu'à quel point cette personne te met-elle en colère?
21. Jusqu'à quel point d'obstines-tu avec cette personne?
23. À quelle fréquence cette personne te met-elle en colère?
24. À quelle fréquence cette personne essaie-t-elle de te contrôler ou de t'influencer?
25. Jusqu'à quel point donnes-tu plus que tu reçois dans cette relation?

Échelle de profondeur de la relation

10. Jusqu'à quel point cette personne joue-t-elle un rôle positif dans ta vie?
11. Jusqu'à quel point cette relation est-elle significative pour toi?
12. Jusqu'à quel point seras-tu proche de cette personne dans 10 ans?
13. Jusqu'à quel point cette personne te manquerais-t-elle si tu ne pouvais pas la voir ou lui parler pendant un mois?
16. Jusqu'à quel point te sens-tu responsable du bien-être personnel de cette personne?
17. Jusqu'à quel point dépends-tu de cette personne?

La comparaison des résultats obtenus aux deux premières sous-échelles (soutien et conflit) à l'entrée des jeunes dans le programme témoigne d'une différence significative entre les deux groupes. Ainsi, les jeunes du groupe 3 évoquent généralement des relations qui leur apportent moins de soutien et qui sont davantage marquées par le conflit. Toutefois, les scores de la sous-échelle *Profondeur de la relation* demeurent au même niveau entre les groupes, ce qui indique que les jeunes ne se basent probablement pas sur leur perception du soutien amené par une relation ou encore du conflit qu'ils y vivent pour déterminer la signification que cette relation a pour eux. En outre, conformément à la tendance observée pour l'ensemble des outils quantitatifs administrés aux jeunes en vue de les situer sur le plan des habiletés et du soutien social, les jeunes se présentent sous un jour relativement favorable.

Figure 4 : Scores obtenus à l'échelle de Mesure de la qualité des relations interpersonnelles (Pierce et al., 1991)



Il faut par ailleurs souligner que l'on constate des écarts types plus élevés pour certaines sous-dimensions dans certains groupes, ce qui indique la présence de jeunes dont les scores s'écartent grandement de la moyenne (voir zones ombragées dans le tableau suivant). Cette observation est particulièrement marquée dans le cas de la sous-échelle de conflit, alors que certains jeunes vivent une relation très peu marquée par le conflit avec la personne la plus significative de leur entourage (un score peu élevé témoignant d'une relation peu conflictuelle).

Tableau 7 : Scores obtenus à l'échelle de Mesure de la qualité des relations interpersonnelles (Pierce et al., 1991)

	Échelle de soutien (/21)	Échelle de conflit (/36)	Échelle de profondeur (/18)
Groupe 2 : Moi et cie CJM-IU	Score moyen : 19,13 Écart type : 1,83 Étendue : [15-21] Les relations évoquées sont des sources de soutien élevées du point de vue des jeunes.	Score moyen : 11,75 Écart type : 8,33 Étendue : [1-26] Les relations évoquées sont faiblement marquées par le conflit du point de vue des jeunes.	Score moyen : 15,25 Écart type : 1,71 Étendue : [13-18] Les relations évoquées sont fortement significatives du point de vue des jeunes.
Groupe 3 : Friendship Batshaw	Score moyen : 15,90 Écart type : 4,68 Étendue : [6-21] Les relations évoquées sont des sources de soutien élevées du point de vue des jeunes.	Score moyen : 14,20 Écart type : 6,94 Étendue : [4-27] Les relations évoquées sont modérément marquées par le conflit du point de vue des jeunes.	Score moyen : 15,4 Écart type : 2,25 Étendue : [10-18] Les relations évoquées sont fortement significatives du point de vue des jeunes.

En bref : Un portrait comparatif des groupes 1 à 4

En bref, la comparaison des différents groupes menés dans la région de Montréal sur la base de leur portrait sociodémographique, ainsi qu'en fonction de leurs habiletés sociales et relationnelles et du soutien social perçu, révèle que :

1) Les jeunes du groupe 3 présentent en général un profil plus défavorable que les jeunes des trois autres groupes. Alors que davantage de jeunes de ce groupe ont connu des placements prolongés en milieu substitut, elles se distinguent aussi par une plus grande inactivité en emploi, quoique leur niveau de scolarisation soit

globalement plus élevé que celui des jeunes des groupes 2 et 4. Les scores obtenus aux échelles mesurant les habiletés sociales, les habiletés relationnelles, le soutien social perçu et la qualité des relations sont toujours inférieurs à ceux des participants aux groupes 1, 2 et 4, malgré qu'ils demeurent relativement favorables.

2) Les jeunes de l'ensemble des groupes se présentent généralement sous un jour plutôt favorable, puisque les scores obtenus à la majorité des échelles se situent dans la borne supérieure pour la majorité des groupes. Il apparaît peu probable que ces jeunes, que leurs intervenants décrivent pourtant comme étant aux prises avec des difficultés importantes, ne présentent en fait presque pas de difficultés. Il est cependant possible que leurs intervenants surestiment un peu l'importance de leurs difficultés, ou encore que les jeunes n'aient pas pleinement conscience de leurs difficultés.

2.3.1 Le portrait des groupes 5 et 6

A) Le portrait sociodémographique

Le portrait sociodémographique des participants a été établi à partir d'une série de questions posées aux jeunes lors des entretiens menés avant l'implantation des groupes. Les jeunes participants ont notamment été questionnés sur leur âge, sur leur lieu de résidence principal, sur leur statut par rapport à l'emploi, sur leur statut par rapport aux relations amoureuses, sur leur niveau de scolarité et sur leur statut par rapport à la parentalité. Cette dernière information a été considérée comme particulièrement pertinente à obtenir, étant donné que la prévalence de parentalité précoce est nettement plus élevée dans les communautés autochtones comparativement aux communautés allochtones. De plus, comme les groupes réalisés auprès des jeunes autochtones sont mixtes, soit composés à la fois de garçons et de filles, nous avons aussi fait état de la répartition des jeunes de chaque groupe selon le genre. Les résultats obtenus à la suite de la passation du questionnaire d'informations sociodémographiques sont présentés pour chaque groupe dans les sous-sections qui suivent.

→ Groupe 5 : Groupe D’hier à demain (communauté 1).

Sept jeunes ont participé au programme, dont six filles et un garçon. L’âge moyen des participants est de 19,1 ans. La plupart des participants vivent toujours chez leurs parents. Environ la moitié de ces jeunes ont un emploi et la plupart sont célibataires. Le niveau de scolarité des jeunes de ce groupe est nettement inférieur à ce qui a été constaté dans les groupes à Montréal, la plupart des jeunes n’ayant pas complété la deuxième année du secondaire. Toutefois, la majorité des jeunes fréquentent toujours l’école aux adultes dans des cheminements particuliers. Il faut par contre noter qu’environ la moitié des participants sont parents d’un enfant. En raison de la distance géographique entre Montréal, où est basée l’équipe de recherche, et l’Abitibi, nous n’avons pas eu d’accès prolongé au terrain, ce qui nous a occasionné des contraintes importantes lorsqu’est venu le temps de rencontrer les jeunes pour les entretiens post-tests. Nous n’avons donc pu rejoindre que deux jeunes de ce groupe pour compléter un second entretien de recherche dans les délais prescrits.

Tableau 8 : Portrait sociodémographique du groupe 5

Âge	Moy. : 19,1 ans Écart type : 1,574	- 1 participante a 17 ans - 1 participante a 18 ans - 3 participantes ont 19 ans - 1 participante a 20 ans - 1 participant a 22 ans
Genre	- 6 filles - 1 garçon	
Lieu de résidence principal	- 4 participants avec un ou les deux parents - 2 participantes en logement autonome - 1 participante avec un autre membre de la famille	
Travail	- 4 participantes sont sans emploi - 3 participants ont un emploi	
Relations amoureuses	- 5 participants sont célibataires - 2 participantes sont en couple	
Dernier diplôme obtenu	- 3 participantes ont complété une sixième année ou moins - 2 participants ont obtenu leur secondaire 1 - 1 participante a obtenu son secondaire 2 - 1 participante a obtenu son secondaire 4	
Parentalité	- 4 participantes sont mères - 3 participants n’ont pas d’enfant	

→ **Groupe 6 : Groupe D’hier à demain (communauté 2).**

Au départ, cinq jeunes avaient été sélectionnés pour participer à ce groupe, dont deux filles et trois garçons. Tous les participants demeurent encore chez leurs parents et sont sans emploi. Seulement une participante a décroché de l’école et les quatre autres fréquentent l’école aux adultes. Trois participants sont célibataires, tandis que deux sont en couple. Le niveau de scolarité des jeunes de ce groupe est aussi nettement inférieur à ce qui a été observé à Montréal, la plupart des participants n’ayant pas obtenu leur secondaire deux. On compte moins de parents dans ce groupe comparativement au groupe précédent. Des cinq jeunes de ce groupe, trois ont participé aux entretiens post-tests.

Tableau 9: Portrait sociodémographique du groupe 6

Âge	Moy. : 18,6 ans Écart type : 0,548	- 2 participants ont 18 ans - 3 participants ont 19 ans
Genre	- 3 garçons - 2 filles	
Lieu de résidence principal	- 5 participants avec un ou les deux parents	
Travail	- 5 participants sont sans emploi	
Relations amoureuses	- 3 participants sont célibataires - 2 participants sont en couple	
Dernier diplôme obtenu	- 2 participants ont complété une sixième année ou moins - 1 participant a obtenu son secondaire 1 - 1 participant a obtenu son secondaire 3 - On ne connaît pas le niveau de scolarité d’une participante	
Parentalité	- 4 participants n’ont pas d’enfant - 1 participante est mère	

B) Le portrait des jeunes en termes de rapport à leur identité autochtone

L'Échelle d'estime de soi collective, adaptée par l'équipe de recherche à partir de la version initiale de Luhtanen et Crocker (1992), vise à faire état du rapport des jeunes à leur identité autochtone. Dans cet outil, l'identité est principalement abordée à travers le rapport des jeunes à leur communauté d'origine. L'outil comporte 16 énoncés auxquels les jeunes doivent répondre selon une échelle de 1 à 4.

Encart 10: Énoncés de l'Échelle d'estime de soi collective (Luhtanen et Crocker, 1992)

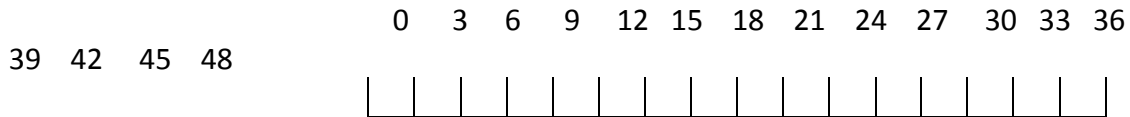
1 : Fortement en désaccord / 2 : En désaccord / 3 : En accord / 4 : Fortement en accord

1. Je suis estimé par les gens de ma communauté.
2. J'ai l'impression que je n'ai pas grand-chose à offrir à ma communauté.
3. Je participe aux activités de ma communauté.
4. J'ai souvent l'impression que je suis inutile pour ma communauté.
5. Parfois, j'aimerais mieux appartenir à une autre communauté.
6. En général, je suis content de faire partie de ma communauté.
7. J'ai souvent l'impression que ma communauté n'en vaut pas la peine.
8. Je me sens bien par rapport à ma communauté.
9. En général, les gens ont une bonne opinion de ma communauté.
10. La plupart des gens considèrent que ma communauté est moins active que les autres.
11. En général, les gens de ma communauté attirent le respect.
12. Ma communauté est perçue négativement par les gens de l'extérieur.
13. Je ressemble aux gens de ma communauté.
14. Je partage les valeurs de ma communauté.
15. Je suis fier de mes origines.
16. Je pense qu'être autochtone définit qui je suis.

L'échelle initiale, de la même façon que pour les autres échelles utilisées avec les groupes 1 à 4, a été transposée sur une échelle adaptée, dont l'étendue se situe maintenant entre 0 et 3. L'effectif théorique minimal du score obtenu au test est de 0, tandis que l'effectif théorique maximal est de 48.

Figure 5 : Scores obtenus à l'Échelle d'estime de soi collective (Luhtanen et Crocker, 1992)

Estime de soi collective :



Groupe 5 : D'hier à demain (Communauté autochtone 1)	36,2
Groupe 6 : D'hier à demain (Communauté autochtone 2)	26

On constate une différence significative entre les deux groupes dans les scores moyens obtenus à l'Échelle d'estime de soi collective. Alors que les participants au groupe 5 obtiennent un score moyen de 36,2, ce qui correspond à un niveau élevé d'estime de soi collective, les jeunes du groupe 6 obtiennent un score moyen de 26. Ainsi, l'identité autochtone, abordée sous l'angle du sentiment d'appartenance à la communauté, semble davantage consolidée pour les jeunes du groupe 5.

Sans être en mesure d'affirmer que les échantillons des deux groupes de jeunes sont représentatifs de chaque communauté (seulement cinq jeunes pour le groupe 5 et quatre jeunes pour le groupe 6 ont complété l'outil au premier temps de mesure), ces résultats apparaissent cohérents en regard de certains éléments de contexte propres à chaque communauté et observés par les chercheurs et les intervenants en charge des groupes. Dans le souci de préserver l'identité de chaque communauté, nous nous contenterons simplement de mentionner que le groupe 5 a été réalisé dans une communauté qui se situe plus loin de la ville, qui comporte beaucoup moins d'habitants et où les conditions de vie sont plus rudimentaires. Quoique cette hypothèse demande à être confirmée par des recherches ultérieures, il est fort

probable que l'ensemble de ces conditions favorise, pour le groupe 5, la consolidation d'une identité culturelle qui se distingue davantage de la culture dominante.

C) Le portrait des jeunes en termes de sentiment d'emprise face à la transition à la vie adulte

Le portrait des jeunes en termes de sentiment d'emprise sur leur vie, lorsqu'ils sont placés face aux injonctions associées à leur processus de passage à la vie adulte, a été pris en compte à partir de l'outil de *Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte* (Turcotte et Pontbriand, 2010). Rappelons que cet outil a été développé par l'équipe de recherche pour les fins de cette étude et qu'il n'a pas été soumis à un processus de validation psychométrique.

Encart 11: Énoncés de la Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte (Turcotte et Pontbriand, 2010)

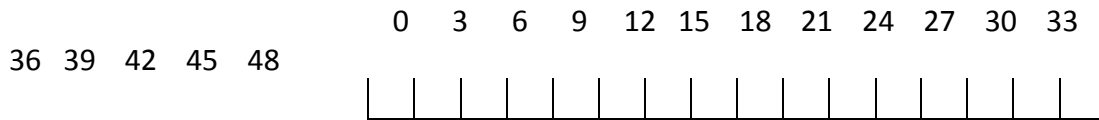
1 : Fortement en désaccord / 2 : En désaccord / 3 : En accord / 4 : Fortement en accord

1. Je me sens prêt à faire face à des responsabilités d'adulte.
2. J'ai peur de devenir un adulte.
3. Je suis inquiet par rapport à ce qui m'attend dans le futur.
4. Je sais où mes projets me mèneront.
5. Je sens que j'ai le pouvoir de changer les choses autour de moi.
6. J'ai l'impression d'être seul devant les défis qui m'attendent.
7. J'anticipe l'avenir avec confiance.
8. Je préfère qu'on m'indique quels choix je dois faire.
9. J'ai de la difficulté à aller chercher de l'aide en cas de besoin.
10. Je me sens bien quand je pense aux étapes à venir.
11. J'ai l'impression que je ne pourrai jamais surpasser mes difficultés.
12. Je sais ce que j'ai envie de réaliser.
13. Je ne me sens pas en contrôle de ma vie.
14. L'idée d'avoir à prendre de plus en plus de responsabilités me déplaît.
15. Tout ira pour le mieux.
16. J'ai l'impression de bien me connaître.

Il est tout de même intéressant de constater que les scores moyens obtenus à ce test suivent la même tendance que ceux obtenus à l'Échelle d'estime de soi collective. Ainsi, les jeunes du groupe 5 obtiennent en moyenne un score plus élevé que les jeunes du groupe 6, et cela dans des proportions très similaires.

Figure 6 : Scores obtenus à la Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte (Turcotte et Pontbriand, 2010)

Sentiment d'emprise :



Groupe 5 : D'hier à demain (Communauté autochtone 1)	37
Groupe 6 : D'hier à demain (Communauté autochtone 2)	25

Ces résultats, à interpréter avec parcimonie notamment en raison, encore une fois, du petit nombre de participants ayant complété l'outil au premier temps de mesure (cinq jeunes dans le groupe 5 et trois jeunes dans le groupe 6), pourraient indiquer la possibilité d'une association statistique positive entre le niveau de consolidation de l'identité culturelle et le sentiment d'emprise des jeunes autochtones au moment du passage à la vie adulte. Cette association aurait avantage à être investiguée au moyen d'un devis de recherche quantitative susceptible de confirmer son existence.

2.4 PRESENTATION DES RESULTATS DE L'EVALUATION DES GROUPES

Dans cette section, nous traitons de l'évaluation des groupes 1 à 6 en deux temps, en présentant, en premier lieu, les résultats de l'analyse d'implantation, pour ensuite faire état de l'analyse des effets des groupes. En vue d'assurer la confidentialité des témoignages des jeunes et des intervenants, il est à noter que nous avons employé par défaut le genre masculin afin d'uniformiser les références aux différents participants à la recherche.

2.4.1 Concernant l'évaluation de l'implantation des groupes

Les témoignages des intervenants et des jeunes ayant participé à la recherche évaluative ont permis de faire émerger trois grands éléments qui ont marqué l'implantation des groupes à Montréal et en Abitibi, soit (1) un degré d'appropriation inégal des approches (facilitation ou aide mutuelle) par les intervenants, c'est-à-dire qui diffère selon les groupes ; (2) une difficulté chez les jeunes à persévérer dans les groupes en raison de facteurs contextuels ; (3) certaines particularités d'ordre culturel qui ont influencé le processus d'implantation des groupes en contexte autochtone.

1) Différents cas de figure en matière d'appropriation de l'approche

Dans certains cas, le processus d'appropriation de l'approche (facilitation ou aide mutuelle, selon le cas), et, par extension, d'implantation des groupes s'est somme toute bien déroulé. Les groupes en question sont présentés comme des « succès » à la fois par les intervenants et les jeunes qui y ont participé. Plus précisément, les intervenants disent s'être sentis confortables de laisser toute la place nécessaire aux jeunes lors des rencontres.

« C'est ça l'esprit. C'est de [leur] laisser la parole, d'être disponibles à ça et l'assimiler, stimuler le partage parce que c'est une activité qui est d'ordre de partage à l'origine. » (Intervenant)

À titre d'exemple, ils mentionnent avoir mis de côté, au besoin, certaines activités lorsque les jeunes avaient spontanément envie de faire autre chose. De plus, ils évoquent souvent des situations où ils ont vu émerger des dynamiques d'entraide dans le groupe, par exemple lorsque les jeunes ont échangé de sorte à faire des prises de conscience ensemble. La prise en compte du discours des intervenants permet en outre de constater qu'ils ont été en mesure de donner un sens à leurs rencontres avec les jeunes et de percevoir un fil conducteur dans leur programme.

Parallèlement, les jeunes ayant participé à ces groupes ont affirmé avoir en général compris le but derrière les différentes activités et plus globalement derrière le groupe. Ces jeunes ont aussi développé un niveau de cohésion important entre eux (unité de groupe) et démontrent, au cours des entretiens, qu'ils se sont sentis engagés envers le groupe et hautement considérés dans les processus décisionnels qui s'y sont déroulés. Voilà autant de manifestations qui, lorsqu'elles sont évoquées non seulement par les intervenants mais aussi par les jeunes, témoignent *a priori* d'une bonne implantation des approches de la facilitation et de l'aide mutuelle.

« We were making jokes, we were laughing, talking during the dinners and what not. And there were some funny moments, and there was some odd moments where you got like happy and you belong whatever... » (Jeune participant)

« On était un groupe pis on se tenait. » (Jeune participant)

« (...) c'était notre place pour parler dans le fond. » (Jeune participant)

« J'ai trouvé ça le fun, on s'entendait pis il y a des affaires que je vivais que les autres vivaient, ça fait que c'est comme on a pu s'en parler. »
(Jeune participant)

Or, les intervenants pour qui l'appropriation des approches n'a pas posé problème partagent certaines caractéristiques. Au départ, ils se sont tous positionnés très favorablement par rapport à l'approche (la facilitation ou l'aide mutuelle, selon le cas) et ont démontré beaucoup d'enthousiasme à tenter l'expérience des groupes. Ensuite, plusieurs d'entre eux avaient déjà expérimenté des interventions qui se

voulaient, au même titre que les groupes réalisés dans le cadre de cette recherche, peu directives et centrées sur la participation accrue des jeunes. Par ailleurs, certains intervenants pour qui l'appropriation de l'approche n'a pas posé problème avaient déjà travaillé avec leur coanimateur auparavant et considéraient avoir développé un degré de complicité important avant même de débiter le groupe. Pour d'autres, la complicité avec leur coéquipier, avec qui ils n'avaient pourtant jamais travaillé, s'est développée en très peu de temps. Lorsque les deux intervenants d'une même équipe travaillaient dans le même point de services ou dans des lieux qui n'étaient pas trop éloignés, il a été plus facile pour eux de développer un lien et de collaborer étroitement ensemble. Certains intervenants ont en outre souligné qu'il était primordial de procéder au pairage d'intervenants qui ont des façons compatibles de travailler et qui font preuve de compatibilité sur le plan personnel. Bref, cette complicité entre animateurs, qu'elle soit spontanée ou acquise, est présentée par les intervenants qui se sont bien appropriés les approches comme ayant grandement favorisé la mise en œuvre des groupes, sur la base d'une réflexion selon laquelle pour créer une cohésion dans le groupe, il faut d'abord être en mesure d'en développer et d'en refléter une au niveau de l'équipe d'intervenants.

« Mais là où j'ai constaté quelque chose je pense qui est important, c'est s'il n'y a pas de chimie entre les coanimateurs, ça ne marche pas le groupe par le groupe.(...) Je sais que moi avec [coanimateur], la chimie elle était là depuis le début même en formation. (...) Mais si la chimie est là, c'est plus facile de créer une chimie entre les jeunes pour justement que tout monde participe, qu'on devienne des participants comme eux dans le fond. » (Intervenant)

Au delà des éléments que nous venons d'évoquer, il appert que les intervenants qui affirment avoir eu plus de facilité à intégrer les principes fondamentaux de l'approche (de la facilitation ou de l'aide mutuelle) sont ceux qui ont démontré une capacité à surpasser par eux-mêmes l'ambiguïté amenée par la rencontre de deux façons de faire, soit : (1) les approches ouvertes et centrées sur la participation des jeunes préconisées dans le cadre des programmes de groupe expérimentés et (2) le mandat de prise en charge des jeunes souvent poursuivi par leur organisme ou leur

établissement d'attache¹¹. Ces intervenants sont ainsi parvenus à générer du sens à partir de leur pratique, malgré les injonctions contradictoires auxquelles ils étaient confrontés. Plus précisément, ils sont parvenus à préciser à leur façon comment il est possible de résoudre un dilemme entre deux injonctions, soit la nécessité de faire cheminer les jeunes selon des balises bien spécifiques imposées par leur organisme ou établissement et l'importance de la participation accrue des jeunes au processus d'intervention amenée par les approches de la facilitation et de l'aide mutuelle.

Constat central :

L'appropriation des approches de la facilitation et de l'aide mutuelle a demandé, chez les intervenants en charge des groupes, une excellente capacité réflexive, qui sous-entend une compréhension large des multiples enjeux que pose l'accompagnement des jeunes dans le passage à la vie adulte.

La résolution de ces injonctions paradoxales ne s'est cependant pas réalisée de la même façon selon les équipes d'intervenants. Alors que certains des intervenants qui ont mieux réussi à intégrer les principes de la facilitation ou de l'aide mutuelle ont considéré ces approches comme des entités en périphérie du champ des interventions régulières (i.e. dans une optique où elles sont clairement perçues comme des alternatives ou des compléments aux pratiques habituelles), d'autres ont davantage tenté de conjuguer des éléments directifs et participatifs, pour en arriver à une approche où les jeunes participent au processus sans toutefois l'orienter pleinement.

On constate d'ailleurs une absence de consensus sur ce que représente exactement chacune des approches (facilitation et aide mutuelle) du point de vue de l'ensemble des intervenants rencontrés. Si la facilitation et l'aide mutuelle signifient pour l'ensemble des intervenants, « partir des jeunes », en cohérence avec la notion d'une intervention axée sur leur participation active, la dimension non-directive et

¹¹ Il faut d'ailleurs souligner que le mandat de prise en charge des jeunes ne semble d'ailleurs pas se limiter uniquement à l'institution des centres jeunesse, puisque certains intervenants oeuvrant dans le milieu communautaire ont clairement démontré en entretien que cette préoccupation était au cœur de leurs interventions (Goyette et al., 2009b; 2008). Ce constat apparaît étonnant, puisqu'il met en évidence un positionnement, chez certains organismes, qui semble pourtant s'inscrire en décalage avec le principe de la réappropriation du pouvoir d'agir pour et par les individus et les communautés, une valeur-clé de l'intervention communautaire.

ouverte des approches n'est pas saisie de la même façon par tous. Alors que pour certains, le groupe est un espace permettant aux jeunes de construire du sens, pour d'autres, la participation des jeunes est perçue comme un moyen plutôt qu'une fin, alors qu'il est question de faire comprendre aux participants ce qui est défini à l'avance par les intervenants.

« On avait des choses qu'on voulait leur donner puis qu'on voulait regarder, mais tu sais on partait déjà d'eux. (...) On allait toujours par eux avant, les faire verbaliser sur le sujet de quoi on parlait. Puis ensuite on arrivait avec un médium, soit une petite phrase, une définition. »
(Intervenant)

« C'est de faire circuler, de s'assurer que les choses sont dites, sont accueillies, sont retenues, puis sont retournées. (...) C'était de dire : « Vous êtes les spécialistes du contenu. C'est vous qui devez le livrer. ». Nous sommes là pour nous assurer qu'ils peuvent s'exprimer et les aider maintenant à faire quelque chose avec ça. » (Intervenant)

Certains intervenants n'ont pas été en mesure de faire sens des programmes expérimentés. D'abord, il a été particulièrement difficile pour eux d'apprendre à ne pas intervenir et de laisser le groupe se gérer par lui-même. Cela signifiait d'aller à contre-courant de leurs habitudes en matière d'intervention pour laisser les membres du groupe définir les règles à respecter et trouver les solutions aux problèmes rencontrés.

« L'approche, oui c'est une approche qu'on peut appeler bizarroïde. C'est qu'il faut que tu intervienes quand il y a des personnes qui sont un peu dissipées, il faut que tu les ramènes à l'ordre. Mais d'un autre côté tu n'es pas dans une classe officielle. Tu n'es pas en centre de réadaptation. Tu ne peux pas les menacer de les mettre en réclusion par exemple. En tout cas c'est quand même des adultes. » (Intervenant)

En outre, nous constatons à l'issue des analyses que si certains intervenants n'ont pas pleinement saisi l'essence de la notion d'intervention de groupe « par le groupe », la structure des programmes proposés ne se mariait pas toujours bien avec les principes fondamentaux derrière les approches de la facilitation et de l'aide mutuelle. Par exemple, le programme *Moi et cie* est basé sur une approche cognitivo-comportementale, qui présuppose que :

*« tous les comportements, les pensées et les émotions peuvent être modifiés à travers l'apprentissage social. Selon ce modèle, **les habiletés sociales peuvent être apprises et la vision que l'on a de ses relations interpersonnelles peut être modifiée** en conséquence. Le programme *Moi et cie* est un programme d'intervention qui s'inscrit dans cette perspective, s'appuyant notamment sur les principes de renforcement positif qui permettent de soutenir les participantes dans le développement de **comportements sociaux adéquats** et l'émergence d'un sens critique affiné en regard de leurs relations interpersonnelles. »* (Mann-Feder et al., 2009b, p. 2 [les accentuations ont été effectuées par les auteurs du présent rapport])

Il peut alors être particulièrement difficile pour les facilitateurs amenés à implanter ce programme de comprendre en quoi l'approche de la facilitation, qui donne toute la liberté aux jeunes dans la détermination des orientations que doit prendre le groupe et qui se situe en décalage avec les approches éducatives centrées sur la transmission, peut se conjuguer avec un programme conçu pour transmettre des habiletés, inculquer une vision particulière des relations interpersonnelles et favoriser le développement de comportements sociaux jugés « adéquats ». Plus précisément, comment le groupe peut-il représenter pour les jeunes un espace permettant de construire du sens, si le programme implanté présuppose à la base que ces jeunes doivent adopter des valeurs particulières, déterminées par leurs intervenants?

Dans la majorité des cas où l'appropriation de l'approche a posé problème, c'est avant même la mi-parcours que ces intervenants la laissent en plan pour adopter un style d'intervention plus directif qui correspond davantage au modèle du groupe à visée éducative.

« On a revu la structure, on a comme redéfini des choses avec le groupe avec de quoi de plus ordonné. » (Intervenant)

Or, les programmes, qui n'ont pas été conçus pour être menés selon une approche directive, apparaissent dès lors très pauvres sur le plan du contenu aux yeux de ces intervenants. De plus, les intervenants qui ont rencontré plus de difficultés dans l'appropriation des approches ont notamment critiqué les formations offertes au sens où elles ne proposaient pas suffisamment d'activités pratiques et de mises en situation permettant d'expérimenter les approches plus « concrètement ».

« Je trouvais ça un peu trop... pas assez précis, trop flou. J'aurais aimé prendre une activité puis la vivre pour voir qu'est-ce que ça a l'air un facilitateur. » (Intervenant)

La plupart d'entre eux sont aussi d'avis que les programmes offerts n'étaient pas suffisamment complets et n'offraient pas assez d'idées d'activités à réaliser avec les jeunes. Dans certains cas, ils déplorent que l'adaptation des activités ait nécessité un investissement de temps parfois important de leur part.

« Pour moi c'était comme il n'y avait pas beaucoup de chair autour de l'os, en tout cas dans nos expériences d'intervention. Ce programme-là aurait... C'est sûr que tu ne peux pas faire un programme tout fait d'avance où tu tournes les pages puis que ça va, ça coule de soi. Il faut innover. Mais oui il y aurait matière à prendre ce programme-là puis à en mettre beaucoup plus que qu'est-ce qui était... c'était comme un squelette selon moi. (...) Pour moi en tout cas, le programme, oui j'ai le temps mais ce n'était pas mon mandat principal. Donc pour moi c'est le parent pauvre dans le sens que s'il y avait une activité le mercredi, le mardi après-midi je m'apercevais que j'avais une activité demain donc c'était difficile pour moi. » (Intervenant)

Lorsqu'on leur demande de décrire les apports des programmes pour les jeunes, ces intervenants ont de la difficulté à en nommer. Ils expliquent alors que les jeunes ont montré peu d'intérêt pour le groupe. Les jeunes participants à ces groupes avouent quant à eux qu'ils ont difficilement compris la finalité derrière les programmes, et ce, même à l'issue des groupes.

« Moi je ne pense pas qu'ils étaient tant motivés. Même un moment donné ils disaient « À quoi ça sert ça, on va arriver où? ». (Intervenant)

« I- Puis comment ça se passe la rencontre? R- Ça va bien. I- Je veux dire il y a tu un objectif? Il y a tu... R- Non. I- Il y a tu quelque chose... Dans le fond c'était des activités différentes à toutes les fois? R- Oui. I- Puis tu te souviens-tu à peu près des activités que vous avez faites mettons à la première rencontre? R- Je ne m'en rappelle pas. » (Jeune participant)

En bref...

Peu importe où les intervenants se situent dans ces différents cas de figure, il importe de souligner que l'expérience du groupe les a tous amenés, à différents degrés, à cultiver une certaine réflexivité par rapport à leur pratique. Ainsi, les intervenants ont souligné au cours des entretiens que l'expérience du groupe avait généré pour eux plusieurs réflexions sur le sens et la forme que doivent prendre les interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes.

« Je pense que j'ai vraiment apprécié cette expérience parce que là je peux peut-être prendre des choses que j'ai apprises ici puis les transmettre aux autres groupes. Parce que des fois ça ne marche pas toujours quand tu es enseignante et puis « you're telling them. ». So I think I'm gonna take a little bit of what I've learned to include facilitation over here and I'm gonna transfer there because it was helpful. They retained more information. » (Intervenant)

« I- L'approche, toi tu en penses quoi de cette approche-là, cette façon de faire là? R- C'est nouveau. Je ne la connais pas, je ne la maîtrise pas. Je ne suis pas à l'aise avec. J'ai de la misère. Mais dans l'optique que ça serait... comme je disais j'aime bien le côté LAS de prévention. Ça serait le fun. Il faudrait qu'il y en ait plus souvent. Il faudrait que les jeunes soient habitués. Il faudrait qu'on crée ce lien-là puis qu'on ait des nouvelles idées puis qu'on fasse ça régulièrement, oui. C'est une approche qui n'est pas... elle n'impose pas rien. Puis elle va au partage puis au respect, moi je trouve ça bien. » (Intervenant)

Constat central :

Au-delà d'une appropriation en tous points des approches par les intervenants, on constate, de façon plus importante, que l'expérience du groupe a permis à la plupart des intervenants de se questionner par rapport à leur pratique auprès des jeunes en transition à la vie adulte. Ainsi, l'expérimentation des groupes a-t-elle contribué aux premières étapes d'un long processus de transformation des pratiques susceptibles de s'opérer dans les milieux d'intervention.

→ Les modalités de recrutement : quand les implications globales des approches sont difficilement saisies par les intervenants et les gestionnaires...

À la lecture des transcriptions d'entrevues, il apparaît que certains jeunes participants se montrent très peu motivés à vivre l'expérience du groupe, et ce dès le premier

entretien de recherche. Un certain nombre de jeunes se disent alors surpris d'apprendre que plusieurs rencontres sont prévues dans le temps et avouent parfois ne pas être au courant qu'ils se sont engagés dans un groupe d'une durée de huit semaines. Il appert donc dans ces cas que la stratégie de recrutement des jeunes ne s'est pas inscrite en cohérence avec les principes fondamentaux des deux approches, fondées sur la participation active des jeunes et, par extension, sur le principe du volontariat. Parallèlement, le recrutement des intervenants ne semble pas non plus toujours avoir été réalisé de sorte à respecter ce principe. En fait, le processus de recrutement des jeunes et des intervenants constitue ici un élément-clé de l'implantation des groupes. Lorsqu'il se situe en décalage avec les principes fondamentaux des approches préconisées, il témoigne de la difficulté à opérer une réelle transformation des pratiques au sein des organisations concernées, alors que les approches ne sont pas saisies dans leur globalité.

Le recrutement des jeunes participants a été réalisé selon une variété de stratégies. On observe que, selon le cas, le groupe a pu être « prescrit » aux jeunes ou, au contraire, présenté de sorte à favoriser un consentement plus libre et éclairé. L'encart suivant présente une description plus détaillée des stratégies de recrutement observées :

Encart 12 : Les stratégies de recrutement des jeunes

1) La prescription :

Une première stratégie consiste à prescrire le groupe aux jeunes. Dans cette perspective, la participation n'est pas tant sollicitée qu'imposée. Les jeunes ainsi recrutés ont la plupart du temps l'impression qu'ils n'ont pas choisi de participer au groupe, ce qui n'est pas sans générer de la frustration pour certains, mais qui semble tout à fait naturel pour d'autres.

« On avait marqué que j'étais d'accord, mais on ne m'en avait même pas parlé. ». (Jeune participant)

« Mon éduc m'en a parlé. Elle m'a dit qu'elle m'avait inscrite (...). »
(Jeune participant)

2) La vente :

Une seconde stratégie consiste à « acheter » la participation des jeunes au programme, en soulignant à titre incitatif la contribution financière rattachée à la participation à la recherche, la possibilité d'accéder à des repas gratuits et la perspective d'apprendre en s'amusant. Cette stratégie se base sur le présupposé que les jeunes risquent de se montrer peu intéressés par ce genre de programme avant d'avoir eu l'occasion de l'expérimenter et conséquemment qu'il est en quelque sorte nécessaire de négocier avec eux au départ sur la base de leurs motivations instrumentales.

« Si c'est un groupe tout nouveau et tu dis « on va faire un groupe » and this and that, you know maybe there's going to be a lot of buying at the beginning. » (Intervenant).

On constate alors une motivation initiale à participer qui relève, chez ces jeunes, d'une certaine forme d'instrumentalisme où ils sont placés en position de recevoir un service ou un avantage.

« I said « Do I have to do it? ». Then she said « No but I'd really really like if you did it. ». So then I decided if it makes her happy I'll do it (...) And also the money is good. » (Jeune participant)

3) La proposition :

Une troisième stratégie consiste pour les intervenants à solliciter une participation plus éclairée des jeunes. Le processus de recrutement se situe alors pleinement dans

une logique participative, où l'entière responsabilité du choix est laissée aux jeunes.

« Je ne voulais pas que ça devienne une prescription. (...) Nous on a fait à l'inverse. On est allés de l'intérieur avec la réinsertion sociale (...), pouvez-vous nous en cibler et puis on va les contacter. On va leur proposer. (...) Le but aussi c'était que le jeune manifeste une forme d'intérêt. » (Intervenant)

Les jeunes participants ayant été recrutés de cette façon sont effectivement en mesure d'exprimer des attentes plus claires par rapport au programme avant d'avoir eu l'occasion de l'expérimenter. En outre, l'un d'entre eux questionne même la contribution financière rattachée à la participation à la recherche, suggère qu'elle est inattendue et mentionne qu'elle n'aurait pas été nécessaire dans son cas.

« J'aimerais ça savoir pourquoi vous payez 20\$ (...) Ben là! C'est juste un questionnaire à remplir! Quand tu es arrivée ici, je ne pensais pas que vous aviez l'activité de [nom d'un facilitateur]. » (Jeune participant)

Il est intéressant de constater que seulement deux groupes de jeunes sur six ont été recrutés selon cette dernière stratégie. Or, ces groupes comptent significativement moins de participants que les autres. Ainsi, ce troisième mode de recrutement permettrait sans doute de recruter un nombre moins important de jeunes, qui seraient toutefois au départ motivés à participer avant tout pour la nature du programme.

« Je me dis les 3 qu'on a, on les a accrochés au maximum. Ils viennent aux rencontres. Ils viennent vraiment chercher quelque chose. Ce n'est pas de force qu'ils viennent. Ce n'est pas par obligation. Ce n'est pas pour le repas non plus. » (Intervenant)

Le mode de recrutement des jeunes a parfois, mais pas toujours, constitué le reflet du mode de recrutement des intervenants. En effet, dans certaines situations, des intervenants se sont vus imposer la prise en charge d'un groupe par leur supérieur hiérarchique et ont à leur tour recruté des jeunes sans respecter le principe du libre choix. Plusieurs de ces intervenants ont insisté en cours d'entretien sur leur manque de familiarité par rapport à l'approche (de facilitation ou d'aide mutuelle) et ont confié qu'ils avaient beaucoup de difficultés à croire en la faisabilité de sa mise en

œuvre auprès des jeunes. Ces intervenants ne sont pas parvenus à implanter l'approche qui sous-tendait leur programme de groupe. Dans un tel contexte, on semble assister à une reproduction de la logique de prise en charge propre à un établissement, qui s'avère particulièrement ancrée dans les pratiques à la fois de gestion du personnel et d'intervention auprès des jeunes.

« I- Mais comment ça se fait que c'est vous qui avez animé cette activité-là alors? R- Je ne le sais pas (rires). Je ne peux pas te dire. Je ne le sais pas. I- Est-ce que c'était un choix personnel ou volontaire? R- Non non non non, c'est mon chef de service qui m'a dit «Tu vas animer ça». I- OK donc ça change aussi les choses j'imagine. R- Oui. I- Dans l'implication qu'on peut avoir... C'est parti de la direction ça pour dire ça c'est une activité qu'(...) on devrait avoir. Je ne le sais pas comment que ça s'est fait les choix. Je n'étais pas là à ce moment-là. » (Intervenant)

« R- Comme un enfant. J'ai 17 ans, je vais quasiment avoir 18, ils me traitent comme un enfant de 4 ans. (...) C'est comme toujours sur mon dos à me dire quoi faire (...). C'est clair que je ne serai pas autonome si vous me faites ça. Mais ça je ne peux pas le dire (...) dans un sens je me ferme la gueule pour éviter d'avoir des retraits pis je fais ce qu'ils veulent. » (Jeune participant)

Or, plusieurs intervenants soulignent pourtant la nécessité du volontariat non seulement des jeunes, mais aussi des facilitateurs pour favoriser le bon déroulement de la mise en œuvre des groupes. Certains d'entre eux précisent que comme de tels programmes demandent beaucoup d'implication de la part des intervenants qui en ont la charge, il est absolument nécessaire que ces derniers soient recrutés sur une base volontaire.

« Nous c'était vraiment volontaire. Même à ça je pense qu'il fallait vraiment vouloir le faire. (...) I think it has a big impact on the motivation and the energy put into this program. » (Intervenant)

2) Le manque d'assiduité des participants : les éléments de contexte associés

Du point de vue de plusieurs intervenants, composer avec le problème du manque d'assiduité des jeunes participants a constitué l'un des plus grands défis pour l'implantation des groupes.

« It fluctuated. It really did. It fluctuated depending on the given week or right up to the last minute we'd expect to have a certain number (...). So that was probably our biggest challenge. » (Intervenant)

Or, cette difficulté à mobiliser les jeunes dans la durée et dans la constance s'explique par de nombreux éléments de contexte qui émergent du discours des jeunes et des intervenants. Trois facteurs principaux ont été identifiés, plus explicitement par les intervenants rencontrés que par les jeunes, comme étant à l'origine de cette difficulté à réunir les jeunes pour les fins du groupe, soit (1) des éléments dans la planification opérationnelle des groupes qui ont constitué des obstacles à l'assiduité et à l'engagement des jeunes dans le processus ; (2) le fait que plusieurs jeunes ont déployé des stratégies d'évitement en raison d'un manque d'intérêt et de disposition à l'intervention ; et (3) pour les jeunes placés en centre jeunesse (groupes 1 à 4), le fait que le groupe ne constitue pas une priorité pour certains intervenants de l'institution impliqués dans le suivi des jeunes. Dans les sections qui suivent, nous nous attardons donc successivement à ces trois éléments.

A) Des obstacles qui sont de l'ordre de la planification opérationnelle des groupes

D'abord, pour deux des six groupes, les intervenants ont souligné que le moment choisi pour débiter les séances n'était pas optimal au développement d'une dynamique de groupe cohésive. Plus précisément, ces groupes ont été entrecoupés par le congé de Noël, ce qui a contribué à « briser le rythme ».

« Là il y a eu du 15 décembre au 26 janvier, un mois d'arrêt par la force des choses. Ça a brisé un petit peu le rythme, pour nous aussi comme intervenants. » (Intervenant)

Comme huit séances étaient prévues au programme, les intervenants sont d'avis qu'il aurait plutôt fallu planifier les séances de sorte à ce qu'elles soient suffisamment rapprochées dans le temps et qu'elles aient lieu à intervalle régulier. Ainsi, afin de favoriser la création d'une dynamique de groupe caractérisée par l'unité, les intervenants sont d'avis qu'il aurait été préférable d'assurer à la fois une constance et une intensité dans l'intervention.

En outre, certains intervenants ont souligné que leur groupe était composé de jeunes qui n'en étaient pas nécessairement au même niveau sur le plan de la maturité personnelle. Or, plusieurs intervenants en charge des groupes ont souligné qu'il est au contraire nettement préférable, dans ce genre de programme axé sur les échanges entre les participants, de composer des groupes homogènes sur ce plan, afin d'éviter de se retrouver par exemple avec deux sous-groupes de jeunes qui ne se mêlent pas les uns aux autres. Il a été relevé que ce contexte favorisait l'émergence de dynamiques de lutte pour le pouvoir au sein du groupe, et contribuait ainsi à écarter certains jeunes de l'expérience que constitue le groupe.

« R- C'était comme peu à propos que ça soit des personnes de l'extérieur si on peut le dire ainsi, qui comme tassent les personnes [qui participaient au groupe depuis le début]. Parce qu'on voulait que le noyau d'origine garde sa couleur (...). I- Puis est-ce que les jeunes ont réussi quand même à prendre un peu de leadership tu penses dans le groupe? À se l'approprier un peu ou ça a été difficile pour eux autres? R- Non. Pour moi, mon opinion, c'est que non ils n'ont pas pris de leadership parce qu'ils n'en étaient pas capables de prendre un leadership de la façon positive qu'on aurait voulu. Les deux nouveaux, en poursuivant, c'est sûr qu'ils auraient comme drivé ça, très bien drivé ça aussi. Peut-être parce que côté maturité... » (Intervenant)

Il faut par contre souligner que les intervenants qui ont fait appel à la participation d'un jeune plus âgé, dans le cadre d'activités où ce dernier était invité à partager son vécu ou à agir à titre de modèle, ont au contraire souligné que ce jeune avait contribué à susciter des réflexions intéressantes dans le groupe.

« C'est intéressant ce qu'il a amené parce que lui il a fait sa démarche d'employabilité puis il a été capable de la démontrer aux jeunes, qu'est-ce qui est bien de faire, qu'est-ce qui est mieux de ne pas faire quand tu fais de la recherche d'emploi. Ça venait d'un jeune, c'est encore plus intéressant au niveau de l'apparence, au niveau de la présentation, au niveau du verbal. » (Intervenant)

Constat central :

Le processus de planification opérationnelle des groupes a une influence importante sur le développement d'une unité de groupe entre les participants. Il faut notamment éviter les ruptures dans la continuité des séances, particulièrement quand le groupe est de courte durée.

B) Quand les jeunes déploient des stratégies d'évitement : l'enjeu de la disposition à l'intervention des services sociaux.

Les intervenants de l'Abitibi, tout comme ceux de Montréal, ont relevé la résistance initiale de certains jeunes à prendre part à un programme d'intervention de groupe, particulièrement dans le cas de ceux qui ont connu un suivi prolongé par les centres jeunesse. Cette résistance semble d'ailleurs être à l'origine de certaines stratégies déployées par les intervenants lors du recrutement des jeunes. Rappelons que plusieurs intervenants ont recruté des jeunes de sorte à leur « prescrire » ou encore à leur « vendre » l'idée du groupe, afin de s'assurer de leur participation. Or, à travers l'ensemble des sites d'implantation, on observe que les jeunes qui ont senti que leur participation avait été forcée ou qui avaient été recrutés « sous pression » ont déployé des stratégies d'évitement, ce qui explique au moins en partie leur manque d'assiduité et d'engagement dans le groupe. Bref, sans exprimer directement à leurs intervenants qu'ils préféreraient ne pas participer, plusieurs de ces jeunes ont saisi des occasions de ne pas assister au groupe.

*« Elle a manqué une fois parce que son père s'en allait en voyage... Je n'en revenais pas. Son père s'en allait en voyage et il fêtait son départ. OK il n'aurait pas pu fêter ça une autre journée. J'étais fâchée. Donc j'en ai fait part à la chef de service en disant «C'est dommage que ça a été permis qu'elle parte de même. Il n'aurait pas pu faire ça une autre journée». Là ils se sont excusés en disant «Tu as raison, écoute elle nous en a passé une vite». C'est elle en quelque part qui s'est organisée pour la manquer, qui trouvait plus important d'aller manger avec son papa que de venir à l'activité. Après ça la semaine d'après elle était là. La semaine d'après elle a manqué encore, parce que là c'est une jeune qui s'en va vers l'autonomie, pour retourner chez elle un des critères c'est qu'elle ait un emploi. Là elle avait une entrevue en même temps. »
(Intervenant)*

Il émerge du discours des intervenants comme des jeunes que plusieurs jeunes participants entretiennent une méfiance initiale envers les services sociaux, et ce à la suite du vécu d'épisodes de services perçus comme des expériences négatives. Les intervenants ont d'ailleurs souligné qu'il était préférable de laisser le temps aux jeunes qui ont vécu des épisodes de services sociaux difficiles, par exemple dans le

cas des jeunes qui sortent du centre jeunesse après un placement prolongé, de prendre un recul et de ré-apprivoiser l'idée de vivre une relation d'aide. Pour les intervenants des groupes 5 et 6, menés hors de l'institution des centres jeunesse, il était notamment difficile de rejoindre par l'intervention de groupe certains jeunes qui, après avoir quitté cette institution, avaient plutôt envie de se soustraire à toute forme d'intervention.

« Au départ je trouvais que d'y aller avec des gens de fraîche date sortis des centres jeunesse, ça c'était comme... c'est peut-être un obstacle comme tel. » (Intervenant)

Quoiqu'ils ne s'étendent pas trop sur ce sujet pendant les entretiens, plusieurs jeunes participants issus des centres jeunesse semblent vouloir se placer en processus de distanciation par rapport au milieu de placement.

« Je suis capable de faire mes affaires tout seul, mais eux on dirait qu'ils pensent que je ne suis pas capable alors ils veulent tout le temps me donner leur aide. » (Jeune participant)

Ces jeunes disent éviter de s'associer trop avec les autres jeunes rencontrés en centres jeunesse, conscients qu'ils n'inspirent pas toujours une image positive et qu'ils peuvent constituer des influences négatives pour eux. Surtout dans le cas des groupes 1 à 4, menés en institution, ces éléments constituent parfois des obstacles à l'engagement actif des jeunes dans le groupe et à la création de liens significatifs avec leurs pairs.

« I- Are a lot of your friends from Batshaw? R- None of my friends, no. (...) I- You wouldn't make friends here? R- No. Since I was brought up in the system I saw like how people are, so I'm like no... I'm going to this school where no people from the system lives. » (Jeune participant)

« I- Comment tu les vois ces années de placement? Est-ce que ça t'a plutôt aidé dans certaines choses? Est-ce que c'est difficile? R- Dans certaines affaires ça m'a aidé mais dans d'autres ça m'a empiré. (...) Si j'étais resté chez nous, je n'aurais pas été avec ces comportements-là que j'ai. (...) Peut-être j'aurais plus le goût d'avoir des amis. C'est les centres jeunesse qui m'ont enlevé le goût. Parce que tu vis toujours avec du monde qu'ils aiment provoquer, ils aiment insulter tout le monde. Ça t'enlève le goût de te tenir avec du monde. » (Jeune participant)

Par ailleurs, en termes de facteurs pouvant influencer l'assiduité et l'engagement des jeunes dans les groupes, les témoignages de l'ensemble des participants à la recherche (intervenants et jeunes) nous amènent aussi à considérer les difficultés que peuvent vivre les jeunes au moment du passage à la vie adulte. Comme en témoignent les divers incidents de fugues, d'arrêts d'agir (pour les jeunes placés en centre jeunesse) et/ou d'abandon du groupe en raison de motifs personnels, les jeunes ne présentent pas toujours une disponibilité émotionnelle suffisante pour s'engager dans le processus de groupe.

« Il y a eu des témoignages sur les vies personnelles, plus les frustrations vécues avant en famille, dans les milieux de placement, les formes de frustrations du placement parce qu'ils le disent eux autres mêmes « J'ai 17 ans, je devrais être capable de prendre des décisions. Mais dans un contexte d'hébergement c'est pas facile. On est toujours structurés ». Ça l'expression des souffrances, moi ce partage-là je le trouvais intéressant. » (Intervenant)

« Il est parti à la moitié de la troisième donc, c'est ça. Il a fait la première, il a manqué la deuxième. Il a fait la troisième, puis à la quatrième il est parti c'est ça avant la pause. Puis ce qu'il a exprimé à ce moment-là c'est qu'il était en réflexion, qu'il se demandait qu'est-ce qu'il était pour faire. Il est encore un peu là-dedans. (...) Il l'avait manifesté « Je suis perdu, je suis mélangé, il faut que je pense à mes affaires ». Il avait dit ça sur la fin de la dernière activité qu'il a faite. Je l'avais relancé (...) puis non, c'était « Non, non, non, j'ai d'autres priorités ». » (Intervenant)

Constat central :

La disposition des jeunes à l'intervention de groupe s'établit notamment en référence à leurs expériences de vies antérieures et à la façon dont ils ont vécu d'autres épisodes de services dans le passé. L'implantation d'un groupe d'intervention ne passe donc pas sans la considération de ces sensibilités, qui ont un impact majeur sur l'engagement ultérieur des jeunes dans n'importe quel processus d'intervention.

C) Pour les jeunes placés en centre jeunesse : l'importance de la collaboration entre les différents secteurs d'intervention.

L'analyse de l'implantation des groupes ne saurait faire l'économie de la prise en compte des éléments du contexte organisationnel à l'intérieur duquel ils ont été réalisés. Ainsi, du point de vue de plusieurs intervenants en charge des groupes 1 à 4, le problème de l'assiduité des jeunes est en partie lié au manque de collaboration des autres intervenants des centres jeunesse impliqués dans le suivi des jeunes. Il faut d'abord noter que cette observation n'a pas été faite par l'ensemble des intervenants rencontrés et ne concerne pas tous les groupes. Elle ne concerne pas non plus un centre jeunesse en particulier, certains secteurs répondant parfois de façon complètement différente comparativement à d'autres au sein d'un même établissement.

Ceux qui dénoncent le problème du manque de collaboration des autres intervenants évoquent souvent le cas des éducateurs en unités de vie qui autorisent des jeunes à ne pas se présenter au groupe pour une variété de motifs. Certains intervenants se montreraient notamment peu disposés à prendre les arrangements nécessaires pour que les jeunes puissent se présenter au groupe compte tenu des multiples autres activités prévues à leur horaire.

« Elle elle avait un rendez-vous pour un plan d'intervention. Ça fait que c'était comme si ça n'avait pas été pris au sérieux cette activité-là par les services. Donc les jeunes ont manqué au fil du temps pour des rendez-vous quelconques. (...) C'est des éducateurs qui disent « oui tu peux faire le rendez-vous ce soir-là », en sachant très bien qu'ils ont une rencontre » (Intervenant)

Ainsi, dans ces cas, le groupe n'est souvent pas perçu comme une priorité d'intervention du point de vue de ces intervenants, mais bien comme une activité d'importance secondaire. Les responsables des groupes soulignent d'ailleurs que les jeunes sont souvent sollicités de part et d'autre pour participer à de multiples activités d'intervention qui finissent par se faire compétition entre elles.

Dans les points de services où la collaboration ne pose pas problème, les intervenants soulignent à quel point le soutien des gestionnaires a été important. Ces facilitateurs se sont beaucoup moins heurtés aux difficultés engendrées par la réalité de la compétition entre les services lorsque le programme avait été posé à l'avance comme une priorité d'intervention. Il est alors devenu possible pour les intervenants de collaborer activement les uns avec les autres, dans une perspective d'intervention globale.

« I think it really helped that the organization was opened to it and the managers already knew about the program and that their managers told them « This is a research project. This is what we are doing, implement it in your programming. » (Intervenant)

Constat central :

La collaboration de l'ensemble des intervenants des centres jeunesse autour d'un processus global d'intervention où chacun s'entend sur la valeur prioritaire du programme de groupe est susceptible de faciliter grandement l'assiduité et l'engagement actif des jeunes dans le groupe. Ce constat met en valeur l'importance du contexte organisationnel dans lequel les pratiques cliniques sont amenées à s'implanter, particulièrement lorsque celles-ci sont novatrices et porteuses de changements. En d'autres termes, il est nécessaire de bien préparer les milieux d'intervention lorsqu'il est question d'intégrer de nouveaux programmes de groupe aux curriculums d'activités cliniques.

3) Les particularités de l'implantation des groupes en contexte autochtone

En cours d'analyse, nous avons aussi relevé certaines particularités d'ordre culturel qui ont influencé le processus d'implantation des groupes en contexte autochtone.

A) Une approche gagnante auprès des jeunes autochtones

Le programme *D'hier à demain* (Grenier et al., 2010), réalisé auprès des groupes 5 et 6, se voulait avant tout une initiative culturellement adaptée. L'approche qui sous-tend le programme, ainsi que sa banque d'activités, ont été pensées en fonction de cette préoccupation. Du point de vue de plusieurs intervenants, l'approche ouverte et participative qui sous-tend le groupe *D'hier à demain* a constitué une formule gagnante en contexte autochtone. Tel que nous l'avons mentionné en introduction à

ce rapport, la culture autochtone se caractérise notamment par des normes de non interférence qui s'avèrent incompatibles avec l'idée d'une intervention directive. Les intervenants soulignent à cet effet que les jeunes ont particulièrement bien réagi aux moments de «déstructuration relative» que permettait l'approche, et même qu'ils les ont appréciés.

« I- Mais c'est plus l'approche qu'ils ont accroché? R- Oui le fait que ça ne soit pas structuré. »(Intervenant)

Du point de vue de certains intervenants, les jeunes autochtones sont aussi plus à même de réaliser des apprentissages à partir d'activités qui leur permettent de cheminer à leur rythme. L'idée du « groupe par le groupe », à la base des approches mises de l'avant par le programme expérimenté, permet justement cette ouverture.

« Je compare ça un petit peu à combien de jeunes autochtones sont aux études aux adultes mais qu'ils peuvent aller à leur rythme, en écoutant de la musique, plus sweet justement, tranquilles. Je vais à mon rythme puis je finirai quand je finirai. Je trouve que le groupe par le groupe c'est un petit peu ça aussi, en disant on commence, on ne sait pas comment ça va virer, on ne sait pas où on va aller exactement, mais on va les suivre puis on va s'adapter. C'est similaire un petit peu. » (Intervenant)

« C'est qu'on faisait genre qu'est-ce qu'on voulait. On n'était pas à l'école. » (Jeune participant)

Dans le cadre de l'expérimentation des groupes, le réflexe de certains intervenants est de se placer au même niveau que les jeunes, en leur confiant leurs expériences de vie lors des échanges collectifs. Les jeunes autochtones disent avoir beaucoup apprécié cette façon de faire, parce que cela démontrait une ouverture importante de la part des intervenants, permettant ainsi l'établissement d'un lien de confiance. Dans le témoignage de ce jeune, on constate aussi que l'intervenant devient un point de référence et de comparaison lui permettant de normaliser sa situation et de préciser davantage la perception qu'il se fait de lui-même.

« R- Oui tout le monde qui était là, puis ils savaient de quoi ils parlaient. En plus ils nous partageaient ses expériences de vie ça fait que... I- Les 2 autres ils expliquaient comment [ça s'était passé pour eux] quand ils étaient jeunes... R- Comment qu'ils ont starté. I- Ils se donnaient en exemple? R- Oui. J'ai dit ça ressemble un peu à moi ça. Moi j'étais un

peu plus délinquant qu'eux. Ils avaient ses expériences de vie ça fait que ça aidait. On voyait vraiment l'ouverture, l'ouverture d'esprit. »
(Jeune participant)

À cet effet, il faut souligner qu'un intervenant rencontré dans le cadre du volet de recension des pratiques d'intervention de groupe (volet 1), auquel nous nous sommes attardé plus tôt dans ce rapport, mentionnait que les jeunes autochtones ne perçoivent pas le recours à l'aide professionnelle de la même façon que les jeunes allochtones. Il leur apparaîtrait difficilement concevable d'accepter de l'« aide professionnelle » de la part d'intervenants avec qui ils n'ont pas de lien sur le plan personnel. Ainsi, le réseau de soutien social ne peut dès lors être composé de personnes avec qui les jeunes n'entretiennent pas de lien personnalisé. Il appert donc que le cheminement personnel des jeunes autochtones semble avoir été favorisé lorsque ces derniers ont vu naître une dynamique de partage authentique avec les autres membres du groupe, incluant les intervenants. Ce principe est fondamental dans le cadre d'un groupe mené dans l'optique de l'aide mutuelle, l'actualisation de dynamiques d'entraide témoignant d'une implantation réussie de l'approche.

Quoique l'approche de l'aide mutuelle semble s'avérer particulièrement adaptée à la culture autochtone, il faut toutefois souligner que du point de vue de certains intervenants, il demeure un défi d'aller solliciter les jeunes par le groupe dans un registre plus personnel et intime, considérant la proximité physique et relationnelle entre membres d'une même communauté. Cela exige de la part des intervenants en charge une reconnaissance et un respect du besoin qu'auront plusieurs jeunes de ne pas partager certaines choses avec les autres.

Constat central :

L'approche de l'aide mutuelle s'avère particulièrement gagnante en contexte autochtone, parce qu'elle s'inscrit en cohérence avec les normes culturelles de non-interférence. Elle ouvre en outre vers la possibilité de créer un lien entre jeunes et intervenants sur la base d'un rapport égalitaire et significatif, en conformité avec les normes culturelles. Elle présente toutefois un défi supplémentaire lorsqu'elle est implantée dans les communautés caractérisées par une grande proximité physique et relationnelle de ses membres.

B) Des activités se voulant culturellement adaptées, mais qui n'ont pas suscité l'intérêt des jeunes

Les activités qui évoquaient des éléments de culture traditionnelle (ex. cérémonie de la sauge, discuter autour d'une légende, découvrir son animal totem) n'ont pas été particulièrement bien reçues par les jeunes. Non seulement plusieurs jeunes ont-ils confié en cours d'entretien que ces activités ne les intéressaient pas, mais ils ont aussi expliqué qu'ils n'en comprenaient pas le but. Un jeune qui a abandonné le groupe avoue même qu'il aurait probablement présenté plus d'intérêt si ces activités avaient été absentes du programme. On comprend par son témoignage qu'il arrive difficilement, à l'instar d'autres jeunes de son groupe, à entrer en contact avec ces éléments de culture traditionnelle, qui font peu de sens pour lui. Le second témoignage, partagé par un autre participant, va dans le même sens.

« R- Ça m'intéresse pas ben ben. Ça parlait juste des histoires de légendes. Mais pas légendes, un genre de... comment ça s'appelle ça... des histoires d'autochtones... je ne sais pas c'est quoi. I- Mais si ça avait parlé de d'autres choses à la première rencontre, tu penses-tu que ça t'aurait plus intéressé? R- Peut-être oui. (...) Des fois on ne savait pas c'était quoi quand ils nous lisaient des histoires. Des fois on perdait... on ne suivait pu des fois, quelques-uns de notre groupe. C'est ça que ça faisait. » (Jeune participant)

« R- La première rencontre c'était genre une histoire. I- C'était une légende, c'est ça. R- Oui c'était une légende puis... I- C'était plus genre sur la culture autochtone ou quelque chose de même? R- Oui. Ça... I- Moins. R- Je n'étais pas très attentive à ça. I- C'est quoi qui t'énervait dans ça? R- Ben je ne comprenais pas l'histoire. » (Jeune participant)

Un jeune mentionne quant à lui que ce n'est pas le rôle d'intervenants allochtones de transmettre la culture traditionnelle aux jeunes. On comprend facilement, à la lecture de son témoignage, le désir que ce soient les autochtones eux-mêmes qui se réapproprient leur culture.

« Mettons la culture autochtone c'est mes parents, ma mère ou ben mes grands-parents. C'est eux autres peut-être qui m'apprendraient plus tout qu'est-ce qui est histoire ou des affaires de même, l'histoire autochtone ou ben la trappe, des affaires de même.(...) C'était important mais je veux dire ce qu'ils nous apprennent... en tout cas je ne sais pas comment je pourrais dire ça... Eux autres c'est des Blancs, ça

fait que je trouve que des Blancs pourquoi qu'ils viendraient nous apprendre la culture. » (Jeune participant)

En outre, il émerge du discours des intervenants que les jeunes souhaitent dépasser les « clichés ». Par exemple, à la suite du visionnement d'un film où l'on expose la réalité de vie de jeunes autochtones d'une communauté algonquine, un jeune participant critique le fait que les jeunes autochtones sont représentés comme étant nécessairement en difficulté, alors que ce n'est pas le cas de tous.

*« Il a dit on voyait juste le négatif des communautés, encore une fois. »
(Intervenant)*

Un autre jeune sent que la vidéo est moralisatrice, et qu'elle présente des valeurs d'accomplissement axées sur l'insertion socioprofessionnelle qui ne correspondent pas nécessairement à la seule voie possible pour les jeunes.

« C'était des personnes qui parlaient que dans leur vie quand ils ont lâché l'école ils ne faisaient pas grand-chose, puis quand ils ont retourné à l'école ils sont rendus là... ils ont confiance en eux autres ... (...) Comme de la morale. Comme si eux autres ils veulent qu'on fasse comme eux autres. Mais ils ne comprennent pas que les gens sont différents. » (Jeune participant)

Constat central :

Le malaise à porter la culture traditionnelle et le désir de dépasser le cliché que plusieurs jeunes autochtones ont exprimé évoquent le besoin de redéfinir et d'actualiser l'identité de jeune autochtone. Ainsi, la composante identitaire du programme demeure-t-elle des plus pertinentes, mais nous arrivons devant le constat qu'elle a été mal abordée au niveau du programme.

C) Des activités qui doivent permettre aux jeunes de bouger et de vivre des expériences

Les deux équipes d'intervenants ont relevé que les activités prévues au programme d'intervention de groupe devaient permettre aux jeunes autochtones de bouger et de vivre des expériences pour susciter leur intérêt. Ils ont donc adapté plusieurs activités pour les rendre plus stimulantes pour les jeunes sur le plan de la mise en action. Il s'agit alors de faire bouger les jeunes et non pas seulement de discuter ou de faire des activités plus passives comme réaliser un bricolage ou regarder un film. Un intervenant explique en cours d'entretien qu'il a modifié certaines activités pour les rendre plus tactiles et plus visuelles, notamment en élaborant des jeux de rôle et des mises en situation, afin de faire participer les jeunes au maximum.

« On le sait qu'avec les jeunes autochtones ici ce qui marche c'est tout ce qui est tactile, visuel, c'est de les mettre beaucoup plus en action. (...) On s'est vraiment adaptées pour les faire participer au maximum. Là c'était les mises en situation. » (Intervenant)

Constat central :

Dans la perspective de toujours travailler à une meilleure adaptation sur le plan culturel, les activités comprises dans le programme *D'hier à demain* devraient être conçues pour faire bouger les jeunes autochtones encore davantage, de sorte à susciter leur intérêt et à favoriser les prises de conscience et les apprentissages par le groupe.

À ce sujet, il est intéressant de constater que le groupe a été perçu par plusieurs jeunes autochtones comme une occasion de contrer l'inactivité. Les communautés sont ainsi décrites par les jeunes comme des lieux où il n'y a pas grand chose de constructif à faire. Plusieurs apprécient donc grandement l'opportunité que représente le groupe au niveau de la mise en action, un jeune confiant même que sa participation l'a amené à avoir envie de faire autre chose que rester chez lui et consommer.

« Ce que ça m'a amené de positif, je dirais c'est plus les expériences que j'ai acquises. Ça m'amène aussi à penser à que je devrais faire plus souvent des activités comme ça, m'engager à faire des affaires de même, participer aux activités, de pas rester chez nous à me défoncer à planche. » (Jeune participant)

→ *En bref...*

Voici donc les principales recommandations que nous avons pu tirer de l'évaluation de l'implantation des groupes :

1) La recherche met en valeur l'importance de l'accompagnement clinique des intervenants dans l'implantation d'interventions qui s'inscrivent en décalage avec les pratiques habituelles.

Tout d'abord, il apparaît évident que le mandat de prise en charge des jeunes, poursuivi par plusieurs organismes et établissements du réseau de la santé et des services sociaux, a représenté un obstacle de taille à l'implantation de groupes menés dans des optiques de facilitation et d'aide mutuelle. Nous avons vu que les intervenants peu familiers avec l'intervention non-directive étaient plus susceptibles de devoir prendre un temps d'adaptation pour s'approprier ces approches. D'autres se sont sentis, du début à la fin des groupes, mal-à-l'aise lorsque venait le temps de laisser la place aux jeunes dans le processus d'intervention. Ce malaise semble aller de pair avec une culture centrée sur la prise en charge qui encourage naturellement l'intervenant à se placer comme un expert devant le jeune, de sorte à lui prescrire la marche à suivre.

Dans la visée de contribuer à la transformation des pratiques, ces constats mettent en relief l'importance de l'accompagnement clinique des intervenants. À la lumière des résultats de notre recherche, cet accompagnement devrait, au-delà des moments consacrés à la formation initiale, être orienté vers la résolution des injonctions paradoxales que les intervenants rencontrent en cours de route, de sorte à ce qu'ils comprennent comment la facilitation et l'aide mutuelle peuvent s'actualiser dans leurs milieux.

2) La formation des intervenants appelés à travailler dans un nouveau paradigme, axé sur la participation accrue des jeunes au cœur du processus d'intervention, doit être pensée en fonction de la séquence des expériences d'apprentissage des intervenants.

Rappelons que plusieurs intervenants qui ont eu de la difficulté à saisir l'essence des approches ont critiqué les formations initiales au sens où elles n'offraient pas suffisamment de possibilités d'expérimentation concrètes. Or, ce constat soulève des

questions sur la façon de penser leur accompagnement dans l'appropriation d'une nouvelle façon de faire de l'intervention.

Les formateurs ont en effet mis l'accent, au niveau des formations dispensées, sur le processus d'intervention plutôt que sur le contenu des programmes et les aspects « techniques » des approches. Cette façon de procéder s'inscrit en cohérence avec la conviction selon laquelle les intervenants ne devaient pas être rendus dépendants du matériel ou de la technique afin de véritablement saisir l'essence des approches, qui renvoient davantage à la capacité d'interagir spontanément avec le groupe. Or, dans un contexte où il s'agit de former des intervenants peu habitués à ce type d'approches fondées sur le relâchement du contrôle et la participation active des jeunes, les résultats de notre étude nous forcent à repenser l'accompagnement clinique des intervenants en fonction de la séquence de leurs expériences d'apprentissage.

Il apparaît en effet trop difficile pour des intervenants de « se lancer » dans l'apprentissage d'une nouvelle approche sans pouvoir s'appuyer au départ sur des techniques. Il faut alors penser la formation davantage comme un processus qui doit se dérouler en étapes et qui doit permettre une évolution graduelle des intervenants vers une compréhension plus globale des approches, au-delà des aspects plus concrets tels que la réalisation d'activités avec les jeunes ou la maîtrise de certaines opérations techniques.

3) L'implantation de nouvelles approches doit d'abord solliciter la participation des intervenants qui présentent le plus d'ouverture et d'expérience en lien avec le nouveau paradigme d'intervention.

Au-delà de l'accompagnement des intervenants pour qui l'appropriation de la facilitation et de l'aide mutuelle pose davantage de défis au départ, les résultats de notre étude portent à croire qu'il demeure toutefois pertinent d'expérimenter d'abord ces approches avec les intervenants les plus ouverts et les plus expérimentés en la matière. Il est ainsi question de mettre en place des conditions de réussite pour favoriser l'implantation d'approches qui se situent en décalage avec les façons traditionnelles de faire. Ce sont d'ailleurs les intervenants naturellement ouverts à ces

approches qui sont le plus disposés à effectuer un travail réflexif sur leur pratique, de sorte à prendre conscience des possibilités amenées par une façon différente de faire de l'intervention.

4) Le processus d'implantation des programmes doit en tout temps demeurer cohérent avec les principes fondamentaux des approches qui les sous-tendent.

Rappelons que lorsque les programmes à implanter ne s'inscrivent pas explicitement en cohérence avec les principes de base de l'approche choisie au départ, cela est susceptible de créer de la confusion chez les intervenants amenés à mettre en œuvre les interventions de groupe.

Cette recherche met aussi en évidence les impacts importants que peut avoir le processus de recrutement des intervenants et des jeunes sur le processus d'implantation d'une intervention. Plus précisément, les jeunes et les intervenants ayant participé à cette étude se sont montrés plus enclins à développer une autonomie par le groupe lorsqu'ils ont été recrutés de sorte à ce que leur participation soit volontaire et éclairée. Alors que les jeunes recrutés de cette façon arrivent à prendre le groupe en charge et à cheminer ainsi vers une autonomie personnelle et collective, les intervenants qui prennent la responsabilité de la mise en œuvre d'un groupe essentiellement parce qu'ils sont motivés à le faire arrivent davantage à s'approprier l'approche et à l'intégrer ensuite à leur pratique. Dans cette perspective, il est essentiel que le processus de recrutement des participants et des intervenants s'inscrive en cohérence avec l'approche préconisée au départ.

Ainsi, pour que l'implantation d'une intervention dans un milieu donné soit réalisée de façon optimale, il est important que l'ensemble des processus qui interviennent dans sa mise en œuvre demeurent consistants entre eux.

5) L'implantation d'interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes doit être planifiée dans la considération de la culture des milieux dans lesquels elles sont appelées à être implantées.

L'expérimentation des groupes à Montréal comme en Abitibi témoigne en outre de l'importance de considérer la culture des milieux dans lesquels de nouvelles interventions sont appelées à être implantées. Le contexte culturel peut à la fois

référer aux façons de penser ou de faire dans un environnement organisationnel précis, tel que l'institution des centres jeunesse, ou encore au sein d'un groupe ethnique particulier, plus précisément ici les communautés autochtones qui ont participé à la recherche. Ainsi, à la lumière des résultats de cette étude, il appert que l'implantation des groupes est facilitée lorsqu'elle est pensée et planifiée en fonction des conditions qui modulent les différents contextes dans lesquels ils sont appelés à être réalisés.

L'expérimentation des groupes 1 à 4, menés en centre jeunesse, a mis en valeur l'influence de la culture organisationnelle dans le processus de mise en œuvre des groupes. Au cœur de l'institution des centres jeunesse, la pratique semble en effet régulée par certains protocoles et par certains habitus d'intervention. On fait notamment référence aux procédures de « gestion de cas » qui apparaissent hautement normalisées, ou encore à la finalité de prise en charge des jeunes qui se maintient malgré l'injonction contradictoire que pose le départ précipité des jeunes des milieux de placement, au-delà d'une volonté manifeste d'actualisation des pratiques manifestée par les acteurs sur le terrain. À cet effet, le rôle des gestionnaires dans le processus d'évolution et d'amélioration continue des pratiques cliniques apparaît indéniable.

Nous avons notamment vu que dans certains milieux, les intervenants responsables des groupes ont reçu davantage de soutien des gestionnaires de l'organisation dans le processus d'implantation. Dans ces milieux, la participation des jeunes aux groupes était considérée comme une priorité du point de vue des gestionnaires, qui demeuraient disponibles pour intervenir lorsque des problèmes de collaboration entre les différents secteurs d'intervention survenaient. À l'inverse, dans certains groupes pour qui la collaboration a davantage posé problème, les gestionnaires ne sont peu ou pas intervenus lorsque d'autres intervenants impliqués dans les dossiers des jeunes planifiaient avec eux des activités qui entravaient leur participation au groupe.

Or, cette collaboration entre les différents services au sein d'un même centre jeunesse pourrait être renforcée dans la mesure où les gestionnaires de l'établissement : (1) présentent le groupe aux intervenants comme une intervention qui fait partie des priorités de l'établissement, (2) encouragent la collaboration en favorisant un modèle d'intervention globale autour du jeune et (3) encouragent une certaine forme de flexibilité dans l'application des procédures afin de créer un espace pour mettre en œuvre de nouvelles façons de faire.

Dans le cas des groupes menés en contexte autochtone, des enjeux d'implantation beaucoup plus complexes en lien avec le contexte culturel se posent. Certains constats soulèvent en effet des questions importantes qui auront avantage à être investiguées au-delà de cette recherche. Principalement, il serait intéressant d'investiguer davantage la question du malaise des jeunes à porter la culture traditionnelle et de réaliser des travaux en vue de mieux comprendre comment ces jeunes envisagent l'identité autochtone dans un contexte de transition culturelle accélérée. Ces recherches seraient pertinentes notamment dans la perspective de nourrir une réflexion sur le développement d'interventions susceptibles de mieux soutenir les jeunes autochtones dans leur processus de construction identitaire au moment de leur transition à la vie adulte. En outre, la question du mode d'apprentissage privilégié par les jeunes autochtones, qui semblent mieux répondre aux activités d'intervention centrées sur le vécu d'expériences, demeure une piste de recherche intéressante. Finalement, il faudrait aussi investiguer plus en détail la question du rapport à l'intervention des jeunes autochtones, qui semblent envisager le lien à l'intervenant et le recours aux services sociaux différemment des jeunes allochtones. L'ensemble de ces questions est non seulement d'intérêt pour la reconduite du programme *D'hier à demain*, mais aussi, plus globalement, dans la finalité de mieux répondre aux besoins des jeunes autochtones en transition à la vie adulte au moyen de services sociaux adaptés à leur réalité particulière.

2.4.2 Concernant l'évaluation des effets des groupes

Tel qu'exposé précédemment, les effets des groupes en termes de cheminement des jeunes ont été pris en compte à partir d'une méthodologie mixte, qui a inclus à la fois des outils qualitatifs et quantitatifs. Les principaux résultats de l'évaluation des effets des groupes seront donc présentés en deux temps. En premier lieu, il sera question d'appréhender les apports du groupe pour les jeunes à partir des données recueillies lors des entretiens qualitatifs menés avec les jeunes et les intervenants. Ensuite, nous ferons état des résultats obtenus à la suite de la passation des différents instruments de mesure quantitatifs utilisés pour mesurer des effets en regard de variables particulières spécifiquement choisies pour chaque programme implanté.

A) Les analyses qualitatives réalisées

L'analyse thématique du discours des jeunes participants et des intervenants met en valeur que les programmes ont permis l'émergence de dynamiques de groupe constructives pour les jeunes, dans le sens où elles soutiennent leur cheminement vers l'autonomie. Le groupe est alors présenté par les jeunes et les intervenants comme un espace d'apprentissage et de conscientisation, de création de liens, de valorisation et d'appartenance pour les jeunes.

1) Au-delà des apprentissages réalisés : le groupe en tant qu'espace de prise de conscience

Particulièrement dans le cas des groupes 1 à 4, réalisés auprès de jeunes montréalais, les jeunes insistent beaucoup sur les habiletés, les compétences et les connaissances pratiques qu'ils ont pu acquérir par le groupe (ex. connaissance des ressources qui peuvent les aider en cas de problème, comment bien choisir ses amis). Du point de vue de ces jeunes, il s'agit là d'apprentissages qui leur seront utiles pour composer avec différents défis qui les attendent au sortir du milieu de placement et aux débuts de l'âge adulte (ex. devenir financièrement indépendant, s'organiser en logement autonome, renouer avec les membres de la famille après un placement prolongé,

etc.). Ici, un jeune participant explique qu'il a pu transposer les notions acquises relativement aux relations interpersonnelles afin d'entretenir des rapports plus harmonieux avec sa mère.

« Ever since this group, they're teaching me how I can approach my mom. And we've been talking a lot more and the conversations have been really good. » (Jeune participant)

Les jeunes participants qui sont arrivés à faire un travail relevant davantage de l'introspection, quoique moins nombreux, ont plutôt évoqué l'idée d'une prise de conscience amenée par le groupe. Plusieurs d'entre eux mentionnent que le groupe leur a « ouvert les yeux » à propos de certaines réalités qui les touchent. Le groupe permet en outre aux jeunes de prendre conscience de la nécessité de commencer à se préparer maintenant pour être en mesure de réaliser leurs projets futurs.

« R- On a regardé c'était quoi un ami. On a fait des jeux, on a tourné ça vraiment au jeu puis en communication. J'avais jamais fait ça avant vraiment, porter attention sur c'était quoi vraiment un ami. » (Jeune participant)

« R- Quand je suis chez nous avec ma mère, c'est sûr que je paye rien. Ça fait que je voyais l'avenir comme simple. Je voyais ça simple. Finalement c'est sûr que tu as des étapes à faire. I- Puis le fait d'avoir participé à ce groupe-là ça a changé ça un peu? R- Oui. Je n'ai pas le même point de vue, des affaires de même. » (Jeune participant)

Cette conscientisation amenée par le groupe ne représente, du point de vue des intervenants, que le début d'un cheminement qui devra s'inscrire dans la durée. Ils évoquent à cet effet la métaphore de la graine que l'on plante en terre, et qui prend du temps à germer. Ainsi, il est selon eux illusoire de compter observer des effets importants à court terme à l'issue du programme, particulièrement sur le plan comportemental.

« There's a lot of seeds that were planted and I think that it opened their eyes. They were planted. They're there and you know it might take a long time before it's completely realized. » (Intervenant)

De façon plus marquée dans le discours des jeunes autochtones, l'impact principal que le groupe a eu sur eux consiste en la réalisation de prises de conscience bien plus que d'apprentissages en termes d'habiletés, de compétences et de connaissances pratiques. Ainsi, le groupe est avant tout perçu par les jeunes autochtones comme une opportunité d' « élargir leurs horizons » et de leur « ouvrir des voies ».

« Disons que ça me servait à m'amener d'autres expériences, de voir d'autres frontières que celles que j'ai aujourd'hui. Ça élargit mes horizons. » (Jeune participant)

« Ça nous renseigne encore plus... ça nous éclaire encore plus, ça nous ouvre des voies. » (Jeune participant)

« Ça nous mettait en conscience. » (Jeune participant)

Davantage de participants autochtones voient le groupe comme une occasion privilégiée d'être confrontés à différentes opinions et de prendre le temps de les considérer. Il semblerait donc que les jeunes autochtones aient possiblement démontré une ouverture plus grande devant les opportunités qu'offrait le groupe de se questionner sur leurs croyances, leurs comportements et leurs valeurs.

« I- Tu pourrais-tu me donner un exemple de qu'est-ce que ça pourrait être les changements? R- Ça pourrait être que je pourrais être un peu plus ouvert d'esprit sur les opinions des autres. I- Oui? R- Oui avant je ne faisais pas ça. Avant c'était juste mon opinion puis that's it, that's all. (...) C'était vraiment j'avais une idée... I- Chacun son idée. R- Chacun son idée puis... I- Personne ne vous avait jamais fait partager dans le fond vos idées? R- Non, c'était vraiment chacun notre idée puis si tu es pas d'accord avec mon idée ben tu vas jouer là-bas. » (Jeune participant)

Nous croyons que cette hypothèse à l'effet qu'il puisse exister une réponse potentiellement différentielle des jeunes à l'intervention de groupe, sur la base de leur appartenance culturelle, vaudrait la peine d'être davantage investiguée par la recherche. Il faut par contre spécifier que les jeunes autochtones ayant participé aux groupes sont plus vieux en moyenne que les jeunes montréalais. Ainsi, les jeunes autochtones ayant participé à cette étude sont potentiellement plus avancés sur le plan de la maturité personnelle que les jeunes allochtones, ce qui pourrait expliquer cette différence dans leur réponse à l'intervention de groupe.

2) Quand le groupe contribue à créer des liens

Le groupe se présente par ailleurs comme un espace de création de liens, à la fois du point de vue des jeunes et des intervenants. C'est d'abord une occasion pour les jeunes de créer des liens avec d'autres jeunes, ou de renforcer les relations qu'ils entretiennent déjà entre eux. À cet effet, certains jeunes soulignent à quel point ils ont apprécié l'opportunité de se rencontrer pour parler de sujets qu'ils n'avaient jamais encore évoqués ensemble.

« R- Mettons comme dans les rencontres, il y avait des trucs plus personnels. Je ne sais pas comment dire ça. Ils n'en parlent pas mais... on n'en parle pas... I- Vous n'aviez jamais parlé de ça? R- Non. I- Ça c'était tu quelque chose de positif mettons d'amener des sujets que... R- Oui. Mon ami il venait, on dirait que je le connais plus. » (Jeune participant)

« C'était une raison de plus pour renforcer les liens entre nous. » (Jeune participant)

Le groupe est aussi une occasion pour les jeunes et les intervenants de réparer un lien fragilisé et souvent caractérisé à la base par un manque de confiance mutuel. Ici, un jeune participant explique qu'il a davantage tendance à se tourner vers les intervenants du centre jeunesse depuis l'expérience de groupe, alors qu'il était très réfractaire au départ en raison d'évènements marquants dans sa trajectoire de services au sein de l'institution.

« Q- You wouldn't go to the Batshaw staff, because you didn't like it. Did it change with the program? R- It sort of changed because I realized that they aren't going to say anything outside the group. Because at first I was kind of skeptical. » (Jeune participant)

Un intervenant évoque quant à lui une activité où les jeunes doivent guider les animateurs du groupe dans un parcours, alors que ces derniers ont les yeux bandés. Il explique qu'il se sentait un peu craintif au départ, mais que l'activité s'est finalement bien déroulée.

« Q- (...) about the experience blind folded. (...) R- Yeah that was interesting (...). I mean with [nom d'un participant] I thought OK 'cause I've known him a bit longer. I thought OK he's not gonna do anything (...). That was a group too where they started talking about their placement, and when it started and how long, and how many different ones. » (Intervenant)

En outre, le groupe a représenté un espace d'entraide pour bon nombre de jeunes. Ces derniers ont notamment pu se confier entre eux à propos de leurs difficultés, et disent s'être sentis compris et acceptés dans ce partage.

« J'ai trouvé ça le fun, on s'entendait pis il y a des affaires que je vivais que les autres vivaient, ça fait qu'on a pu s'en parler. (...) J'aime pas ça parler de moi avec des gens plus vieux ou des gens comme mes parents. Mais ici il y a des gens qui me comprennent pis ils sont comme « Oui moi aussi j'ai vécu ça. » (Jeune participant)

« Tu sais le monde ils me contaient leur affaires pis ça m'intéressait. C'était semblable des fois mes affaires à moi. » (Jeune participant)

Il appert d'ailleurs que les jeunes pourraient bien être les mieux placés pour se soutenir dans certaines situations. Cet intervenant évoque l'exemple d'un participant qui a agi à titre de porte-parole pour un autre dans le cadre du groupe, alors que ce dernier avait besoin de parler mais n'y arrivait pas seul.

« On a essayé de l'inciter [à en parler], de l'embarquer, [il] n'a pas voulu sauf que [nom d'un participant] was talking for [him] (...). [Il] sortait, [il] parlait à l'autre, puis c'est comme ça qu'[il] sortait ce qu'[il] avait à dire. » (Intervenant)

Le groupe a par ailleurs constitué, du point de vue des intervenants, un espace de socialisation, voire même d'appartenance, pour bon nombre de jeunes. Un intervenant souligne d'ailleurs que plusieurs jeunes ne trouvent pas beaucoup d'ancrage dans leur entourage social, particulièrement dans le cas de ceux qui ont vécu un long placement en centre jeunesse.

« They really belonged to a group. I think a lot of them don't have that sense of belonging anywhere in their life. And it's like « Oh wow like I'm part of something, I'm accepted. » (Intervenant)

« Lui il a le goût je pense dans un groupe d'appartenance puis d'être impliqué puis tout ça. Lui il est venu beaucoup chercher ça (...). » (Intervenant)

Ici, un jeune explique qu'il a vécu difficilement le départ inattendu d'un participant au groupe, un peu comme si cela évoquait pour lui une expérience de rejet ou d'abandon.

« Un des participants a lâché prise comme à la troisième rencontre. Ça fait que ça n'a pas aidé. (...) Ben on était un groupe pis on se tenait, pis lui il a décidé de sacrer son camp. » (Participant)

3) Le groupe en tant qu'espace d'appropriation

De façon plus évidente pour les groupes de jeunes ayant vécu un placement en centre jeunesse, le groupe se présente comme un espace d'appropriation pour les jeunes participants. Ces derniers mentionnent que dans le contexte du placement, ils ont généralement peu de latitude pour s'exprimer librement et qu'on laisse peu de place à leur participation dans les décisions qui les concernent.

« I think it gives them ownership. Je sentais plus que le groupe vraiment ça appartient à eux puis ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Ils peuvent dire what's on their mind. » (Intervenant)

« C'était différent parce que là c'était notre place pour parler dans le fond. Les autres groupes mettons que c'était juste que tu avais des choses à suivre, mais là c'était notre place pour parler. (...) C'était comme un collectif. (...) On se partageait des affaires pis ça restait confidentiel. » (Jeune participant)

Si le groupe est un espace d'appropriation au sens où il donne la parole aux jeunes, il peut aussi l'être au sens où il permet aux jeunes de se construire en se positionnant personnellement par rapport aux enjeux qui les concernent. Or, cet effet est surtout observé dans les groupes où les intervenants se sont dits plus à l'aise à mettre en œuvre les approches de la facilitation et de l'aide mutuelle.

« Ça m'a aidé, parce qu'avec cette activité-là mes affaires on avancé sur mon plan de vie. » (Jeune participant)

« L'activité elle a permis à des jeunes de se projeter aussi. (...) C'était livré spontanément comme ça : « Je sais pas si c'est à cause de l'activité mais il y a des choses qui se placent dans ma vie, des événements qui s'installent. » » (Intervenant)

4) Le groupe en tant qu'espace de valorisation

Le groupe apparaît par ailleurs comme un espace de valorisation pour les jeunes. À travers l'ensemble des activités réalisées dans le cadre des trois programmes, les jeunes confient avoir vécu des réussites, ce qui a contribué à favoriser leur estime de soi.

« Q- C'est quoi l'activité que tu as le plus appréciée? Le meilleur souvenir que tu as? R- C'est quand on faisait les photos. J'avais des bonnes idées. » (Jeune participant)

« Toute qu'est-ce que ça rapporte, genre la plupart ici on a pas d'estime de soi. Ça fait que déjà c'est bon, ça nous l'augmente un peu ou ça nous donne des trucs. » (Jeune participant)

Le parcours dans le groupe a aussi permis à certains jeunes de se sentir davantage en mesure de faire face aux défis qui les attendent et plus confiants par rapport à leurs perspectives d'avenir. D'un point de vue plus large, le groupe a conduit ces jeunes à envisager l'avenir avec davantage d'espoir et de confiance, en les amenant à considérer les possibilités plutôt que les obstacles.

« Je me sens plus confiant envers moi-même aussi pour le futur, même si j'ai encore des zones ombragées, des zones nébuleuses. Mais je me sens plus confiant pour aller droit devant. » (Jeune participant)

Le groupe a aussi été l'occasion pour certains non seulement de se prouver à eux-mêmes qu'ils étaient capables d'affronter les défis qui les attendent, mais aussi d'en faire la démonstration aux intervenants présents dans leur vie et aux personnes de leur entourage.

« Ça me donnait une activité de plus pour prouver au monde que je pouvais continuer pis faire d'autres affaires pour partir d'ici. » (Jeune participant)

En bref... Quelles contributions des groupes au soutien au passage à la vie adulte des jeunes?

En bref, l'expérience du groupe a contribué à générer deux effets principaux :

Constats centraux :

- 1) Le groupe a permis aux jeunes de cheminer dans leur processus de construction identitaire.
- 2) Le groupe a constitué un outil de médiation permettant la reconstruction d'un lien social fragilisé.

En amenant les jeunes à se positionner personnellement par rapport aux enjeux qui les concernent et en leur offrant des possibilités de se sentir valorisés sur le plan personnel et ainsi de se projeter dans un cheminement de vie constructif de leur point de vue, le groupe ouvre vers la possibilité d'un cheminement des jeunes sur le plan identitaire. Ici, un jeune explique que le groupe a été pour lui l'occasion de comprendre des choses importantes à propos de lui-même.

« R- Ça m'a fait comprendre des choses les rencontres. I- Est-ce que mettons il y a quelque chose de plus particulier que tu pourrais dire que ça t'a fait comprendre? R- Le fait qu'ils expliquent des affaires. I- Des affaires? R- Qui te font chercher qui que tu es vraiment. » (Jeune participant)

Le groupe se présente aussi comme un outil de médiation qui permet la reconstruction des liens sociaux fragilisés, autant avec les intervenants qu'avec d'autres jeunes. Notamment, le groupe semble constituer un outil de médiation entre les jeunes et les services sociaux, alors qu'il devient l'occasion pour des jeunes de développer un lien privilégié avec des intervenants. C'est ainsi que les jeunes qui ont à la base une perception plutôt négative des services peuvent reprendre graduellement confiance. De plus, la création de ce type de lien contribue, de façon plus large, à favoriser un sentiment d'affiliation sociale et à créer un réseau de soutien plus fort autour des jeunes. Ici, un intervenant témoigne du lien privilégié qu'il a entretenu avec les jeunes participants au groupe, établi sur une base d'authenticité mutuelle.

« I- Est-ce que vous avez l'impression vous autres que vous avez développé comme une relation encore plus particulière avec ces jeunes-là? R- Oui. I- D'avoir vécu ça ensemble. R- Oui puis partager, on a été vraiment nous-mêmes aussi. I- Oui, moins dans l'intervention... R- Je suis animatrice et vous m'écoutez, non c'était vraiment autre chose. C'était une dynamique où on participait autant, où on émettait nos opinions autant, puis qu'on partageait notre journée aussi « Là je suis plus fatiguée mais »... » (Intervenant)

Les intervenants s'entendent pour dire qu'en laissant davantage de place aux jeunes, les approches de la facilitation et de l'aide mutuelle sont non seulement susceptibles de rejoindre plus facilement les jeunes qui se montrent réfractaires aux approches d'intervention plus directives, mais qu'elles permettent aussi une implication plus significative des participants, qui débouche sur un cheminement de groupe qui surprend parfois par sa nature. Plusieurs intervenants se sont montrés agréablement surpris de l'impact que le groupe a pu avoir sur les jeunes, par exemple dans un cas où les participants se sont véritablement ouverts les uns aux autres, au-delà des attentes initiales des responsables du groupe.

Ainsi, en favorisant la création de dynamiques d'entraide, le groupe a aussi permis à plusieurs jeunes de créer des liens entre eux ou de les renforcer. D'ailleurs, on observe à la lecture du discours des jeunes que les motivations instrumentales qui les ont conduits à participer au départ prennent beaucoup moins d'importance à l'issue des groupes et deviennent accessoires au profit de l'importance accordée au partage avec les autres et à l'affiliation au groupe. Les jeunes se sont donc pour la plupart graduellement ouverts à ce que le groupe pouvait leur apporter sur le plan interpersonnel.

De plus, un apport certain des interventions de groupe expérimentées dans le cadre de cette recherche est certainement de permettre le dépassement d'une dynamique entre jeunes et intervenants basée sur le positionnement de ces derniers en tant qu'experts. Ici, un intervenant témoigne de son enthousiasme devant la possibilité qu'offre le groupe mené dans une perspective de facilitation ou d'aide mutuelle de créer une nouvelle forme de lien avec les jeunes, à travers la prise en compte de leur point de vue.

« Tu penses que tu ne travailles pas parce qu'il n'y a pas de but puis il n'y a pas un objectif précis ou ce n'est pas concret. Mais dans le fond le lien que tu crées avec la personne, je trouve ça le fun de donner espoir puis confiance, puis dire c'est votre point de vue, c'est votre expérience, on veut l'entendre puis on veut vous encourager là-dedans. »
(Intervenant)

Au final, nous en concluons que la complémentarité des approches de la facilitation et de l'aide mutuelle par rapport aux interventions de groupe basées sur un modèle éducatif réside véritablement dans leur caractère participatif, alors que le fait de considérer le point de vue des jeunes et de les mettre en action par le groupe permet un cheminement se situant davantage sur les plans identitaire et relationnel que sur les plans cognitif et comportemental.

B) Les analyses quantitatives réalisées

Les analyses quantitatives réalisées pour mesurer les effets des groupes sont présentées en deux sections principales, qui font état des résultats qui concernent respectivement les groupes menés dans la région montréalaise (groupes 1 à 4) et en Abitibi-Témiscamingue auprès des jeunes autochtones (groupes 5 et 6). À titre de rappel, les outils utilisés pour rendre compte des effets des programmes ont différé selon les groupes, ce qui rend certaines comparaisons entre les terrains de recherche plus difficiles à réaliser. Cependant, en procédant de la sorte, nous avons pu rendre compte de variables plus pertinentes en regard du contexte particulier de chaque groupe d'intervention.

1) Pour les groupes 1 à 4

Pour établir les effets de la participation aux programmes *Droit devant* et *Moi et cie*, les scores *pré* et *post* ont été comparés sur les trois variables quantitatives retenues au départ, soit les habiletés relationnelles, les habiletés sociales et le soutien social perçu¹². Aucune différence significative n'apparaît : le nombre de jeunes dont le score augmente est sensiblement le même que celui dont le score diminue, comme l'illustre le graphique suivant.

Figure 7 : Évolution des scores Post-Pré pour les variables carelep, carelsoc et eps

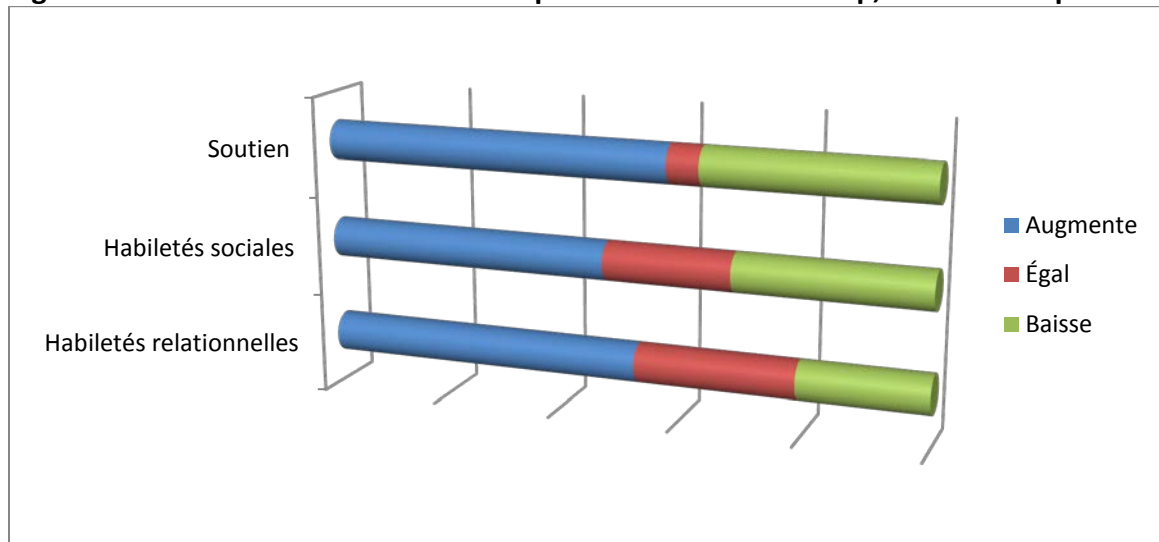


Tableau 10 : Scores moyens pré-test/post-test

Variables	Pré-test	Post-test	Z*	p
Habiletés relationnelles	12.2632	12.6842	-0.720 ^a	0.472
Habiletés sociales	17.2105	17.5789	-1.199 ^a	0.231
Soutien	75.8421	77.5789	-0.568 ^a	0.570

* Basé sur le *Wilcoxon Signed Ranks Test*

Un examen différencié selon le type de programme (*Moi et cie* VS *Droit devant*) indique que la tendance est identique dans les deux programmes; il n'y a pas de différence entre les scores *pré-post*.

¹² Rappelons que les jeunes participants ont complété, en pré-test et en post-test, une sélection d'énoncés tirés de l'outil *Plan de cheminement vers l'autonomie* (CJCA, 2008) en vue de mesurer leurs habiletés sociales et leurs habiletés relationnelles, ainsi que l'*Échelle de provisions sociales* (Caron, 1996) en vue de mesurer leur niveau de soutien social perçu.

Tableau 11 : Répartition des scores obtenus aux échelles selon les programmes

Variables	Pré	Post	Z	p
Habiletés relationnelles				
<i>Moi et cie</i>	12.9091	13.1818	-0.952 ^a	0.341
<i>Droit devant</i>	11.3750	12.0000	-0.850	0.395
Habiletés sociales				
<i>Moi et cie</i>	17.1818	18.2727	-1.559 ^a	0.119
<i>Droit devant</i>	17.2500	16.6250	-0.742	0.458
Soutien social				
<i>Moi et cie</i>	75.5455	77.0000	-0.817 ^a	0.414
<i>Droit devant</i>	76.2500	78.3750	0.000	1.000

Comme les données n'indiquent pas de tendance générale au changement au sein des groupes pour chaque aspect mesuré, une autre façon de cerner l'effet du programme consiste à examiner les trois variables de façon combinée. En effet, les changements peuvent être minimes sur chaque aspect, mais pris globalement, ils peuvent traduire une tendance intéressante. Une première façon d'explorer cette possibilité consiste à cerner la relation entre l'évolution des scores aux différentes variables. Comme l'indique le tableau suivant, l'évolution du score aux différentes échelles est corrélée; il semble donc que certains jeunes profitent du programme sous différentes facettes alors que pour d'autres, leur situation se détériore. Donc, le profil du groupe formé par l'ensemble des jeunes ne rend pas compte des différences importantes entre les individus.

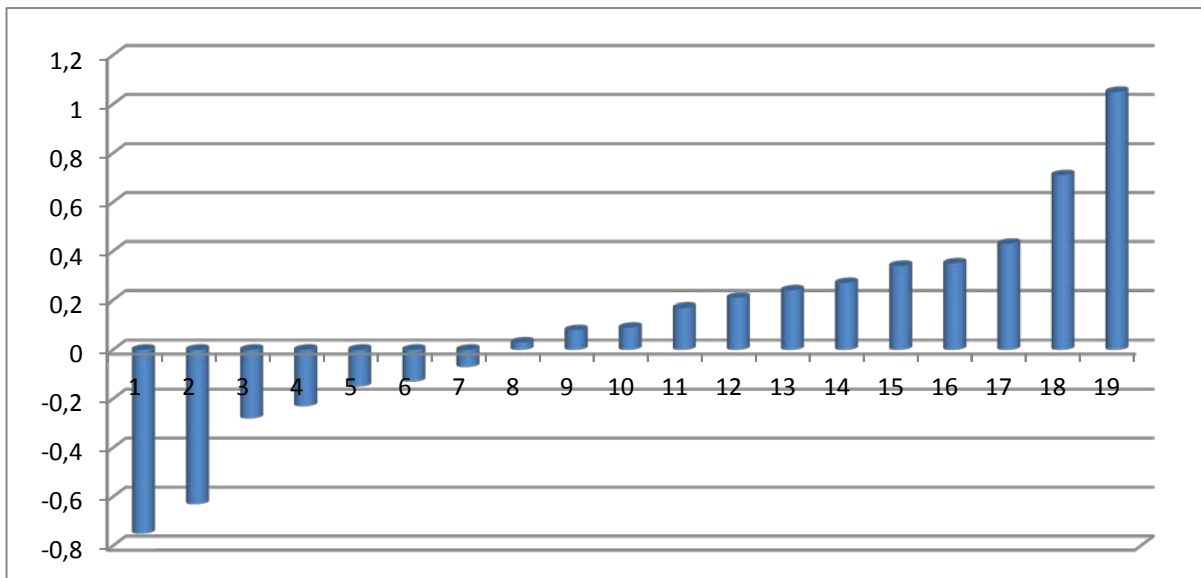
Tableau 12 : Corrélations entre les différentes échelles

		Écart HR	Écart HS	Écart soutien
Écart habiletés relationnelles	Corrélation de Pearson	1	0.744**	0.651**
	Signification bilatérale		0.000	0.003
	N	19	19	19
Écart habiletés sociales	Corrélation de Pearson		1	0.781**
	Signification bilatérale			0.000
	N		19	19
Écart soutien	Corrélation de Pearson			1
	Signification bilatérale			
	N			19

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatérale).

Pour cerner les particularités individuelles, nous avons établi un score global de changement (écart total) en combinant l'évolution (écart *pré-post*) des scores à chacune des trois variables: habiletés relationnelles, habiletés sociales et soutien. Pour tenir compte de la différence dans l'étendue des échelles, différence qui aurait contribué à donner beaucoup plus de poids à la variable soutien dont l'échelle présente une plus grande étendue (24-96 vs 5-15 et 7-21), pour chaque variable l'écart a été ramené sur une échelle pouvant se situer théoriquement entre -1 (passage du maximum au minimum de l'échelle) et +1 (passage du minimum au maximum). Le graphique suivant présente les résultats à cette variable de changement (écart total) qui combine les trois échelles. On y constate que 7 jeunes sur les 19 ont un score global négatif alors que pour 12 jeunes, leur situation s'améliore. Les résultats détaillés indiquent que les scores (qui combinent les 3 échelles) varient entre -0.75 et +1.05 pour un score moyen de 0.09.

Figure 8 : Scores obtenus à la variable de changement (écart total)



Nous avons ensuite exploré si cet écart total était en lien avec les caractéristiques des jeunes. Évidemment, toute interprétation de ces résultats doit se faire avec prudence en raison du très faible nombre de répondants. Il nous est apparu néanmoins utile de présenter ces résultats pour susciter la discussion.

Les résultats du tableau suivant indiquent qu'aucune variable ne présente une relation significative au plan statistique avec le score global de changement. On constate toutefois que les jeunes du CJM présente un score global positif (+0.2095) alors que ceux de Batshaw ont un score global de changement négatif (-0.0156). Les données indiquent également un changement plus positif chez les jeunes qui sont célibataires. Par ailleurs, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de relation entre le score global de changement et le nombre de placements vécus par le jeunes (R - 0.051).

Tableau 13 : Écart total selon certaines caractéristiques

		N	Moyenne	Std. Déviation	
CJ	Batshaw	10	-0.0156	0.35590	Z : -1.715
	CJM	9	0.2095	0.48075	p : 0.086
Sexe	Garçon	8	0.0117	0.51851	Z : -1.156
	Fille	11	0.1488	0.35493	p : 0.248
Âge	15	2	0.1121	0.33924	Chi 2 : 0.586
	16	5	0.1923	0.64476	p : 0.746
	17	12	0.0453	0.35338	
Situation conjugale	Célibataire	10	0.1785	0.47530	Z : -1.388
	En couple	9	-0.0061	0.35957	p : 0.165
Situation emploi	Sans emploi	11	0.1894	0.39696	Z : -0.661
	Emploi	8	-0.0441	0.44730	p : 0.545

Dans les évaluations de programme, il arrive fréquemment que l'évolution des scores entre les mesures *pré* et *post* sont en lien avec le score de départ. Il s'agit d'un phénomène facilement explicable; plus une situation est détériorée au départ, plus il y a place à amélioration. Nous avons donc examiné la relation entre le score initial (*pré*) à chacune des échelles et le score global de changement. Les résultats indiquent l'absence de corrélation pour le soutien perçu (R : -0.150) et les habiletés relationnelles (R : -0.087); la relation est plus importante, bien que non significative au plan statistique, pour les habiletés sociales (R : -0.361); donc, plus le score de départ sur les habiletés sociales est faible, plus le jeune est susceptible de s'améliorer.

→ Concernant plus spécifiquement l'évolution des résultats obtenus à la Mesure de la qualité des relations interpersonnelles (MQRI) (Pierce et al., 1991)

Les jeunes des groupes 2 et 3, ayant participé au programme *Moi et cie*, ont complété un outil supplémentaire, soit la *Mesure de la qualité des relations interpersonnelles* (MQRI) (Pierce et al., 1991), qui prend en compte la qualité des relations des jeunes avec la personne la plus significative de leur entourage au moment de l'entretien.

Afin de dégager une compréhension plus juste de l'évolution des scores moyens pour cet indicateur, il est important de prendre en compte que pour quatre jeunes sur cinq dans le groupe 2 et pour deux jeunes sur sept dans le groupe 3, la personne la plus significative de l'entourage change entre le moment du pré-test et celui du post-test. L'évolution des scores moyens ne peut donc être interprétée comme l'évolution de la relation avec des personnes en particulier entre les deux temps de mesure. Le tableau suivant fait état de l'évolution des scores moyens des groupes 2 et 3 au MQRI entre les deux temps de mesure.

Tableau 14 : Évolution des scores moyens obtenus au MQRI entre le pré-test et le post-test pour les jeunes ayant complété l'outil aux deux temps de mesure

		Pré-test			Post-test		
Groupe		Soutien	Conflit	Profondeur	Soutien	Conflit	Profondeur
2		19 (E.T = 2.3)	10.2 (E.T = 9.1)	15.8 (E.T = 1.9)	20.6 (E.T = 0.5)	13.6 (E.T = 9.6)	9.2 (E.T = 2.9)
3		15.7 (E.T = 4.9)	14.1 (E.T = 6.3)	15.1 (E.T = 2.4)	15.7 (E.T = 6.6)	16.1 (E.T = 5.4)	14 (E.T = 3.2)

Il est intéressant de constater que peu importe le temps de mesure, l'écart type à la sous-échelle qui mesure la présence de conflit dans la relation demeure élevé, ce qui témoigne d'une certaine disparité entre les participants de chacun des groupes sur la base de cette variable. Lorsque l'on s'attarde aux changements globaux constatés entre les deux temps de mesure pour l'ensemble des indicateurs, on observe que les jeunes considèrent qu'ils bénéficient d'autant de soutien de la personne de qui ils se sentent la plus proche, mais qu'ils perçoivent leur relation avec cette personne

comme étant légèrement plus conflictuelle et, surtout pour les participants au groupe 2, moins significative qu'au pré-test.

Il est peu probable, considérant que les jeunes et les intervenants ont largement évoqué les apports du programme au cours des entretiens qualitatifs, que ces résultats signifient que le groupe ait conduit les jeunes à entretenir des relations d'une qualité inférieure avec leur entourage. Plutôt, ces résultats font écho au constat réalisé à la suite de l'analyse des entretiens qualitatifs, à l'effet que le groupe a permis aux jeunes de réaliser des prises de conscience. Ainsi, suivant cette hypothèse, les relations des jeunes n'auraient pas changé en nature à l'issue des groupes, mais les jeunes auraient plutôt davantage pris conscience des difficultés qui marquent ces relations. Ces résultats tendent donc à confirmer l'efficacité du programme *Moi et cie* par rapport à son objectif de base de conscientiser les jeunes sur la nature des relations qu'ils entretiennent avec leur entourage.

→ Quelques mots sur les résultats obtenus à La Mesure de satisfaction face au programme de groupe (MSFPG) adaptée de McMurtry & Hudson (2000)

Au cours des entretiens réalisés à l'issue des programmes, les jeunes des groupes 1 à 4 ont aussi complété une adaptation du *Client Satisfaction Inventory* (McMurtry & Hudson, 2000) retravaillé par l'équipe de recherche sous l'appellation *Mesure de satisfaction face au programme de groupe* (MSFPG). Ce questionnaire a été développé à l'origine pour mesurer la satisfaction par rapport aux services sociaux reçus par les usagers. Des changements mineurs dans la formulation des énoncés ont suffi à les mettre en contexte en regard de l'intervention de groupe. Le tableau suivant représente les résultats obtenus aux différents énoncés de cet inventaire. Afin de faciliter l'interprétation des données, certains énoncés ont été inversés. Formulés de cette façon, ils suggèrent tous une perception positive du programme.

Tableau 15 : Résultats obtenus au MSFPG	Échelle ¹³							
	1	2	3	4	5	6	7	X
Énoncés								
1. Le groupe m'a beaucoup aidé.	0	1	0	3	4	5	5	1
2. Les gens du groupe avaient vraiment l'air de bien m'apprécier.	1	0	1	2	1	6	7	1
3. Je reviendrais voir les gens du groupe si j'avais besoin d'aide plus tard.	3	1	2	1	2	4	4	2
4. J'avais l'impression que les gens du groupe m'écoutaient vraiment. (énoncé inversé)	0	2	0	2	1	3	10	1
5. Les gens du groupe me traitaient comme une personne et non comme un numéro.	0	1	0	0	1	2	14	1
6. J'ai beaucoup appris dans le groupe par rapport à comment gérer mes problèmes.	1	0	2	1	0	7	4	4
7. Les gens du groupe voulaient m'aider à trouver ma propre façon au lieu de gérer les choses à leur façon. (énoncé inversé)	1	0	0	1	3	2	9	3
8. Je recommanderais ce programme de groupe à mes amis.	0	2	1	0	0	5	10	1
9. Les gens du groupe savaient vraiment ce qu'ils faisaient.	1	0	0	1	2	6	8	1
10. L'aide que j'ai reçue au sein du groupe est vraiment ce dont j'avais besoin.	1	0	1	2	4	2	8	1
11. Les gens du groupe m'ont accepté pour qui je suis.	0	0	1	1	1	2	13	1
12. Je me sens beaucoup mieux maintenant qu'au début du programme.	1	0	0	2	1	3	7	5
13. Je croyais que personne ne pouvait m'aider avant de rejoindre le groupe.	5	1	2	1	4	1	2	3
14. Les gens du groupe ont mis mes besoins devant les leurs.	2	1	1	2	6	1	4	2
15. Les gens du groupe ne m'ont pas rabaissé quand je n'étais pas d'accord avec eux. (énoncé inversé)	0	0	0	0	2	4	12	1
16. Ce qui m'a le plus aidé dans le groupe a été d'apprendre comment m'aider par moi-même.	1	1	1	2	1	7	5	1
17. Les gens du groupe n'essayaient pas de se débarrasser de moi. (énoncé inversé)	0	0	0	0	0	4	13	2
18. Les gens qui me connaissent disent que le groupe a eu un effet positif sur moi.	4	0	1	0	1	5	4	4
19. Les gens du groupe m'ont montré comment obtenir de l'aide ailleurs.	1	1	1	0	2	6	7	1
20. Les gens du groupe semblaient comprendre comment je me sentais.	0	1	0	1	4	6	6	1
21. Je sentais que je pouvais vraiment parler aux gens du groupe.	0	0	1	2	1	4	10	1
22. L'aide que j'ai reçue au sein du groupe surpasse mes attentes.	1	0	0	2	3	4	8	1
23. J'avais hâte d'aller aux rencontres de groupe.	0	0	0	3	1	4	9	2
TOTAL (23 énoncés X 19 participants = 437)	23	12	15	29	45	93	179	41

¹³ L'échelle renvoie aux énoncés suivants : 1) Jamais ; 2) Très rarement ; 3) À quelques occasions ; 4) Parfois ; 5) Une bonne partie du temps ; 6) La plupart du temps ; 7) Toujours ; X) Ne s'applique pas.

Ainsi, les jeunes ont globalement tendance à se montrer satisfaits de leur expérience de groupe, puisque près des trois quarts d'entre eux (73%) situent leurs réponses parmi la partie supérieure de l'échelle en mentionnant que les énoncés s'appliquent une bonne partie du temps, la plupart du temps ou toujours. On observe d'ailleurs une gradation dans les effectifs des réponses aux différents énoncés, les réponses les moins favorables étant les moins fréquentes et les réponses plus favorables étant plus fréquentes.

79% des répondants recommanderaient le groupe à leurs amis la plupart du temps ou toujours. En outre, environ les trois quarts des participants donnent les deux réponses les plus favorables aux énoncés suivants : 9. *Les gens du groupe savaient vraiment ce qu'ils faisaient* ; 11. *Les gens du groupe m'ont accepté pour qui je suis* ; 15. *Les gens du groupe ne m'ont pas rabaissé quand je n'étais pas d'accord avec eux*; 17. *Les gens du groupe n'essayaient pas de se débarrasser de moi*; et 21. *Je sentais que je pouvais vraiment parler aux gens du groupe*, ce qui témoigne de l'instauration d'un climat de confiance mutuelle, de respect et d'acceptation au sein du groupe.

On observe cependant une plus grande proportion de réponses défavorables dans le cas de certains énoncés, soit : 3. *Je reviendrais voir les gens du groupe si j'avais besoin d'aide plus tard* ; 13. *Je croyais que personne ne pouvait m'aider avant de rejoindre le groupe* et 18. *Les gens qui me connaissent disent que le groupe a eu un effet positif sur moi*, ce qui dénote que plusieurs jeunes n'ont probablement pas l'impression de vivre des difficultés qui ont fait l'objet d'une intervention par les programmes, ou encore que les jeunes hésitent à admettre ces difficultés à l'interviewer.

2) Pour les groupes 5 et 6

Dans le cas des groupes menés auprès de jeunes autochtones (programme *D'hier à demain*), seulement trois jeunes répartis entre les deux groupes ont complété à la fois les outils quantitatifs en pré-test et en post-test. Les résultats doivent donc être interprétés avec beaucoup de prudence étant donné le faible nombre de répondants, et sont plutôt présentés dans une optique descriptive.

Les scores *pré* et *post* ont été comparés sur les deux variables quantitatives retenues au départ, soit l'estime de soi collective et le sentiment d'emprise des jeunes face à la transition à la vie adulte¹⁴. Les tableaux suivants rendent compte des résultats obtenus à l'Échelle d'estime de soi collective et à la Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte pour les jeunes qui ont complété à la fois le pré-test et le post-test.

Tableau 16 : Évolution des scores obtenus à l'Échelle d'estime de soi collective (groupes 5 et 6 confondus)

Groupe	Code d'identification	Score au pré-test (/48)	Score au post-test (/48)	Écart entre les deux temps de mesure
Groupe 5	2101	36	34	-2
Groupe 6 ¹⁵	2201	27	32	+5

Tableau 17 : Évolution des scores obtenus à la Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte (groupes 5 et 6 confondus)

Groupe	Code d'identification	Score au pré-test (/48)	Score au post-test (/48)	Écart entre les deux temps de mesure
Groupe 5	2101	29	28	-1
Groupe 6	2201	27	26	-1
	2204	34	38	+4

¹⁴ Rappelons que les jeunes participants ont complété, en pré-test et en post-test, une *Échelle d'estime de soi collective* adaptée par l'équipe de recherche à partir de la version de Luhtanen et Crocker (2008), en vue de mesurer le rapport des jeunes à leur identité autochtone, ainsi que l'outil de *Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte* (Turcotte et Pontbriand, 2010), dans le but d'appréhender le sentiment d'emprise des jeunes face à la transition à la vie adulte.

¹⁵ Dans le groupe 6, le jeune 2204 a complété l'entretien pré-test et l'entretien post-test, mais le score au post-test est impossible à déterminer en raison de données manquantes.

Quoiqu'il demeure difficile d'interpréter ces résultats, on note que lorsque les scores diminuent à l'issue du groupe, ils diminuent toujours très faiblement. Certaines scores, représentés dans les tableaux par des zones ombragées, semblent augmenter faiblement mais significativement entre les deux temps de mesure. Cependant, considérant le nombre peu élevé de jeunes ayant participé aux deux temps de mesure, ces résultats ne donnent aucune indication fiable relativement à l'efficacité du programme en regard de ces variables particulières.

Les résultats obtenus au questionnaire sur les motifs de persévérance au groupe

Le questionnaire sur les motifs de persévérance au groupe, développé par l'équipe de recherche, a été administré aux jeunes qui ont complété le groupe. Il est important de préciser que l'outil n'a pas été soumis à une validation au plan statistique, et n'a été conçu que pour appuyer les données qualitatives recueillies auprès des jeunes dans le cadre de ce projet spécifique. Le questionnaire est composé de 10 énoncés. Les jeunes doivent dans un premier temps répondre à la question suivante : « *Est-ce que cet énoncé représente quelque chose d'important que le groupe m'a apporté?* ». Les jeunes sont ensuite invités à se prononcer à propos du degré d'influence de ces apports sur leur décision à continuer de participer au groupe. Le tableau suivant présente la répartition des réponses des cinq participants à la recherche qui ont à la fois persévéré dans le groupe et participé à l'entretien post-test.

Tableau 18 : Motifs de persévérance au groupe (5 participants à la recherche, 2 sites)

Ce que le groupe m'apportait d'important...	Nombre de jeunes ayant répondu par l'affirmative	Jusqu'à quel point ça a eu une influence sur ta décision de continuer avec le groupe?	
		Un peu (petite influence)	Beaucoup (grande influence)
1. C'était une façon pour moi d'occuper mon temps.	3	3	0
2. J'aimais pouvoir y rencontrer des amis.	1	0	1
3. Je pouvais avoir accès à des repas gratuits.	0	0	0
4. La recherche me permettait de faire un peu d'argent (2 fois 20\$)	0	0	0
5. Le groupe m'amenait de nouvelles façons de voir les choses.	5	2	3
6. Les gens du groupe m'aidaient à me sentir mieux.	4	3	1
7. Le groupe me permettait de me rapprocher de la culture autochtone.	1	0	1
8. Le groupe me permettait de prendre une pause et de penser à autre chose que mes tracas quotidiens.	1	1	0
9. Je sentais que j'étais important aux yeux des membres du groupe.	2	1	1
10. Le groupe me permettait de comprendre des choses à propos de moi.	4	3	1

Ces réponses sont cohérentes en regard des constats que nous avons pu faire à partir de l'analyse des entretiens de recherche. En effet, les jeunes ont répondu en majorité que le groupe leur amenait de nouvelles façons de voir les choses (cinq répondants sur cinq), qu'il leur permettait de comprendre des choses à propos d'eux (quatre répondants sur cinq) et que les gens du groupe les aidaient à se sentir mieux (quatre répondants sur cinq). Ainsi, à l'image de ce que les jeunes suggèrent dans les entretiens qualitatifs, le groupe est une occasion d'effectuer un travail sur eux-mêmes. De plus, ils vont clairement y chercher une forme de soutien. Trois répondants sur cinq ont aussi mentionné que le groupe était pour eux une occasion d'occuper leur temps, ce qui est cohérent en regard des commentaires des jeunes à l'effet qu'il y a parfois peu d'opportunités d'activités constructives pour eux dans la communauté.

L'examen comparé des résultats obtenus selon le site d'implantation n'est pas particulièrement intéressant à réaliser, puisque les sous-échantillons sont trop petits pour être en mesure d'en tirer des conclusions valides. Nous avons tout de même reporté les principaux résultats aux tableaux 19 et 20. Soulignons simplement qu'à l'intérieur d'un groupe pour lequel l'implantation s'est moins bien déroulée du point de vue des intervenants (groupe 5), les jeunes présentent des motifs de participation plus diversifiés que dans l'autre groupe, où les jeunes ont démontré dans les entretiens qualitatifs qu'ils avaient plus clairement fait sens du groupe.

Tableau 19 : Motifs de la poursuite de la participation au groupe selon les jeunes du groupe 5 (deux participants au post-test)

Énoncés ayant suscité une réponse positive	Nombre de jeunes
1. C'était une façon pour moi d'occuper mon temps.	2
2. J'aimais pouvoir y rencontrer des amis.	1
5. Le groupe m'amenait de nouvelles façons de voir les choses.	2
6. Les gens du groupe m'aidaient à me sentir mieux.	2
7. Le groupe me permettait de me rapprocher de la culture autochtone.	1
8. Le groupe me permettait de prendre une pause et de penser à autre chose que mes tracas quotidiens.	1
9. Je sentais que j'étais important aux yeux des membres du groupe.	2
10. Le groupe me permettait de comprendre des choses à propos de moi.	2

Tableau 20 : Motifs de la poursuite de la participation au groupe selon les jeunes du groupe 6 (trois participants au post-test)

Énoncés ayant suscité une réponse positive	Nombre de jeunes
1. C'était une façon pour moi d'occuper mon temps.	1
5. Le groupe m'amenait de nouvelles façons de voir les choses.	3
6. Les gens du groupe m'aidaient à me sentir mieux.	2
10. Le groupe me permettait de comprendre des choses à propos de moi.	2

Les effets spécifiques du groupe, mis en valeur par ce questionnaire, auront donc été : (1) d'amener les jeunes autochtones à penser différemment à propos de sujets qui les touchent ; (2) d'amener ces jeunes à mieux se connaître ; (3) de contribuer à l'accroissement de leur sentiment global de bien-être ; et (4) de prévenir leur désœuvrement en offrant une possibilité de s'occuper de façon constructive.

En bref...

Concernant les résultats obtenus auprès des groupes 1 à 4, à la suite de la passation de la sélection d'énoncés tirés de l'outil *Plan de cheminement vers l'autonomie* ainsi que de l'*Échelle de provisions sociales* (mesure de l'évolution des habiletés sociales, relationnelles et du soutien social perçu), le score élevé à l'échelle *pré* limite la probabilité de voir le programme améliorer la réalité des jeunes, car au départ ils ne semblent pas avoir de difficultés. On peut alors se demander si effectivement les jeunes ne présentent pas de difficultés sur les aspects mesurés ou si ce sont les échelles utilisées qui ne sont pas assez sensibles ou pertinentes pour déceler les difficultés des jeunes. En outre, les programmes débouchent sur des effets très différents d'un jeune à l'autre : certains voient leur situation s'améliorer alors que pour d'autres, c'est le contraire. L'examen des caractéristiques des jeunes ne fournit pas d'explication sur la nature des changements observés.

Concernant les résultats obtenus à la *Mesure de la qualité des relations interpersonnelles* (MQRI), l'évolution des scores obtenus semblent faire écho au témoignage des jeunes, qui se disent mieux conscientisés à propos de la nature et de la qualité de leurs relations avec l'entourage à l'issue du groupe.

En outre, dans le cas des résultats obtenus à la suite de la passation, par les jeunes des groupes 5 et 6, de l'*Échelle d'estime de soi collective* et de la *Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte*, le faible nombre de participants ayant complété les outils à la fois en pré-test et en post-test rend très difficile l'interprétation des données.

4. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

En bref, à la lumière de l'ensemble de ces analyses, nous avons été en mesure de produire des pistes de réflexion à considérer non seulement dans l'éventualité de la reconduite des programmes, mais aussi dans une perspective plus large, ce qui contribue à porter un éclairage sur les enjeux posés par la transformation des pratiques d'intervention visant le soutien des jeunes en processus de passage à la vie adulte.

Si l'expérimentation des groupes a été l'occasion, pour plusieurs intervenants, de faire des apprentissages et des prises de conscience, elle devrait l'être aussi pour les personnes en charge de la planification des interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes. Spécifiquement dans le cadre de cette recherche, nous faisons référence aux membres des comités de soutien à l'implantation des groupes (équipe de recherche, concepteurs des programmes, formateurs et gestionnaires des organismes et établissements impliqués). Dans une perspective plus large, les résultats de cette étude sont aussi d'intérêt pour l'ensemble des cliniciens, des gestionnaires, des chercheurs et des décideurs publics préoccupés par la question du soutien au passage à la vie adulte des jeunes.

À titre de rappel, le tableau suivant fait état des principaux constats et recommandations mentionnés tout au long de ce rapport.

Tableau 21 : Constats et recommandations formulés à la suite de l'expérimentation des groupes

Principaux Principaux constats et recommandations formulés à la suite de l'analyse de l'implantation des groupes
<p style="text-align: center;">Constats et recommandations spécifiques</p>
<p>1) L'appropriation des approches de la facilitation et de l'aide mutuelle a demandé, chez les intervenants en charge des groupes, une excellente capacité réflexive, qui sous-entend une compréhension large des multiples enjeux que pose l'accompagnement des jeunes dans le passage à la vie adulte.</p> <p>2) Au-delà d'une appropriation en tous points des approches par les intervenants, on constate, de façon plus importante, que l'expérience du groupe a permis à la plupart des intervenants de se questionner par rapport à leur pratique auprès des jeunes en transition à la vie adulte. Ainsi, l'expérimentation des groupes a-t-elle contribué aux premières étapes d'un long processus de transformation des pratiques susceptibles de s'opérer dans les milieux d'intervention.</p> <p>3) Le processus de planification opérationnelle des groupes a une influence importante sur le développement d'une unité de groupe entre les participants. Il faut notamment éviter toute forme de rupture dans la continuité des séances, particulièrement quand le groupe est de courte durée. Il est aussi important de sélectionner des jeunes qui en sont au même point dans leur vie, afin de favoriser la création de liens et l'intérêt pour le groupe.</p> <p>4) La disposition des jeunes à l'intervention de groupe s'établit notamment en référence à leurs expériences de vies antérieures et à la façon dont ils ont vécu d'autres épisodes de services dans le passé. L'implantation d'un groupe d'intervention ne passe donc pas sans la considération de ces sensibilités, qui ont un impact majeur sur l'engagement ultérieur des jeunes dans n'importe quel processus d'intervention.</p> <p>5) La collaboration de l'ensemble des intervenants des centres jeunesse autour d'un processus global d'intervention où chacun s'entend sur la valeur prioritaire du programme de groupe est susceptible de faciliter grandement l'assiduité et l'engagement actif des jeunes dans le groupe. Ce constat met en valeur l'importance du contexte organisationnel dans lequel les pratiques cliniques sont amenées à s'implanter, particulièrement lorsque celles-ci sont novatrices et porteuses de changements. En d'autres termes, il est nécessaire de bien préparer les milieux d'intervention lorsqu'il est question d'intégrer de nouveaux programmes de groupe aux curriculums d'activités cliniques.</p>

6) L'approche de l'aide mutuelle s'avère particulièrement gagnante en contexte autochtone, parce qu'elle s'inscrit en cohérence avec les normes culturelles de non-interférence. Elle ouvre en outre vers la possibilité de créer un lien entre jeunes et intervenants sur la base d'un rapport égalitaire et significatif, en conformité avec les normes culturelles. Elle présente toutefois un défi supplémentaire lorsqu'elle est implantée dans les communautés caractérisées par une grande proximité physique et relationnelle de ses membres.

7) Le malaise à porter la culture traditionnelle de même que le désir de dépasser les clichés que plusieurs jeunes autochtones ont exprimé évoquent le besoin de redéfinir et d'actualiser l'identité de jeune autochtone. Ainsi, la composante identitaire du programme demeure-t-elle des plus pertinentes, mais nous arrivons devant le constat qu'elle a été mal abordée au niveau du programme.

8) Dans la perspective de toujours travailler à une meilleure adaptation sur le plan culturel, les activités comprises dans le programme *D'hier à demain* devraient être conçues pour faire bouger les jeunes autochtones encore davantage, de sorte à susciter leur intérêt et à favoriser les prises de conscience et les apprentissages par le groupe.

Recommandations générales

1) La recherche met en valeur l'importance de l'accompagnement clinique des intervenants dans l'implantation d'interventions qui s'inscrivent en décalage avec les pratiques habituelles.

2) La formation des intervenants appelés à travailler dans un nouveau paradigme, axé sur la participation accrue des jeunes au cœur du processus d'intervention, doit être pensée en fonction de la séquence des expériences d'apprentissage des intervenants.

3) L'implantation de nouvelles approches doit d'abord solliciter la participation des intervenants qui présentent le plus d'ouverture et d'expérience en lien avec le nouveau paradigme d'intervention.

4) Le processus d'implantation des programmes doit en tout temps demeurer cohérent avec les principes fondamentaux des approches qui les sous-tendent.

5) L'implantation d'interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes doit être planifiée dans la considération de la culture des milieux dans lesquels elles sont appelées à être implantées.

Principaux constats et recommandations formulés à la suite de l'analyse des effets des groupes

Constat central

L'expérience du groupe a contribué à générer deux effets principaux chez les jeunes :

- 1) Le groupe a permis aux jeunes de cheminer dans leur processus de construction identitaire.
- 2) Le groupe a constitué un outil de médiation permettant la reconstruction d'un lien social fragilisé.

De l'ensemble de ces constats et recommandations, nous tirons deux conclusions principales :

1) L'implantation de nouvelles approches d'intervention est un processus complexe qui demande un temps d'adaptation, compte tenu de facteurs structurels qui se posent en obstacles aux processus de transformation des pratiques et qui touchent l'ensemble du réseau des services sociaux.

À l'issue de cette expérimentation, nous sommes à même de constater les enjeux complexes que pose la transformation des pratiques dans les milieux d'intervention mobilisés dans le cadre de cette recherche, et plus largement dans le réseau des services sociaux. Ainsi, l'obstacle le plus évident au processus d'implantation des groupes aura été l'adhérence à des habitudes d'intervention solidement ancrées au sein des organismes et établissements qui ont participé à cette recherche et qui relèvent parfois de l'automatisme, en opposition avec une réflexivité qu'il est nécessaire de cultiver pour participer à l'évolution des pratiques. Or, ce repli vers des habitudes rassurantes semble répondre davantage au besoin des intervenants et des organisations qu'aux besoins des jeunes. L'organisation actuelle des services impose en effet une rupture de services des organismes et établissements jeunesse lorsque les jeunes atteignent 18 ans. Conséquemment, les intervenants impliqués dans le suivi des jeunes

sentent le besoin de les « pousser » vers l'autonomie, sans s'attarder naturellement à prendre en compte leurs besoins particuliers et à les impliquer dans le processus.

« On porte une anxiété comme intervenants de les laisser avec rien, dans le vide, sans acquis, comme si c'était une finalité d'avoir 18 ans. (...) C'est une étape, puis est-ce qu'on peut les accompagner aussi là-dedans dans les émotions (...)? C'est leur cheminement à eux. Alors toutes ces réflexions-là sont alimentées par des activités comme celles-là. »
(Intervenant)

Les propos de cet intervenant, à l'effet qu'au-delà des injonctions posées par les structures organisationnelles, la prise d'autonomie des jeunes ne devrait jamais être considérée comme une finalité mais bien comme un processus, rejoint la perspective mise de l'avant par notre recherche. Il semblerait en effet que ce processus qu'est le passage à la vie adulte soit peu pris en compte comme tel par le système de services sociaux en place. Celui-ci n'est effectivement pas structuré de façon à considérer cette étape transitoire dans la vie des jeunes, qui nécessite désormais un accompagnement dans la durée.

Le problème sous-jacent qui est alors soulevé est celui de la quête d'une forme très précise d'efficacité, qui se comprend davantage comme une efficacité au service de l'administration publique qu'une efficacité au service des jeunes. Plus précisément, il appert que la gestion par résultats à court terme ne permet pas une prise en compte des besoins réels des jeunes qui présentent des difficultés persistantes dans leur parcours. Il apparaît d'ailleurs illusoire d'amener ces jeunes à s'insérer en très peu de temps, sans égards aux contraintes que pose le contexte social duquel ils sont issus et vers lequel ils retournent.

L'implantation de nouvelles façons de faire de l'intervention apparaît comme un processus long et complexe. Ainsi, notre expérimentation a simplement contribué à amorcer l'ébauche d'un changement au sein des organisations et établissements qui y ont participé

2) Cette recherche soulève l'enjeu de la participation des acteurs directement concernés par les interventions de soutien au passage à la vie adulte des jeunes à la définition et à la mise en œuvre de ces interventions.

L'expérience de groupe a été perçue par plusieurs jeunes participants comme différente par rapport aux interventions habituelles qui s'avèrent souvent critiquées par les jeunes. De par son contraste avec le caractère jugé directif et parfois « ennuyeux » d'interventions menées en contexte d'autorité qui sollicitent peu les jeunes dans la définition des orientations à prendre et des activités à réaliser, l'intervention de groupe qui mise sur une participation accrue des jeunes permet manifestement, du point de vue de ces derniers, de les placer dans une position plus intéressante en leur redonnant du pouvoir dans le processus d'intervention. Un des enjeux centraux mis en lumière par cette étude concerne donc la place des jeunes en transition à la vie adulte dans les interventions qui leurs sont destinées. À cet effet, le processus d'élaboration des actions publiques à l'égard des jeunes adultes aurait avantage à tenir compte de leur besoin d'être consultés et engagés dans les interventions qui les concernent, et ce toujours dans l'optique de favoriser leur autonomisation. Ces constats mettent donc en lumière l'importance de repenser collectivement la question du soutien à l'autonomisation des jeunes dans leur passage à la vie adulte, de sorte à ce que les organismes et établissements de services à la jeunesse envisagent le soutien à l'autonomisation autrement que par un modèle principalement centré sur un objectif de prise en charge des jeunes.

Plus encore, il est impératif de considérer à la fois les jeunes et les intervenants comme des acteurs de premier plan dans le processus de transformation des pratiques soutenu par cette recherche. Ainsi, c'est à partir d'eux que les interventions doivent être pensées, dans le respect de leur volonté et de leur autonomie. Cette façon d'envisager la transformation des pratiques répond alors à une autre conception de l'efficacité, qui renvoie davantage à l'idée d'une adéquation entre les interventions mises en œuvre et les besoins réels des populations-cibles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2011). Le programme PQJ. Retrieved 20 avril 2011, from <http://www.acjq.qc.ca/?3EC45ADF-FDAC-4091-B1E8-668194B820FA>
- Babin, P.-O. (2006). *Discontinuités et passage à la vie adulte : analyse des logiques d'intervention en protection de la jeunesse*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bastien, R., Émond, F. & Bernier, M. (2001). *Évaluation d'une action visant la prévention des MTS/VIH qui se fonde sur l'art: le projet LYLO dans les Centres de la Famille et de la jeunesse Batshaw*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Bellot, C. & Goyette, M. (2011). Conclusion. Les paradoxes de l'autonomie. Dans : Goyette, M., Pontbriand, A. & Bellot, C. (Eds). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : concepts, figures et pratiques* (pp. 391-399). Ste-Foy : PUQ.
- Bergeron, S. (2006). *Le conflit identitaire et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes autochtones*. Université Laval, Québec.
- Bidart, C. (2006). *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales*: INJEP, Collection débats-Jeunesse, L'Harmattan.
- Bousquet, M.-P. (2005). Les jeunes Algonquins sont-ils biculturels? Modèles de transmission et innovations dans quelques réserves. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 7-17.
- Caron, J. (1996). L'échelle de provisions sociales: une validation québécoise. *Santé Mentale au Québec*, XXI, 2, 158-180.
- Coren, E, Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). The effectiveness of individual and group-based parenting programmes in improving outcomes for teenage mothers and their children: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 26, 79-103.
- Casey Family Programs (2005). *Ansell-Casey - Préparation à la vie autonome : Questionnaire d'évaluation jeune. Niveau 4, version 4.0*. Outil traduit et adapté pour l'Association des centres jeunesse du Québec.
- Centre jeunesse Chaudière-Appalaches (CJCA). (2008). *Présentation : Évaluation du niveau d'autonomie, Expérience support à l'intervention clinique*: Document présenté à l'Association des centres jeunesse du Québec dans le cadre de la mise en candidature du projet pour les prix de l'ACJQ.
- Charbonneau, J. (2004). *Contexte social et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte (document de recherche/working paper)*: INRS (Urbanisation, Culture et Société).

- Daining, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in the transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review, 29*, 1158-1178.
- Dumaret, A.-C., Coppel-Batsch, M., & Couraud, S. (1997). Adult Outcome of Children Reared for Long-term Periods in Foster Families. *Child Abuse & Neglect, 21*(10), 911-927.
- Fox, K., Becker-Green, J., Gault, J., & Simmons, D. (2005). *Native American youth in transition: The path from adolescence to adulthood in two Native American communities*. Portland, OR: National Indian Child Welfare Association.
- Frechon, I. (2005). Les stratégies féminines d'entrée dans la vie adulte. Dans E. Callu, J.-P. Jurmand & A. Vulbeau (Eds.), *La place des jeunes dans la cité. Tome 2, Espaces de rue, espaces de parole* (pp. 215-232). Paris: L'Harmattan.
- Gale, N. (1991). *Fighting alcohol and substance abuse among American Indian and Alaskan Native youth*: ERIC Digests.
- Gauthier, M. (2000). L'âge des jeunes : Un fait social instable. *Lien social et politiques - RIAC, 43*, 23-32.
- Girard, C., & Lutumba Ntetu, A. (2004). La marge comme espace culturel. Territoire, identité et communauté chez les jeunes migrants innus (montagnais) et attikamekw au Québec. In G. Pronovost & C. Royer (Eds.), *Les valeurs des jeunes*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, M. (2003). *Portrait des interventions visant la préparation à la vie autonome et l'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes des centres jeunesse du Québec*. Montréal: Association des centres jeunesse du Québec.
- Goyette, M. (2007). Preparations for an autonomous life among youths receiving social protection services in Quebec; a program evaluation. *New Directions for Youth Development: Theory, Practice and Research, 113*, 81-105.
- Goyette, M., Bellot, C., & Panet-Raymond, J. (2006b). *Le projet Solidarité Jeunesse. Dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, M., Chénier, G., Noël, V., Poirier, C., Royer, M.-N., & Lyrette, É. (2006a). *Comment faciliter le passage à la vie adulte des jeunes en centre jeunesse. Évaluation de l'intervention réalisée du projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec*. Montréal: Rapport de recherche remis à l'Association des centres jeunesse du Québec et au Centre national de prévention du crime.

- Goyette, M., Grenier, S., Pontbriand, A., Turcotte, M.-E., Royer, M.-N., & Corneau, M. (2008). *Enjeux relatifs au passage à la vie adulte de jeunes autochtones : vers une meilleure compréhension de la particularité du contexte des communautés algonquines de l'Abitibi-Témiscamingue*: Rapport de recherche remis au Conseil national de prévention du crime (CNPC).
- Goyette, M., Grenier, S., Pontbriand, A., Turcotte, M.-E., El-Hadji, B., Mann-Feder, V. & Turcotte, D., (2010) *Rapport des résultats de la collecte de données auprès des jeunes (tome 2). Parcours d'entrée dans la vie adulte et stratégies d'autonomisation : une lecture dynamique des trajectoires de jeunes autochtones suivis ou placés en protection de la jeunesse*. Montréal : Centre national de prévention du crime.
- Goyette, M., Jetté, C. & Corneau, M. (2009a). « La gestion de la qualité du point de vue des pratiques sociales », *La revue de l'innovation : la revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), article 4, 14 p.
- Goyette, M., Turcotte, M.-E., Pontbriand, A., Royer, M.-N., et Corneau, M. (2009b). *Jeunes femmes à risque de maternité précoce et jeunes femmes enceintes ou mères issues des centres jeunesse : leur profil, leur devenir et les pistes d'intervention en vue de soutenir leur passage à la vie adulte*. Rapport de résultats présenté au Centre national de prévention du crime.
- Goyette, M., & Royer, M.-N. (2007). *Soutenir les transitions à la vie adulte des jeunes ayant été placés : vers une transformation des paradigmes d'intervention*. Actes du Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, Belgique, 3 au 7 juillet 2007.
- Goyette, M., & Turcotte, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement: un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social*, 51(1), 30-44.
- Graham, B. L. (2001). *Resilience among American Indian youth: First Nations' youth resilience study*. Graham, Barbara Leigh: University of Minnesota.
- Grenier, S., Pontbriand, A., Lemay, A.-A., & Goyette, M. (2010). *D'Hier à demain. Programme d'intervention de groupe visant à faciliter le passage à la vie autonome des jeunes autochtones*.
- Harris, M.B., & Franklin, C.G. (2003). Effects of a cognitive-behavioral, school-based, group intervention with Mexican American pregnant and parenting adolescents. *Social Work Research*, 27 (2), 71-83.
- Hawkins, E. H., Marlatt, G. A., & Cummins, L. H. (2004). Preventing substance abuse in American

- Indian and Alaska Native youth: Promising strategies for healthier communities. *Psychological Bulletin*, 130(2), 304-323.
- Jaccoud, M. (1999). Les cercles de guérison et les cercles de sentence autochtones au Canada. *Criminologie*, 32(1), 7-105.
- Jahnukaiken, M. (2007). Hi-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review*, 29, 637-654.
- Kissman, K. (1990). Parent skills training: Expanding school-based services for adolescent mothers. *Research on Social Work Practice*, 2 (2), 161-171.
- Kufeldt, K. (2003). Graduates of Guardianship Care: Outcomes in Early Adulthood. In *Child Welfare: Connecting Research, Policy and Practice, sous la direction de Kathleen Kufeldt & Brad McKenzie* (pp. 203-216). Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Lanctôt, N. (2006). Les adolescentes prises en charge par le centre jeunesse: Que deviennent-elles au tournant de la vingtaine? *Défi jeunesse*, 12(2), 3-7.
- Lambert, M. (2001). *Amis amitiés. Apprendre à se développer un réseau de soutien. Ateliers de développement des habiletés sociales (Guide de l'animateur)*. Sous la direction de Johanne Charbonneau (2 ed.). Centres jeunesse de la Montérégie.
- La Prairie, C., & Stenning, P. (2003). Exilés, rue principale : réflexions sur la sur-représentation autochtone dans le système de justice pénale. In *Des gens d'ici: Les autochtones en milieu urbain* (pp. 195-210). Ottawa: Projet de recherche sur les politiques. Gouvernement du Canada.
- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992). A Collective Self-Esteem Scale. Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 302-318.
- Long, C., Downs, A., Gillette, B., In Sight, L., & Konen, E. (2006). Assessing Cultural Life Skills of American Indian Youth. *Child & Youth Care Forum*, 35(4), 289-304.
- Lovell, M. (1991). *The Friendship Group. Learning the Skills to Create Social Support - A Manual for Group Leaders*. Vancouver: The Social Support Training Project. University of British Columbia.
- Lovell, M. L., Reid, K., & Richey, C. A. (1992). Social support training for abusive mothers. *Social Work with Groups*, 15, 95-107.
- Malekoff, A. (2004). *Group Work with adolescents*. New York: The Guildford Press.

- Mann-Feder, V., Roman, A., & Corneau, M. (2009a). *Soutien à la vie autonome. Le programme Droit devant.*
- Mann-Feder, V., Roman, A., & Corneau, M. (2009b). *Soutien à la vie autonome. Le programme Moi et cie.*
- Mann-Feder, V., Roman, A., & Corneau, M. (2009c). *Soutien à la vie autonome. Formation de base à la facilitation de groupe. Manuel.*
- Mann-Feder, V., & White, T. (1999). Investing in termination: Intervening with youth in the transition to independent living. *Journal of Child and Youth Care, 13*(1), 87-93.
- Marsiglia, F. F., Cross, S., & Mitchell-Enos, V. (1998). Culturally grounded group work with American Indian students. *Social Work with Groups, 21*(1/2), 89-102.
- Maunder, D., Liddel, M., Liddel, M., & Green, S. (1999). *Young people leaving care and protection.* Hobart, Tasmania: Australian Clearinghouse for Youth Studies.
- McDonnell, J.R., Limber, S.P., & Connor-Godbey, J. (2007). Pathways teen mother support project: Longitudinal findings. *Children and Youth Services Review, 29*, 840-855.
- McMurtry, S.L. & Hudson, W.W. (2000). The Client Satisfaction Inventory: Results of an Initial Validation Study. *Research on Social Work Practice, 10* (5) 644-663.
- Morin, S., & Grenier, S. (2010). *L'intervention de groupe dans le passage à la vie adulte. Manuel de formation.*
- Moyse Steinberg, D. (2008). *Le travail de groupe. Un modèle axé sur l'aide mutuelle.* Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Munsell, G. T. (2004). *Tribal Approaches to Transition.* Tulsa, OK: The University of Oklahoma.
- Parazelli, M. (2009). Le défi du renouvellement démocratique des pratiques d'action et d'intervention sociales. *Nouvelles pratiques sociales, 22*(1), 3-12.
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., & al. (2004). *Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps (Section 6: Portrait des jeunes devenus adultes):* Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., et al. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth services Review, 28*(12), 1459-1481.

- Pecora, P. J., Kessler, R. C., Williams, J., O'Brien, K., Downs, C. A., English, D., et al. (2005). *Improving Family Foster Care. Findings from the Northwest Foster Care Alumni Study*. Seattle: Casey Family Programs.
- Pierce, G. R., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 1028-1039.
- Quinn, A. (2007). Reflections on intergenerational trauma: Healing as a critical intervention. *First Peoples Child & Family Review*, *3*(4), 72-82.
- Rothman, B., & Papell, C. (1990). Service social des groupes en contexte d'autorité. *Service social*, *39*(1), 45-63.
- Rutman, D., Hubberstey, C., Feduniw, A., & Brown, E. (2006). *When Youth Age Out of Care - Bulletin of Time 2 Findings*. Victoria: Research Initiatives for Social Change unit, School of Social Work, University of Victoria.
- Schwarz, R., Davidson, A., Carlson, P., & McKinney, S. (2005). *The skilled facilitator fieldbook: Tips, tools, and tested methods for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stewart, S. (2009). Family Counseling as Decolonization : Exploring an Indigenous Social-Constructivist Approach in Clinical Practice. *First Peoples Child & Family Review*, *4*(1), 62-70.
- Stockman, K. D., & Budd, K. S. (1997). Directions for intervention with adolescent mothers in substitute care. *Families in Society*, *78*(6), 617-623.
- Trocmé, N., Knoke, D., & Blackstock, C. (2004). Pathways to the overrepresentation of Aboriginal children in Canada's child welfare system. *Social Services Review*, *79*(4), 577-600.
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2e ed.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Turcotte, M-E. (2011). *Questionnaire sur les motifs de la participation au groupe*.
- Turcotte, M-E. (2008). *Utilisation des services sociaux et insertion sociale de jeunes adultes avec antécédents de placement pour des motifs de protection*. Université de Montréal : Mémoire présenté à la Faculté de médecine, département de médecine sociale et préventive en vue de l'obtention du grade de M.Sc. en Santé communautaire.

- Turcotte, M.-E., & Bellot, C. (2009). Vers une meilleure compréhension de la contribution des services sociaux à l'insertion sociale de jeunes adultes en difficulté. *Sociétés et jeunes en difficulté*, 8. [En ligne], Consulté le 10 septembre 2010 à l'adresse suivante : <http://sejed.revues.org/index6433.html>.
- Turcotte, M-E. & Pontbriand, A. (2010). *Mesure des perceptions individuelles en regard du passage à la vie adulte*.
- Tweddle, A. (2007). Youth leaving care: How do they fare? *New Directions for Youth Development*, 113, 15-31.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C., & Montpetit, C. (2005). *La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec: modèles de collaboration entre la famille et l'école: Rapport remis au FQRSC*.
- Williams, E. D., & Ellison, F. (1996). Culturally informed social work practice with American Indian clients: Guidelines for non-Indian social workers. *Social Work*, 41(2), 147-151.

ANNEXES

- Guides d'entretien
- Programme *Droit devant*
- Programme *Moi & cie*
- Programme *D'hier à demain*