

Université de Montréal

« Je ne serais pas la même personne si je n'avais pas eu tous ces adultes » : Perception des adolescents sur l'influence des adultes significatifs dans leur vie

Par

Anouk Lussier

École de travail social, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.) en travail social, option mémoire

Avril 2023

© Anouk Lussier, 2023

Université de Montréal

École de travail social

Ce mémoire intitulé

« Je ne serais pas la même personne si je n'avais pas eu tous ces adultes » : Perception des adolescents sur l'influence des adultes significatifs dans leur vie

Présenté par

Anouk Lussier

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Aline Bogossian

Président-rapporteur

Rosemary Carlton

Directeur de recherche

Marie Dumollard

Membre du jury

Résumé

La période de l'adolescence entraîne d'importants changements au niveau de l'univers social et des relations interpersonnelles des jeunes. La présente recherche s'intéresse au point de vue des adolescents face aux adultes significatifs présents dans leur réseau social. Les objectifs de l'étude visent à mieux comprendre l'influence de ces derniers sur la vie des adolescents au secondaire. Le présent mémoire est une recherche qualitative exploratoire dans laquelle la voix des adolescents a été mise de l'avant. Un entretien de groupe focalisé et des entretiens individuels ont été réalisés auprès de dix adolescents. Les entrevues ont permis d'avoir une discussion ouverte avec les participants sur différents thèmes en lien avec les adultes significatifs présents dans leur vie. Cette recherche démontre que les relations avec un adulte significatif influencent positivement la vie des adolescents au secondaire. L'analyse des résultats a permis d'identifier les rôles joués par les adultes significatifs, ainsi que les caractéristiques de ces derniers. L'examen des données recueillies a contribué à la compréhension de la place des membres du personnel en milieu scolaire dans la vie des adolescents au Québec. En somme, la discussion met en lumière le désir des adolescents d'être entourés d'adultes bienveillants, qui les respectent et qui croient en eux. Ils souhaitent pouvoir apprendre et s'épanouir à leurs côtés. Ce mémoire entend contribuer à une meilleure compréhension des relations entre un adolescent et un adulte significatif et à l'amélioration des pratiques en intervention auprès de cette clientèle et de son entourage.

Mots-clés : Adulte significatif, adolescence, réseau social, école, développement positif du jeune, travail social

Abstract

The period of adolescence brings about important changes within the social universe and interpersonal relationships of young people. Taken from the teenagers' point of view, this study looks at the significant adults present in their social network. The objectives of the study are to better understand the influence of the latter in the lives of high schoolers. This memoir is an exploratory qualitative research study in which the voice of teens was brought forward. A focus group interview along with individual interviews were conducted with ten adolescents. The interviews allowed for an open discussion with the participants on various themes related to the significant adults in their lives. This research demonstrates that relationships with a significant adult positively influence the lives of adolescents in high school. The analysis of the results made it possible to identify not only the characteristics but also the roles played by the significant adults. Examination of the data collected contributed to an understanding of the place occupied by school personnel in the lives of adolescents in Quebec. In sum, the discussion highlights young people's desire to be surrounded by caring adults who respect and believe in them. They want to be able to learn and grow alongside these individuals. This memoir aims to contribute to a better understanding of the relationship between a young person and a significant adult and to the improvement of intervention practices with this clientele and their entourage.

Keywords : Significant adult, adolescence, social network, school, Positive Youth Development, social work

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	12
Liste des figures.....	13
Liste des sigles et abréviations.....	14
Remerciements.....	16
Chapitre 1 - Introduction.....	17
Chapitre 2 – Problématique.....	20
2.1 Recension des écrits.....	20
2.1.1 L’adolescence.....	21
2.1.2 L’adolescence et le réseau social.....	23
2.1.2.1 Les adolescents et leurs parents.....	24
2.1.2.2 Les adolescents et leur fratrie :.....	27
2.1.2.3 Les adolescents et leurs amis.....	30
2.1.2.4 Les adolescents et les autres adultes.....	32
a. Les adultes faisant partie de la famille élargie.....	33
b. Les membres du personnel scolaire.....	33
2.1.3 Les adultes significatifs.....	35
2.1.3.1 Les VIPs et les mentors.....	35
2.1.3.2 Terme choisi pour ce projet de recherche.....	36
2.1.4 Conceptualisation de l’adulte significatif.....	36

2.1.5	Rôle de l'adulte significatif	41
2.1.6	Caractéristiques de l'adulte significatif	43
2.1.6.1	Caractéristiques personnelles.....	43
2.1.6.2	Caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte	44
2.1.7	Conséquences positives liées à la présence d'un adulte significatif.....	46
2.1.7.1	Fonctionnement scolaire et professionnel	46
2.1.7.2	Développement socio-affectif	47
2.1.7.3	Santé physique.....	48
2.1.7.4	Problèmes psychosociaux	48
2.1.8	La culture et les relations significatives	50
2.2	Pertinence du sujet de recherche	52
2.2.1	Pertinence scientifique.....	52
2.2.2	Pertinence sociale	54
2.3	Question de recherche et objectif de l'étude	55
Chapitre 3 – Cadre théorique.....		56
3.1	Les théories du développement humain	56
3.2	Les théories du développement humain et l'adolescence	57
3.3	Présentation du cadre théorique : Positive Youth Development	59
3.4	La théorie du développement positif.....	60
3.4.1	Hypothèse 1 : Les 5 Cs pour mesurer le développement positif des jeunes	60
3.4.1.1	Modèle des 5 CS.....	60
3.4.1.2	Les 5 Cs.....	61
a.	Sous-hypothèse 1	63
b.	Sous-hypothèse 2	63

3.4.2	Hypothèse 2 : Les relations entre un jeune et ses contextes favorisent le développement positif	63
a.	Sous-hypothèse 1	64
b.	Sous-hypothèse 2	64
3.4.2.2	Les atouts développementaux.....	64
3.4.3	Lien avec le projet de recherche	65
Chapitre 4 – Cadre méthodologique		67
4.1	Inspiration de l'étudiante-chercheuse	67
4.2	Influence de la pratique du travail social en milieu scolaire sur l'élaboration de ce projet de recherche.....	68
4.3	Type de recherche.....	68
4.3.1	Recherche qualitative.....	68
4.3.2	Posture privilégiée.....	69
4.4	Le terrain de recherche	70
4.4.1	COVID-19 : Contexte des établissements d'enseignement à Montréal	71
4.5	Échantillon.....	73
4.5.1	Type et taille de l'échantillon	73
4.5.2	Critère d'inclusion	74
4.6	Recrutement.....	75
4.6.1	Stratégie de recrutement.....	75
4.6.2	Caractéristiques des participants.....	75
4.7	Collecte des données	76
4.7.1	Combinaison des méthodes.....	76
4.7.2	Entretien de groupe focalisé	77

4.7.3	Entretien individuel	78
4.7.4	Déroulement des entrevues.....	79
4.7.5	Mesures de prévention de la transmission de la COVID-19	80
4.8	Analyse des données.....	81
4.9	Considérations éthiques.....	83
Chapitre 5 – Résultats		85
5.1	Compréhension du terme <i>adulte significatif</i> , par des adolescents	85
5.2	Portrait des adultes significatifs présents dans la vie des adolescents	86
5.2.1	Adultes significatifs à l’extérieur de l’école	86
5.2.2	Adultes significatifs au sein de l’école.....	88
5.3	Rôles des adultes significatifs à l’extérieur de l’école.....	89
5.3.1	Guider.....	89
5.3.2	Inspirer	91
5.3.2.1	Admiration	91
5.3.2.2	Modèle.....	92
5.3.3	Soutenir	93
5.3.4	Éduquer	95
5.3.4.1	Éducation	95
5.3.4.2	Épanouissement personnel	96
5.3.4.3	Apprentissages scolaires.....	96
5.3.5	S’amuser	96
5.4	Caractéristiques de l’adulte significatif.....	97
5.4.1	Caractéristiques personnelles.....	98
5.4.1.1	Qualités	98

5.4.1.2	Antécédents.....	100
a.	Expériences de vie.....	100
b.	Connaissances.....	101
5.4.2	Caractéristiques liées aux interactions entre l’adolescent et l’adulte significatif .	102
5.4.2.1	Disponibilités et accessibilité de l’adulte.....	102
5.4.2.2	Sentiment d’exclusivité.....	103
5.4.2.3	Fréquence des contacts.....	104
5.4.2.4	Respect de l’adolescent.....	104
a.	Reconnaissance de l’identité de l’adolescent.....	104
b.	Confidentialité.....	105
c.	Empowerment de l’adolescent et respect de ses limites.....	105
5.5	Place du personnel scolaire.....	106
5.5.1	Rôles des adultes significatifs en milieu scolaire.....	107
5.5.1.1	Guider.....	107
5.5.1.2	Soutenir.....	108
5.5.1.3	Éduquer.....	108
5.5.1.4	Rôles absents : inspirer et s’amuser.....	109
5.5.2	Attentes face aux membres du personnel scolaire.....	109
5.5.3	Relations souhaitées avec le personnel scolaire.....	110
5.6	Amis versus adultes.....	111
5.7	Impact de la pandémie.....	112
5.7.1	Adultes significatifs à l’extérieur de l’école.....	112
5.7.2	Membres du personnel scolaire.....	113
5.8	Place des adultes significatifs dans la vie des adolescents.....	114

5.8.1	Niveau de satisfaction	114
5.8.2	Apport des adultes dans leur parcours de vie	115
5.8.3	Importance d'avoir un adulte significatif	115
Chapitre 6 – Discussion		117
6.1	Qu'est-ce qu'un adulte significatif ?	117
6.2	Nombre d'adultes significatifs dans le réseau social d'un adolescent	118
6.3	Fonction des adultes significatifs à l'extérieur de l'école	119
6.4	Rôle des adultes significatifs dans la vie d'adolescents	120
6.4.1	Rôle des adultes significatifs en fonction du genre de l'adolescent	122
6.5	Caractéristiques recherchées chez les adultes significatifs	123
6.5.1	Caractéristiques personnelles	123
6.5.2	Caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte significatif	124
6.6	Les relations d'amitié à l'adolescence	126
6.7	Le personnel en milieu scolaire	127
6.7.1	L'environnement scolaire et les défis liés au développement de relations significatives avec les membres du personnel enseignant	128
6.7.2	L'influence du contexte sur les attentes des adolescents	129
6.7.3	Relations souhaitées avec le personnel scolaire	130
6.8	La place de la pandémie dans les résultats obtenus	131
6.9	Place des adultes significatifs	132
6.10	Lien avec le cadre théorique	134
6.11	Retombées et pistes d'action sur le travail social en milieu scolaire	135
6.12	Retour sur ma posture de travailleuse sociale en milieu scolaire	137
Conclusion		139

Principaux constats	139
Forces et limites de la recherche	141
Pistes de recherches futures.....	142
Références bibliographiques.....	144
Annexes.....	174
Annexe 1 : Affiche de recrutement.....	174
Annexe 2 : Fiche de participation.....	175
Annexe 3 : Formulaire d’information et de consentement, version du participant	176
Annexe 4 : Formulaire d’information et de consentement parental	180
Annexe 5 : Grille d’entretien de groupe.....	184
Annexe 6 : Grille d’entretien individuel	186
Annexe 7 : Certificat d’approbation éthique (Université de Montréal)	188
Annexe 8 : Certificat d’approbation éthique (Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys)	
189	
Annexe 9 : Attestation de reprise des activités de recherche (Université de Montréal)	190
Annexe 10 : Formulaire d’auto-déclaration des symptômes liés à la Covid-19.....	191
Annexe 11 : Tableau de mise en commun pour l’analyse des données.....	192

Liste des tableaux

Tableau 1. –	Caractéristiques des participants	76
Tableau 2. –	Nombre de participants ayant identifié une personne ou plus, par catégorie d'adultes significatifs.....	87
Tableau 3. –	Nombre d'adultes significatifs identifiés par les participants à l'extérieur de l'école 88	
Tableau 4. –	Nombre de participants ayant identifié une personne ou plus par catégorie.....	88

Liste des figures

Figure 1. – <i>The developmental relationships framework</i> (Roehlkepartain et al., 2017, p. 4).....	38
Figure 2. – <i>An example : A possible progression in a developmental relationship</i> (Roehlkepartain et al., 2017, p. 11).....	39
Figure 3. – Le modèle du développement positif des jeunes (Lerner et Lerner, 2013, p. 11) 62	
Figure 4. – Rôles des adultes significatifs présents dans le réseau social d'un adolescent.....	89
Figure 5. – Caractéristiques de l'adulte significatif	98
.....	98

Liste des sigles et abréviations

CER-SC : Comité d'éthique de la recherche - Société et culture

CRAR : Comité de reprise des activités de recherche

PYD : *Positive Youth Development*

VIPs : *Very important nonparental adult*

« Qui parle sème ; qui écoute récolte » Pythagore

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier sincèrement tous les adolescents qui ont participé à ce projet. Sans vous, ce dernier n'aurait pas pu voir le jour. Votre implication, votre authenticité et votre ouverture m'ont permis de réaliser ce projet qui me tenait à cœur. Je suis reconnaissante pour ces échanges riches et ces partages remplis d'humanité.

Je tiens aussi à remercier ma directrice de mémoire, Rosemary, qui a su m'encourager et me soutenir tout au long de ce projet. Sa douceur, sa bienveillance et sa générosité m'ont permis d'accomplir ce projet. Malgré le contexte de pandémie, elle a réussi à me faire ressentir que je n'étais pas seule et je suis infiniment reconnaissante pour ce soutien et l'apport à mon travail.

Merci à Geneviève Allard, psychoéducatrice à l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, qui m'a accompagnée dans la préparation et l'application de ce projet de recherche. Merci d'avoir rendu le tout réalisable !

Merci à mes parents ! Sans vous, l'aboutissement de ce projet n'aurait pas été possible. Vous avez su me soutenir, m'aider et m'encourager tout au long de cette maîtrise. Je souhaite vous adresser toute ma gratitude.

À ma partenaire de confinement, ma coéquipière du samedi, mais avant tout ma grande sœur adorée, merci d'avoir été présente tout au long de cette aventure. Ton soutien et ton écoute m'ont fait un grand bien. Sans toi (et Bonsai), la fin de ce projet n'aurait pas été possible.

Un grand merci à mes amis, à qui j'ai trop souvent dit : « Je dois faire mon mémoire demain. » Merci pour votre compréhension et votre soutien. Merci pour les soupers, les chalets et tous les moments où vous m'avez permis de décrocher, de rire et de danser.

J'aimerais également remercier Sylvie et ma mère pour la lecture de ce mémoire et les rétroactions. Un grand merci à vous deux !

Enfin, je tiens à remercier tous ceux et celles que je n'ai pas mentionnés ici et qui ont été présents tout au long de ce mémoire. Chacun à votre façon, vous avez été d'une grande aide.

Chapitre 1 - Introduction

« Je ne serais pas la même personne si je n'avais pas eu tous ces adultes. ». Dans cet extrait, Mila, participante dans ce projet de recherche, s'ouvre sur la place qu'ont eue les adultes significatifs dans sa vie. L'importance des adultes significatifs dans la vie des adolescents a été démontrée dans plusieurs recherches au cours des dernières années. Des citations tirées d'études qualitatives récentes telles que « *I don't know where I would be right now if it wasn't for them* » (Duke et al., 2017), « *If It Weren't for Them, I'd Probably Be Lost* » (Reed et al., 2019) et « *She holds my hand* » (Greeson et Bowen, 2008) témoignent du poids réel de ceux-ci dans la vie des jeunes. L'influence des adultes significatifs dans la vie des adolescents, selon leurs propres mots, fait l'objet de ce présent mémoire. Un groupe d'adolescents fréquentant une école secondaire à Montréal a été rencontré pour discuter de leurs relations avec des adultes significatifs présents dans leur milieu scolaire, ainsi que dans leur réseau social.

À l'adolescence, il est attendu que le nombre de personnes présentes dans le réseau social d'un jeune augmente et que les relations se diversifient (Claes, 2003). Au cours de cette période, la relation parent-adolescent tend à changer et les adolescents s'engagent davantage dans des relations avec des personnes extérieures à leur famille immédiate (Claes, 2003). Les pairs vont alors occuper une place importante dans le réseau social des adolescents (Buhrmester, 1996; Sullivan, 1953). Ils ne seront toutefois pas les seuls. D'après l'étude de Beam et al. (2002), la majorité des adolescents va entretenir une relation significative avec un adulte autre que ses parents. Les auteurs soulignent la composante normative de ce type de relation à l'adolescence (Beam et al., 2002). En ce sens, il est pertinent de s'intéresser à l'influence de ces adultes sur la vie des adolescents. Depuis les années 2000, de nombreuses recherches se sont intéressées aux conséquences positives des adultes significatifs dans le développement des adolescents (Dam et al., 2018; Sterrett et al., 2011). Or, des interrogations persistent en lien avec les rôles joués par ces adultes, la formation de ces relations significatives et les besoins des adolescents liés à ce type de relation. De plus, une grande partie des recherches liées à ce sujet ont été réalisées auprès d'adolescents en difficulté, mettant de côté les adolescents de la population générale. Partout à

travers le monde, dont au Québec, peu d'études se sont aussi intéressées aux milieux scolaires, ainsi qu'aux désirs et aux besoins des adolescents liés à cet environnement et aux adultes en faisant partie. La présente recherche vise à combler certaines dimensions qui semblent absentes dans la littérature actuelle.

Si la raison d'être de ce mémoire est de répondre à une lacune présente dans la recherche sur l'influence des adultes significatifs dans la vie des adolescents, son inspiration est également liée à mes années de pratique du travail social en milieu scolaire avec les adolescents. Cet emploi m'a permis l'exploration du vécu des adolescents. Les échanges avec cette clientèle m'ont menée à la réalisation de l'importance du réseau social dans leur parcours de vie, plus particulièrement la présence de certains adultes significatifs. Cherchant à en apprendre davantage sur le sujet et voulant comprendre de manière plus approfondie comment favoriser ce type de relation, ce sujet de recherche m'a interpellée.

La présente recherche s'intéresse au point de vue des adolescents face aux adultes significatifs présents dans leur réseau social. Cette recherche vise à comprendre l'influence des adultes significatifs sur la vie des adolescents au secondaire. Pour ce faire, nous avons d'abord voulu brosser un portrait des adultes significatifs présents dans le réseau social de ces adolescents. Le rôle, ainsi que les caractéristiques de ces adultes ont été étudiées. Ensuite, nous nous sommes intéressés à la place des membres du personnel en milieu scolaire dans le parcours scolaire des adolescents. Un intérêt a été porté sur les besoins et les désirs de ces derniers face à ces individus. Enfin, en raison du contexte extraordinaire de la pandémie de la COVID-19, nous avons exploré avec les participants, les impacts possibles des mesures sanitaires mises en place sur leurs relations avec leurs adultes significatifs. Les résultats obtenus dans ce mémoire sont basés sur un groupe de discussion et des entretiens individuels semi-dirigés réalisés auprès de 10 adolescents fréquentant une école secondaire locale. Les participants ont été invités à échanger sur les adultes significatifs présents dans leur vie. Leurs voix ont fait ressortir les différents rôles joués par ceux-ci, ainsi que les attentes et les désirs des participants en lien avec leurs adultes significatifs. Les échanges ont aussi mis en avant l'importance de ces individus dans leur vie.

Le présent mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre expose l'état des connaissances sur les adolescents et leurs adultes significatifs. Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique mis de l'avant dans ce projet de recherche, soit la théorie du développement positif des jeunes (PYD). Ce cadre théorique a été sélectionné, car il offre une vision positive de du jeune en mettant de l'avant ses forces, ainsi que sa capacité à évoluer positivement. Le troisième chapitre présente la méthodologie choisie pour ce projet de recherche. Afin de comprendre le sens que donnent les adolescents aux adultes significatifs présents dans leur vie, une méthodologie qualitative a été sélectionnée, laissant ainsi place à leurs voix. Le quatrième chapitre fait état des résultats de l'analyse des entretiens réalisés auprès d'adolescents fréquentant une école secondaire de Montréal. Différents thèmes sont explorés en lien avec les adultes significatifs présents dans le réseau social des participants. Le cinquième chapitre propose une discussion à partir des résultats obtenus en lien avec la littérature existante sur le sujet et le cadre théorique. En conclusion, une synthèse du projet de recherche est offerte. Les forces et limites de la recherche et des propositions de pistes de recherche sont présentées.

Chapitre 2– Problématique

Je crois qu'ils m'ont apporté beaucoup. Sans eux, honnêtement, je serais perdu. Moi, je vois ça comme une route avec une voiture dessus. Les adultes sont ceux qui construisent la route et, toi, tu es la voiture. Si tu avances, mais que parfois tu dévies du chemin, il y a des adultes qui sont là pour te rappeler d'aller tout droit. (Lucas)

Dans cet extrait, Lucas s'ouvre sur l'importance des adultes significatifs dans sa vie. Ce premier chapitre vise à établir l'état des connaissances sur la présence d'adultes significatifs dans la vie des adolescents. Dans un premier temps, il comprend une recension des écrits portant sur les adolescents et leur réseau social, incluant les adultes significatifs présents dans leur vie. Celle-ci offre une synthèse des connaissances scientifiques et vise à définir le sujet de recherche. Dans un second temps, une justification est faite de la pertinence de ce sujet de recherche. Puis, dans un troisième temps, il s'y retrouve la présentation de la question de recherche et de ses objectifs.¹

2.1 Recension des écrits

La présente recherche s'intéresse au point de vue des adolescents sur les adultes significatifs présents dans leur réseau social. Elle vise à comprendre l'influence de ces adultes sur la vie des adolescents au secondaire. Pour tenter de répondre à cette question, un horizon plus large a été exploré. La recension des écrits a été divisée en quatre sous-sections, allant du général au plus précis. La première sous-section explore le concept de l'adolescence. La deuxième sous-section introduit la notion du réseau social et aborde la place des parents, de la fratrie, des amis et des autres adultes importants dans le développement des adolescents. La troisième sous-section présente le concept d'adulte significatif et brosse un portrait de ceux-ci. Enfin, la quatrième section explore les différentes conséquences liées à la présence d'un adulte significatif dans la vie des adolescents.

¹ Dans ce document, l'utilisation du genre masculin a été adopté afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

2.1.1 L'adolescence

Ce projet de recherche s'intéresse précisément à l'adolescence et non à la jeunesse². Il est adéquat de mentionner que la compréhension de ces concepts a grandement évolué au fil des époques. La perspective historique et sociologique derrière ceux-ci ne pourra pas être adressée dans le cadre de cette recherche, mais une brève exploration de celles-ci est pertinente pour mieux cerner les particularités de ces concepts. Bien que la jeunesse et l'adolescence puissent présenter des similitudes et parfois être utilisées de manière interchangeable au sein de la littérature, quelques éléments les distinguent. Lachance (2012) décrit la jeunesse comme une catégorie socialement construite, dont la définition varie d'une société ou d'une époque à l'autre. Galland (2022) propose que la jeunesse constitue : « [...] la phase de préparation à l'exercice de ces rôles adultes, ce que les sociologues appellent la socialisation » (2022, p. 131) . Le défi avec la notion de jeunesse est qu'au fil des époques, les différentes étapes de la vie ont été ébranlées et rendent la délimitation de la jeunesse complexe. La sortie de l'enfance s'est vue devancée, puis l'entrée dans la vie adulte repoussée. Par conséquent, bien que la conceptualisation de l'adolescence puisse aussi varier d'une société à l'autre, les limites de ce concept sont plus stables. L'adolescence fait davantage référence à une étape essentielle de l'existence d'une personne (Galland, 2022). Plusieurs auteurs l'associent initialement à la puberté et à la maturation sexuelle (Galland, 2022; Gutton, 2009; Lachance, 2012). L'adolescence s'inscrit aussi dans l'entrée progressive de la personne dans la vie adulte (Lachance, 2012). Dans la présente recherche, étant donné que la population à l'étude correspond à des étudiants du secondaire, nous avons favorisé l'utilisation du concept de l'adolescence.

Du latin *adolescere* qui signifie « grandir », l'adolescent est « celui qui est en train de grandir » (Dadoorian, 2007). L'adolescence est connue comme une période de transition importante du développement humain. Caractérisée par ses nombreux changements et transformations, elle est une étape développementale complexe à définir dans le temps. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (s. d.), l'adolescence se situe entre l'enfance et l'âge adulte et elle s'étend habituellement de 10 à 19 ans. Gibbons et Poelker (2019) soumettent que le concept de l'adolescence est présent

² Dans ce document, à certains moments du texte, le terme « jeunesse » sera utilisé afin de respecter la terminologie des auteurs cités.

dans toutes les sociétés, mais que les éléments qui la caractérisent varient en fonction de la culture de celles-ci. Le terme culture réfère aux croyances, valeurs, attitudes et comportements communs et associés à un groupe d'individus (Delany et Cheung, 2020).

L'établissement des frontières de l'adolescence est influencé par la culture (Gibbons et Poelker, 2019). Dans un premier temps, un consensus semble s'entendre à savoir que l'arrivée de la puberté représente le début de l'adolescence. Cependant, Gibbons et Poelker (2019) soulignent que celle-ci peut être influencée par différentes caractéristiques culturelles, comme l'alimentation et l'accès à des soins de santé. Dans un deuxième temps, la fin de l'adolescence semble plus complexe à établir. D'après Cannard (2019b), les variables définissant l'entrée dans l'âge adulte sont multiples et imprécises. Plusieurs auteurs vont associer la fin de l'adolescence à la prise en charge des rôles d'adultes (Cannard, 2019b; Gibbons et Poelker, 2019). Cependant, ces rôles vont eux aussi varier d'une culture à l'autre (Gibbons et Poelker, 2019). Enfin, en plus des frontières, la période au centre de l'adolescence est aussi influencée par des éléments culturels comme « *familial traditions, peer groups, local customs, ethnicity, economic resources, and educational opportunities, as well as the adolescent's own values and beliefs.* » (Gibbons et Poelker, 2019, p. 191) En résumé, le concept de l'adolescence semble culturellement variable.

S'il est difficile de définir clairement la période de l'adolescence, étant donné que plusieurs facteurs peuvent l'influencer, les transformations quant à elles sont davantage connues et étudiées. Gibbons et Poelker (2019b) suggèrent que l'adolescence est caractérisée par des changements importants et complexes sur trois domaines : biologique, cognitif et socio-émotionnel. Sur le plan biologique, selon Boxer et al. (1983), les changements pubertaires sont généralement les premiers signes visibles indiquant l'entrée dans l'adolescence. D'une culture à l'autre, Gibbons et Poelker (2019) avancent que le moment auquel apparaît la puberté et la réponse de la famille et de la communauté peuvent varier. Ensuite, l'augmentation des hormones sexuelles et la modification de l'apparence physique sont des transformations majeures desquelles peuvent découler une grande gamme d'émotions, tant positives que négatives, et qui s'enchaînent d'une période nécessaire d'adaptation (Cannard, 2019b). Sur le plan cognitif, Cannard (2019b) partage que l'adolescence marque le début du développement d'une pensée complexe. L'acquisition de nouvelles capacités de penser et de raisonner permet à l'adolescent

d'observer le monde sous un œil nouveau (Cannard, 2019b). Gibbons et Poelker (2019) identifient que ce développement cognitif est universel, mais ils proposent que certains éléments comme le style, l'application et l'étendue puissent différer en fonction de la culture.

Sur le plan socio-émotionnel, d'importants changements ont lieu durant l'adolescence. Steinberg et Silk (2002) énoncent que les changements biologiques et cognitifs influencent la manière dont l'adolescent se perçoit et la manière dont il est perçu et traité par les autres. L'adolescence est aussi une période de développement identitaire. Selon sa perspective de développement psychosocial, Erikson (1968), réfère à la construction d'un sens de soi stable. Selon lui, le développement de l'identité constitue la tâche centrale de l'adolescence. Étudiant le développement de l'adolescent à l'ère de la mondialisation, Jensen et Arnett (2012) suggèrent que le développement identitaire des jeunes de nos jours diffère de celui des générations précédentes, car les jeunes actuels peuvent grandir dans plus d'une culture. Enfin, l'adolescence est aussi une période où d'importants changements sociaux et relationnels ont typiquement lieu. La littérature reconnaît l'élargissement du cercle social à l'adolescence et la construction d'un univers qui correspond aux valeurs de celui-ci (Cannard, 2019b; Claes, 2003; Gibbons et Poelker, 2019; Soenens et al., 2019).

L'attention portée aux aspects relationnels au sein d'une perspective de développement psychosocial, notamment les relations avec les adultes significatifs, est le sujet abordé dans ce mémoire. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons davantage sur l'évolution du réseau social des adolescents.

2.1.2 L'adolescence et le réseau social

D'après Claes (2003), le réseau social d'un adolescent correspond à l'ensemble des relations interpersonnelles qu'il entretient avec les personnes importantes de son entourage. Comme mentionné précédemment, la période de l'adolescence entraîne d'importants changements au niveau de l'univers social et relationnel (Claes, 2003; Gibbons et Poelker, 2019). Le nombre d'individus avec qui l'adolescent interagit augmente et ses interactions avec ceux-ci prennent en complexité et en diversité (Claes, 2003). De nombreuses recherches ont démontré la richesse et l'importance de ce réseau social à l'adolescence (Beam et al., 2002; Blyth et al., 1982;

Roehlkepartain et al., 2017). En 1984, Blyth et al. (1982) étaient parmi les premiers à s'intéresser au réseau social des adolescents. Dans le cadre de leur recherche, les auteurs se sont intéressés aux proches significatifs de 3 000 adolescents des États-Unis. Les résultats suggèrent que les adolescents désignent entre 15 et 25 personnes significatives dans leur réseau social (Blyth et al., 1982). Ces données sont difficiles à comparer avec la littérature en raison des multiples définitions et des méthodologies choisies dans les recherches. Bien que ce soit une donnée quantitative intéressante, la taille du réseau social des adolescents n'est pas l'unique facteur à prendre en compte pour évaluer celui-ci. Meehan et al. (1993) et Sarason et al. (1983) se sont plutôt intéressés au niveau de satisfaction exprimée par les adolescents à l'égard de leur réseau social. Ces études soulèvent que la satisfaction exprimée par ces derniers à l'égard de la qualité du soutien offert par leur réseau social est plus significative que le nombre de personnes en faisant partie (Meehan et al., 1993; Sarason et al., 1983).

À l'adolescence, la nature de certaines relations va changer. Pour commencer, comme l'indique Claes (2003), avec la prise en maturité, la relation parent-adolescent va se modifier et évoluer. Ensuite, l'adolescent va davantage s'engager dans des relations avec des personnes extérieures à sa famille. Les pairs vont alors prendre une place plus grande dans leur vie (Claes, 2003). Pour sa part, Cannard (2019b) mentionne que : « L'adolescent a besoin d'un triple réseau de relations pour développer harmonieusement sa personnalité et son autonomie: la relation avec ses parents, la relation avec ses camarades du même groupe d'âge et la relation avec des adultes autres que les parents. » (2019a, p. 270) Ces relations, ainsi que les changements associés et leur influence sur les adolescents sont explorés dans les sections suivantes.

2.1.2.1 Les adolescents et leurs parents

La relation parent-enfant est l'aspect concernant le développement de l'adolescent ayant reçu le plus d'attention de la part des chercheurs et du public (Laursen et Collins, 2009; Steinberg, 2001). De nombreuses recherches ont démontré que la relation parent-enfant est parmi les relations les plus significatives pour les adolescents (Blyth et al., 1982; Steinberg, 1990; Tatar, 1998). En 1998, l'étude de Tatar s'est intéressée à la manière dont des adolescents perçoivent leurs individus

significatifs, ainsi qu'à la manière dont des adultes regardent rétrospectivement les adultes significatifs présents durant leur adolescence. L'étude a été réalisée auprès d'une population vivant en Israël. Les résultats suggèrent que les parents sont les adultes le plus souvent cités comme personnes significatives par les adolescents (Tatar, 1998). Pour les participants d'âge adulte, en rétrospective, la majorité d'entre eux ont identifié un parent comme ayant été le proche le plus significatif durant leur adolescence (Tatar, 1998).

Comme indiqué plus haut, l'adolescence est une période de grands changements (Gibbons et Poelker, 2019). L'évolution de la relation parent-enfant n'y fait pas exception. En partie pour continuer à répondre aux besoins de chacun, la relation va évoluer et se transformer (W. A. Collins, 1997; Laursen et Collins, 2009). Selon Collins et Luebker (1994), l'évolution des rapports entre parents et adolescents se définit à la fois par la continuité et le changement. Laursen et Collins (2009) soulignent que les parents continuent à exercer leurs fonctions essentielles en offrant du soutien et en maintenant le lien d'attachement tout au long de l'adolescence. Toutefois, des changements s'opèrent au niveau de l'interaction entre les parents et l'adolescent (W. A. Collins et Luebker, 1994). Dans leur recherche portant sur les processus de désengagement et de transformation dans les interactions familiales à l'adolescence, Larson et al. (1996) observent un désengagement à l'égard de la famille chez les jeunes âgés de 10 ans à 18 ans, et ce, au profit du temps passé à l'extérieur de celle-ci. Selon Larson et al. (1996), avec l'avancement en âge et les nouvelles expériences vécues, l'importance des parents dans la vie des adolescents tend à diminuer. Graduellement, les adolescents semblent passer moins de temps avec leurs parents et ils consacrent moins de temps aux activités familiales (Larson et al., 1996).

Selon Hartup et Laursen (1991), la proximité entre l'adolescent et ses parents va aussi se manifester de manière différente. Alors que l'enfant exprime son intimité à travers des signes d'affection tels que des contacts physiques ou des câlins, l'adolescent l'exprime davantage à travers des conversations dans lesquelles il partage ses pensées et ses sentiments (Hartup et Laursen, 1991). Selon ces chercheurs, ces changements concordent avec le développement d'un adolescent (Hartup et Laursen, 1991). Prenant en compte ces éléments, les interactions avec les parents risquent aussi de se modifier. D'après Maccoby (1984), celles-ci vont davantage prendre la forme de discussion, de négociation et de prise de décision conjointe avec le parent. Le

chercheur suggère que le contrôle unilatéral de la part des parents diminue en importance à l'adolescence (Maccoby, 1984). Or, à travers cette période de transformation, Laursen et Collins (2009) observent une hausse temporaire des conflits. Ceux-ci sont le plus souvent mineurs et portent sur des désaccords de la vie quotidienne. De manière générale, ils ne provoqueront pas de rupture des liens (Laursen et Collins, 2009). Steinberg et Silk (2002) relèvent que le passage vers l'adolescence nécessite donc la renégociation d'un nouvel équilibre entre les parents et l'adolescent (Steinberg et Silk, 2002).

Bien que plusieurs associent la période de l'adolescent à une période conflictuelle avec les parents, selon Laursen et Collins (2009), les changements présents dans la relation reflètent une diminution de la dépendance à l'égard des parents et non une érosion de l'importance de la relation. Dans le chapitre *Parent–Child Relationships During Adolescence*, rédigé par Laursen et Collins (2009), les auteurs suggèrent que ces changements sont essentiels au développement de l'autonomie et favorisent la transition vers la vie adulte. Pour expliquer l'évolution des rapports dans la relation parent – adolescent, Collins et Luebker (1994) proposent un modèle de « violation/réarrangement ». D'après les résultats de leur recherche, à l'adolescence, la revendication de liberté et d'autonomie se manifeste davantage, en se traduisant par une violation constante des règles familiales, ce qui engendre des conflits et de la négociation. Selon ce modèle, ce dénouement entraîne un réaménagement des attentes parentales et une redéfinition de la relation parent-adolescent (W. A. Collins et Luebker, 1994). Dans une perspective similaire, Cannard (2019b) suggère qu'à l'adolescence, les conflits sont un moyen de poser des limites et de tester les liens familiaux. Le conflit est donc perçu comme une partie du processus d'acquisition de l'autonomie, car, en expérimentant la résistance des parents, l'adolescent entame un mouvement de séparation. L'adolescent développe sa capacité à penser, à ressentir, à prendre des décisions et à agir par lui-même (Cannard, 2019b). Toutefois, même si la présence de conflits dans la relation parent-adolescent peut être considérée comme normale ou attendue, Claes (2003) nomme que les conflits peuvent aussi avoir des effets négatifs s'ils deviennent persistants, voire permanents.

Pour conclure, la littérature existante s'entend pour dire que les parents occupent une place centrale dans la vie des adolescents (Blum et Rinehart, 1997). Il a été démontré que la relation

d'un adolescent avec ses parents est la relation la plus significative de leur réseau social (Steinberg, 2001; Tatar, 1998). D'après Steinberg (2001) et Steinberg et Silk (2002), cette relation influence la majorité des décisions importantes auxquels seront confrontés les adolescents. À travers les années, les parents joueront différents rôles auprès de l'enfant et influenceront son développement (Steinberg et Silk, 2002). Les résultats de l'étude de Blum et Rinehart (1997), réalisée auprès de 90 000 adolescents américains, résument bien la place des parents dans la vie des adolescents. Blum et Rinehart (1997) partagent :

Across all of the health outcomes examined, the results point to the importance of family and the home environment for protecting adolescents from harm. What emerges most consistently as protective is the teenager's feeling of connectedness with parents and family. Feeling loved and cared for by parents matters in a big way. (1997, p. 31)

Comme démontré précédemment, une relation parent-enfant positive contribue au développement favorable d'un adolescent.

Un autre consensus, lié au contexte familial, a été démontré dans la littérature scientifique. Selon plusieurs recherches, la présence d'une relation parent-enfant saine est aussi associée au développement positif des relations fraternelles (R. D. Conger et al., 2000; Howe et al., 2001). L'inverse a aussi été démontré. Bank et al. (1996) soulignent que la présence d'une relation parent-enfant négative semble être associée à des liens fraternels peu favorables. La relation entre les adolescents et les membres de leur fratrie sera abordée dans la prochaine section.

2.1.2.2 Les adolescents et leur fratrie :

Comparativement à la relation parent-enfant, la relation entre un adolescent et les membres de sa fratrie a été moins étudiée. Pour East (2009), les relations entre membres d'une même fratrie sont uniques, dynamiques et intéressantes. Au Québec, selon les résultats de Claes et al. (1998), seulement 18 % des adolescents sont enfants uniques, ce qui implique que la majorité des adolescents ont au moins un frère ou une sœur. Des résultats similaires ont été observés à travers le monde (Rowland, 2007). Vu le nombre important de adolescents ayant des frères ou sœurs, il semble pertinent de s'intéresser aux relations avec ces individus, ainsi qu'à l'influence de cette relation sur leur parcours de vie.

Tout comme la relation parent-adolescent évolue, la relation entre un adolescent et les membres de sa fratrie est susceptible de changer au fil du temps (K. J. Conger et Little, 2010; McHale et al., 2012). Durant l'enfance, Dunn (2007) souligne que la relation entre les membres d'une fratrie est définie par l'intensité du lien émotionnel et l'intimité établie entre eux. Ces caractéristiques permettent la construction d'une proximité et d'une ouverture que, selon East (2009), peu de relations peuvent égaler. Pendant l'enfance, les relations fraternelles sont aussi fréquemment illustrées sous le paradoxe d'amour-haine, comme mentionné par Kim et al. (2006). Ensuite, à l'adolescence, une distance naturelle s'installe chez plusieurs adolescents et l'intensité de la relation tend à diminuer (Kim et al., 2006). Dans leur étude, Cole et Kerns (2001) ont soulevé que certains éléments liés à une relation fraternelle positive (ex : intimité) diminuent au début de l'adolescence, mais remonte vers la fin de l'adolescence. En ce sens, Scharf et al. (2005) ont observé une augmentation de l'intimité au début de l'âge adulte entre les membres d'une fratrie. À l'adolescence, Kim et al. (2006) soulèvent aussi que la relation entre les membres d'une fratrie devient moins conflictuelle et plus égalitaire. East (2009) suggère que ces modifications dans la relation pourraient être liées à une meilleure maîtrise de soi émotionnelle, ainsi qu'au fait que les adolescents côtoient un nombre plus grand d'individus et passent davantage de temps à l'extérieur de la maison (activités parascolaires, etc.) (East, 2009). En somme, d'après la littérature, malgré les changements importants qui ont lieu à l'adolescent, les liens émotionnels fondés entre les membres d'une même fratrie semblent demeurer forts pour un grand nombre d'adolescents (East, 2009; Kim et al., 2006). Les résultats présentés montrent une vision positive et ethnocentrique des relations fraternelles. Les relations fraternelles peuvent être vécues de manières multiples et variables.

De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que les relations fraternelles (entre frères ou sœurs) jouent un rôle important dans le développement humain, incluant à l'adolescence (K. J. Conger et Little, 2010; East, 2009; McHale et al., 2012; Scharf et al., 2005; Smetana et al., 2015). Les recherches ont démontré que la présence d'un frère ou d'une sœur peut influencer positivement le bien-être de l'autre membre de la fratrie (Branje et al., 2004; Kim et al., 2007; Kramer et Bank, 2005; Oliva et Arranz, 2005), atténuer les effets négatifs liés aux facteurs de stress quotidien (Gass et al., 2007) et les carences possibles liées à d'autres relations interpersonnelles

(Milevsky, 2005; Milevsky et Levitt, 2005). Une relation proche entre frères et sœurs pourrait donc être une importante source de soutien pour les adolescents. Plusieurs recherches ont aussi mis en évidence le lien entre le fait d'avoir grandi avec un frère/sœur et le développement de meilleures compétences sociales, ainsi qu'une meilleure compréhension interpersonnelle (Brody et Murry, 2001; Downey et Condrón, 2004; Howe et al., 2001). Par exemple, dans leur recherche, Downey et Condrón (2004) relèvent que les enfants ayant une fratrie présentent de meilleures compétences sociales et interpersonnelles que les enfants sans fratrie. La recherche s'est intéressée à des enfants de maternelle (6 ans). Les auteurs suggèrent que les relations fraternelles permettent aux adolescents de perfectionner leurs compétences avec leur(s) frère(s) ou sœur(s). Celles-ci peuvent ensuite être transposées dans des contextes extérieurs de la maison (Downey et Condrón, 2004). Toutefois, d'autres auteurs ont identifié que les relations fraternelles peuvent aussi contribuer de manière significative à l'adoption de nombreux comportements à risque, tels que la consommation de substances (Ary et al., 1993; Duncan et al., 1996) et l'activité sexuelle à risque (Cox et al., 1993; Rodgers et al., 1992; Widmer, 1997). La recherche de Cox et al. (1993) s'est intéressée aux sœurs de mères adolescentes, afin de voir si le risque de parentalité précoce est accru pour elles. Les résultats ont dégagé que le risque de devenir parents prématurément est accru chez les sœurs de mères adolescents (Cox et al., 1993).

D'après la revue de la littérature de East (2009), deux grandes approches semblent être utilisées pour expliquer l'apport des relations fraternelles au vécu des adolescents : la perspective de modélisation sociale et la perspective des systèmes familiaux. Décrit par East, la modélisation sociale est : « *the ability of children to actively shape and reinforce their siblings' attitudes and behaviors* (Patterson et al., 1984) » (2009, p. 54). Ensuite, la perspective des systèmes familiaux consiste à ce que le fonctionnement d'une famille contribue au développement de chacun de ses membres. En ce sens, les membres d'une fratrie partagent le même contexte familial et ils sont exposés à des réalités similaires. L'analyse des résultats de la recherche réalisée Cox et al. (1993), en lien avec les sœurs de mère adolescente, illustre bien ces approches. Les auteurs suggèrent que le risque de parentalité précoce accru chez les sœurs s'explique par l'exposition à une sœur enceinte ou mère et par le fait de partager des facteurs de risques entre sœurs (Cox et al., 1993).

En somme, les recherches ont démontré à maintes reprises l'influence de la famille immédiate, incluent les parents et le membre d'une fratrie, sur le développement des adolescents (East, 2009; Steinberg et Silk, 2002). Or, comme mentionné par Cannard (2019b), d'autres relations vont aussi contribuer au développement de ceux-ci. Les relations d'amitié en font partie et seront approfondies dans la section ci-dessous.

2.1.2.3 Les adolescents et leurs amis

Plusieurs auteurs ont souligné le rôle crucial que jouent les amis dans la vie des adolescents (Furman et Rose, 2015; Hartup, 1996; Rose et al., 2022; Rubin et al., 2006). Alors que les parents occupent un rôle essentiel durant l'enfance, les relations avec les pairs semblent gagner en importance à l'adolescence (Buhrmester, 1996; Sullivan, 1953). Brown et al. (1993) proposent que les parents influencent partiellement le choix du groupe d'amis. Les résultats de leur recherche suggèrent que certaines pratiques parentales (ex : encouragement à la réussite scolaire, surveillance) sont associées à certains comportements (ex : réussite scolaire, consommation de drogue) chez les adolescents. Ceux-ci guident ensuite les adolescents vers certains groupes d'amis, où ces comportements sont aussi renforcés. Brown et al. (1993) soulèvent donc un lien indirect entre les parents et le choix du groupe d'amis à l'adolescence.

Claes (2003) avance que l'adolescence est la période au cours de laquelle l'étendue du réseau d'amis est la plus grande. Dans le cadre de différentes recherches, lorsqu'il est demandé aux adolescents d'identifier les personnes significatives présentes dans leur vie, sans égard à l'âge, les amis et les pairs sont le groupe d'individus le plus identifié. (Blyth et al., 1982; Hendry et al., 1992; Tatar, 1998). La recherche de Blyth et al. (1982), dont l'un des objectifs était de décrire le réseau social d'adolescents, soulève que les amis représentent près de 50 % du réseau social des adolescents. La nature des relations d'amitié évolue au fil de l'âge (Furman et Rose, 2015; Rubin et al., 2006). À l'adolescence, l'intimité et l'auto-divulgence (personal disclosure) tendent à devenir des éléments centraux dans les relations d'amitié (Buhrmester et Furman, 1987; Rubin et al., 2006). Selon Gottman et Mettetal (1986), les pairs jouent le rôle de confident. Buhrmester (1996) souligne qu'au sein de la relation, les amis peuvent se conseiller et s'orienter mutuellement. Sussman (1994) ajoute qu'ils peuvent aussi servir de modèle pour certains comportements ou attitudes. De plus, les relations d'amitié et leurs fonctions sont susceptibles

d'être vécues différemment en fonction du sexe de l'individu, et ce, particulièrement à l'adolescence (Furman et Rose, 2015). Selon quelques études, en amitié, les filles cherchent une personne avec qui échanger et partager sur leur vécu et leur ressenti. Pour leur part, les garçons semblent rechercher une personne qui partage des intérêts communs dans le but de pratiquer des activités communes (Claes, 2003; Furman et Rose, 2015). Enfin, selon Steinberg et Silk (2002), au cours de cette période, les pairs commencent aussi à assumer des rôles qui auparavant appartenaient aux parents.

Les relations d'amitié contribuent de manière fondamentale au développement social et cognitif des adolescents (Hartup, 1993; Schwartz-Mette et al., 2020). D'après Schwartz-Mette et al. (2020), pour comprendre les impacts des relations d'amitié sur le développement des adolescents, trois indicateurs doivent être pris en compte : le nombre d'amis, les qualités positives des amitiés (ex : soutien, sécurité, confiance, etc.) et les qualités négatives des amitiés (ex : conflits). Selon ces auteurs, étant donné l'importance qu'occupe le développement de relations d'amitié et les besoins auxquels elles répondent durant l'enfance et l'adolescence, le simple fait d'avoir un ami est significatif. Ensuite, la nature de la relation, qui varie en fonction des qualités positives ou négatives présentes dans la relation, influencera l'expérience vécue par l'adolescent (Schwartz-Mette et al., 2020). Pour sa part, Sullivan (1953) suggère que cette expérience d'échange et de réciprocité accorde aux adolescents un sentiment de bien-être et de validation. Par conséquent, ceci aurait un impact significatif sur le développement du concept de soi (Sullivan, 1953).

Plusieurs recherches soulignent que les relations d'amitié influencent le développement des enfants : les enfants avec des relations d'amitié ont davantage de confiance en soi (Hartup, 1996; Newcomb et Bagwell, 1995), ils ont moins tendance à se sentir seuls ou à être déprimés (Parker et Asher, 1993; Schwartz-Mette et al., 2020), ils semblent être plus impliqués à l'école et ils performant mieux sur le plan académique (Berndt et al., 1986). À l'adolescence, Hartup (1993) suggère que la présence d'amis soutenant est associée à une sensation de bien-être (être bien dans sa peau, se sentir socialement connecté et avoir une attitude positive) chez la personne et à la réussite dans ses relations ultérieures, principalement amoureuses. Au niveau des conséquences négatives, les relations d'amitié peuvent aussi devenir des facteurs de risques,

principalement à l'adolescence. D'après Claes (2003), l'influence des pairs a un effet sur l'engagement des adolescents dans des conduites déviantes telles que la consommation ou la délinquance (Claes, 2003).

2.1.2.4 Les adolescents et les autres adultes

Comme cité préalablement, « L'adolescent a besoin d'un triple réseau de relations pour développer harmonieusement sa personnalité et son autonomie: la relation avec ses parents, la relation avec ses camarades du même groupe d'âge et la relation avec des adultes autres que les parents. » (Cannard, 2019b, p. 270) La recherche de Beam et al. (2002), réalisée auprès d'adolescents habitant en Californie, démontre que la majorité des adolescents entretiennent une relation significative avec un adulte autre que leurs parents. La recherche exploratoire de Beam et al. (2002) vise à examiner différents aspects importants des relations avec un adulte significatif, à l'aide de données quantitatives et qualitatives. Cette recherche relève la composante normative de ce type de relation à l'adolescence (Beam et al., 2002). L'offre particulière, transmise par ces adultes significatifs, est différente de ce que les parents peuvent proposer. Beam et al. (2002) suggèrent que la présence de ces adultes vient enrichir l'environnement et le développement de l'adolescent.

Beam et al. (2002) divisent ce groupe en deux grandes catégories. Tout d'abord, il y a les adultes faisant partie de la famille élargie (oncle/tante, frère/sœur, grand-parent, cousin/cousine) et puis, les adultes faisant partie de la communauté (parent d'un ami, enseignant, entraîneur, pasteur, ami de la famille, etc.) (Beam et al., 2002). Selon Lerner et Steinberg (2004), les relations extrafamiliales vont travailler conjointement avec la relation parent-adolescent pour prédire l'adaptation de l'adolescent. Hamilton et Darling (1996) suggèrent que les adolescents ayant une relation étroite avec leurs parents sont plus susceptibles de développer une relation significative avec un adulte non apparenté. Les adultes significatifs seraient donc des compléments aux parents, plutôt que des substituts (Hamilton et Darling, 1996). Hamilton et Hamilton (2004) ajoutent que les parents peuvent aider les adolescents à entrer en contact avec des adultes qui ont le potentiel de devenir significatifs dans la vie de l'enfant, à travers des liens familiaux ou la participation à d'activités au sein de la communauté (Hamilton et Hamilton, 2004).

a. Les adultes faisant partie de la famille élargie

Dans le cadre de leur recherche portant sur le réseau social d'adolescents habitant aux États-Unis, Garbarino et al. (1978) ont observé qu'une grande partie des adolescents ont désigné un membre de leur famille élargie, principalement des grands-parents, parmi les adultes significatifs présents dans leur vie. Quelques années plus tard, Blyth et al. (1982) ont à leur tour observé que 75 % des adolescents ayant participé à la recherche ont nommé au moins un membre de la famille élargie parmi leurs adultes significatifs. Ceux-ci sont les plus fréquemment nommés après les parents et la fratrie comme des personnes significatives dans la vie des adolescents participants aux différentes études (Blyth et al., 1982, 1982; Galbo, 1986; Garbarino et al., 1978). Dans sa recherche visant à connaître le nombre de personnes considérées comme significatives dans la famille élargie, Claes et al. (2001) observe que la moyenne se situe à 5. Les grands-parents sont aussi le groupe le plus souvent cité (Claes et al., 2001). Tyszkowa (1993) constate que 70 % des adolescents rencontrés dans le cadre de son étude expriment une attitude positive à l'égard de leurs grands-parents. Cette recherche suppose que les contacts avec les grands-parents offrent différentes fonctions positives : soutien affectif et acquisition de savoirs (Tyszkowa, 1993). Pour plusieurs adolescents, Scales et Gibbons (1996) soulignent que les relations avec les membres de la famille élargie vont offrir des bienfaits sur le plan émotionnel. Ces relations peuvent aussi contribuer à la croissance de celui-ci en l'aidant à comprendre certaines réalités et faire face à certains conflits ou difficultés (Greenberger et al., 1998).

b. Les membres du personnel scolaire

Un bon nombre de recherches se sont intéressées aux membres du personnel présents dans les écoles et à leur rôle dans la vie des adolescents (Crosnoe et Benner, 2015). Une grande partie de celles-ci se sont concentrées aux années passées à l'école primaire. Au Canada, les enfants d'âge primaire passent la majorité de leur journée avec un même enseignant (Claes et al., 2001). Au secondaire, la structure oblige toutefois une rotation des enseignants et rend les contacts entre un élève et un même enseignant moins fréquents, offrant par conséquent moins d'opportunités pour offrir du soutien à l'élève (Lynch et Cicchetti, 1997). La relation enseignant-élève semble donc évoluer au fil du parcours scolaire.

Selon certaines études, à l'adolescence, les enseignants sont rarement identifiés comme des adultes significatifs. Par exemple, Scales et Gibbons (1996) de même que Claes et al. (2001) estiment qu'un adolescent sur quatre nomme un enseignant comme adulte significatif. Ces données sont similaires au Québec, en France, en Belgique et en Italie (Claes et al., 2001). Bien que les enseignants soient reconnus pour favoriser le développement des adolescents à plusieurs niveaux, Claes et al. (2001) se sont questionnés à savoir ce qui explique qu'ils soient peu nommés parmi les adultes significatifs. Ils posent l'hypothèse que l'aspect autoritaire lié à la fonction d'enseignant peut instaurer une distance avec l'élève et nuire à la création d'un lien significatif. Tatar (1998) suppose toutefois que la reconnaissance de cette influence peut arriver plus tard. Les résultats de cette étude rétrospective montrent que seulement 6 % des participants ont identifié un enseignant comme personne ayant eu une influence sur leur vie. Or, lorsque la même question est posée à des adultes, ce nombre augmente grandement. 25 % des adultes ont mentionné un enseignant parmi les personnes ayant eu une influence significative lors de leur adolescence (Tatar, 1998).

Darling (2003) identifie à son tour que le nombre élevé d'élèves par classe et les interactions parfois impersonnelles peuvent aussi expliquer que les enseignants soient moins identifiés. Toutefois, ces derniers ne peuvent pas être exclus de la liste des adultes significatifs potentielle, car plusieurs adolescents continuent de les identifier au fil des années.

Les recherches démontrent que les enseignants exercent une influence sur leurs élèves. Indépendamment du niveau scolaire du jeune, les enseignants sont des agents de socialisation importants et la relation élève-enseignant est un facteur significatif dans la réussite scolaire d'un élève (Crosnoe et Benner, 2015). Selon plusieurs auteurs, une relation positive entre un enseignant et un élève peut influencer positivement la santé mentale et émotionnelle de l'adolescent. Certains auteurs vont définir ces relations de « *protective resource* » pour les jeunes exposés à un haut niveau de stress (Murray, 2009). En ce sens, Henderson et Milstein (2003) suggèrent que les écoles peuvent favoriser la résilience des élèves en leur offrant un environnement scolaire bienveillant.

2.1.3 Les adultes significatifs

Comme présenté ci-dessus, les adolescents identifient des adultes significatifs présents dans leur vie. À la lecture des différents articles scientifiques rédigés sur le sujet, il est possible d'observer qu'il existe plusieurs manières de nommer et de définir ceux-ci. Les deux principaux termes utilisés dans la littérature anglophone pour parler des adultes significatifs présents dans la vie des adolescents sont : « *very important nonparental adult (VIP)* » et « *mentor* ». Ces deux termes réfèrent à des adultes, à l'extérieur de la famille de l'adolescent, qui offre un grand soutien à celui-ci (Sterrett et al., 2011). Alors qu'ils ont des similitudes à plusieurs niveaux, l'utilisation de ces termes peut varier en fonction du niveau d'importance et du rôle de l'adulte dans la vie de l'adolescent.

2.1.3.1 Les VIPs et les mentors

Pour commencer, Greenberger et ses collaborateurs définissent le VIP comme : « *someone [...] who has had a significant influence on you or whom you can count on in times of need.* » (1998, p. 326). Une vingtaine d'années plus tard, dans le cadre de leur recherche, Yu et Deutsch (2021) complètent en décrivant les VIPs comme des : « *persons you count on and that are there for you, believe in and care deeply about you, inspire you to do your best, and influence what you do and the choices you make* » (2021, p. 136). Ces définitions mettent l'accent sur la présence de cet adulte et sur son influence positive sur la vie de l'adolescent.

Ensuite, le mentor est défini comme : « *a supportive adult who is significant to the child, who provides guidance, emotional and practical support, and who can serve as a role model and advocate in addition to or regardless of parents.* » (Sulimani-Aidan, 2017, p. 862) Au sein de la littérature scientifique, deux catégories de mentors sont reconnues : les mentors naturels et les mentors organisationnels. Ceux-ci se distinguent par la manière dont la relation se crée. Étant donné que le projet de recherche s'intéresse aux adultes significatifs, naturellement présents dans le réseau social des adolescents, l'accent est davantage mis sur les mentors naturels. Au fil des recherches, plusieurs auteurs ont tenté de définir le concept de mentor naturel (Greeson et Bowen, 2008 ; Munson et McMillen, 2009 ; Sulimani-Aidan, 2016). Tout d'abord, un mentor naturel est un adulte important aux yeux de l'adolescent et naturellement présent dans son

réseau social (membres de la famille élargie, enseignants, voisins, etc.) (Deutsch et al., 2020; Greeson et Bowen, 2008; Thompson et al., 2016). Puis, les mentors naturels sont aussi des adultes volontaires pour écouter, guider et partager leur expérience avec les adolescents (Deutsch et al., 2020; Munson et McMillen, 2009; Thompson et al., 2016). En somme, pour Deutsch et al. (2021), le mentor se distingue des autres adultes importants présents dans le réseau social de l'adolescent, incluant le VIP, par son rôle et par le niveau d'importance qu'il atteint aux yeux de ce dernier.

2.1.3.2 Terme choisi pour ce projet de recherche

Bien que les concepts de VIPs et de mentors se ressemblent, ces derniers diffèrent à quelques niveaux. Dans les vingt dernières années, de nombreuses recherches (Ahrens et al., 2008, 2011; M.-E. Collins et al., 2010; Greeson et al., 2010; Greeson et Bowen, 2008; Munson et McMillen, 2009) se sont penchées sur les adolescents vulnérables et la place des adultes significatifs dans leur parcours de vie. Le terme mentor s'est alors popularisé et le domaine de recherche du « *youth mentoring* » a pris de l'expansion. Les recherches se sont principalement intéressées aux gains dont pourraient bénéficier les adolescents lors de relation avec un mentor. L'accent a été mis sur la possibilité de soutenir et de guider l'adolescent (Hagler et Rhodes, 2018). Le domaine d'étude des VIPs semble plus varié. En ce sens, lors de leur justification du choix de termes, Beam et al. (2002) soulignent que le terme VIP permet l'exploration d'un éventail plus grand de rôles que peuvent jouer les mentors dans la vie de l'adolescent.

Dans le cadre de ce projet de recherche, afin de broser un portrait complet des adultes significatifs présents dans le réseau social des adolescents et de leurs rôles, nous nous sommes intéressées à l'ensemble des catégories d'adultes significatifs. L'emploi du terme adulte significatif est préconisé pour parler de l'ensemble des adultes importants dans la vie des adolescents.

2.1.4 Conceptualisation de l'adulte significatif

Peu de recherches se sont intéressées à la place que prennent les adultes significatifs dans la vie des adolescents et aux rôles fonctionnels qu'ils ont sur leur vie au quotidien. À travers leurs

recherches respectives, Roehlkepartain et al. (2017), Arbeit et al. (2021) et Sulimani-Aidan (2016) proposent trois modèles qui illustrent le rôle des adultes significatifs.

Le premier modèle abordé est le *The developmental relationships framework*. *The developmental relationships framework* a été élaboré suivant une série d'activités de recherche : revue de la littérature, analyse de données existantes, groupes de discussion, entretiens individuels et travail de consultation avec des chercheurs et des praticiens (Syvertsen et al., 2015). La Search Institute a cherché à documenter les caractéristiques et les actions associées aux caractéristiques présentes dans les relations significatives. Tout ceci en fonction du point de vue du jeune (Roehlkepartain et al., 2017).

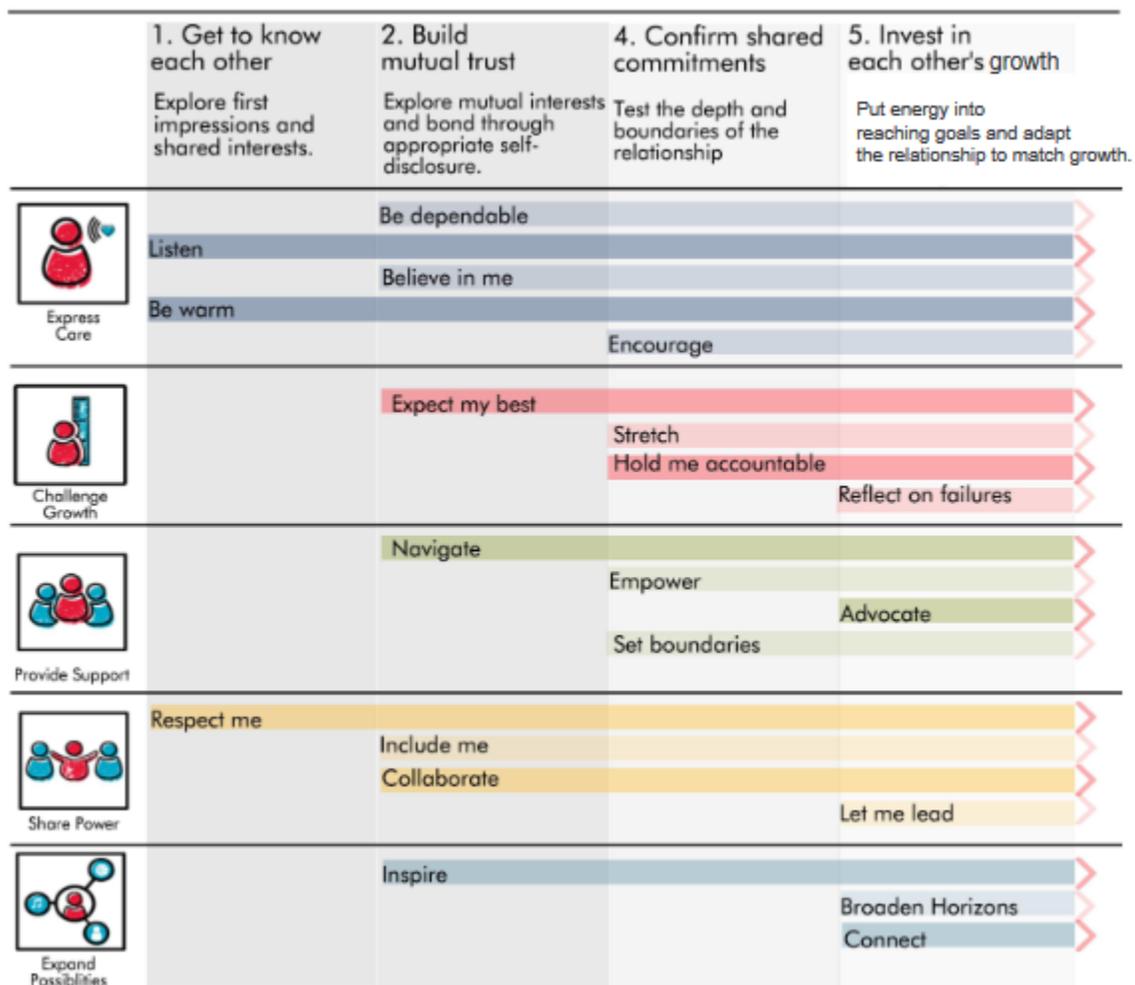
D'après le modèle *The developmental relationships framework*, créée par *Search Institute*, une relation développementale contient 5 éléments, qui s'expriment à travers 20 actions spécifiques (Roehlkepartain et al., 2017). Les 5 éléments sont : « *express care* », « *challenge growth* », « *provide support* », « *share power* » et « *Expand possibilities* ». Ces éléments interviennent ensemble et contribuent à l'apprentissage, la croissance et le développement des jeunes. Chaque élément comprend un ensemble de 3 à 5 actions à travers lesquelles ces éléments sont exprimés au sein des relations. Ce modèle se concentre sur les aspects des relations qui peuvent être modifiés par une action intentionnelle de l'adulte.

Figure 1. – *The developmental relationships framework* (Roehlkepartain et al., 2017, p. 4)

Elements	Actions	Definitions
<p>Express Care</p>  <p>Show me that I matter to you.</p>	<p>Be dependable Listen Believe in me Be warm Encourage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Be someone I can trust. • Really pay attention when we are together. • Make me feel known and valued. • Show me you enjoy being with me. • Praise me for my efforts and achievements.
<p>Challenge Growth</p>  <p>Push me to keep getting better.</p>	<p>Expect my best Stretch Hold me accountable Reflect on failures</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expect me to live up to my potential. • Push me to go further. • Insist I take responsibility for my actions. • Help me learn from mistakes and setbacks.
<p>Provide Support</p>  <p>Help me complete tasks and achieve goals.</p>	<p>Navigate Empower Advocate Set boundaries</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guide me through hard situations and systems. • Build my confidence to take charge of my life. • Defend me when I need it. • Put in place limits to keep me on track.
<p>Share Power</p>  <p>Treat me with respect and give me a say.</p>	<p>Respect me Include me Collaborate Let me lead</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Take me seriously and treat me fairly. • Involve me in decisions that affect me. • Work with me to solve problems and reach goals. • Create opportunities for me to take action and lead.
<p>Expand Possibilities</p>  <p>Connect me with people and places that broaden my horizon.</p>	<p>Inspire Broaden Horizons Connect</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inspire me to see possibilities for my future. • Expose me to new ideas, experiences, and places • Introduce me to more people who can help me grow.

Dans la présentation de ce modèle, Roehlkepartain et al. (2017) mettent de l'avant que chaque relation est unique. Chaque personne a des besoins différents et ceux-ci peuvent varier à travers le temps. Pour permettre à la personne d'évoluer, les relations significatives doivent être dynamiques et permettre le changement (Caughlin et Huston, 2010). *The developmental relationships framework* se base sur le principe qu'une relation n'est pas linéaire. Différents aspects de la relation vont évoluer dans le temps et vont changer. En ce sens, certains éléments ou actions peuvent être plus ou moins présents ou significatifs en fonction de la phase où se situe la relation. La figure 2 représente un exemple possible de la progression d'une relation, basé sur le modèle *The developmental relationships framework*.

Figure 2. – An example : A possible progression in a developmental relationship (Roehlkepartain et al., 2017, p. 11)



Roehlkepartain et al. (2017) font référence au concept de la toile d'araignée pour aborder le réseau social des jeunes et leurs relations significatives. « *A spider depends on its web for sustenance; a young person depends on a web of relationships to shape and guide virtually every aspect of life.* » (Roehlkepartain et al., 2017, p. 16) D'après ces auteurs, les relations n'ont pas besoin d'atteindre la perfection, mais elles doivent pouvoir durer dans le temps. « [...] *it does need to be strong and flexible, adapting to the world around it, and to the needs and strengths of the people in those relationships.* » (Roehlkepartain et al., 2017, p. 16). En somme, une variété de relations peut être significative. Ce sont les éléments clés et les actions posées qui influenceront la puissance de ces relations.

Le second modèle présenté est celui d'Arbeit et al. (2021). La recherche d'Arbeit et al. (2021) s'intéresse au point de vue des adolescents sur leurs relations avec des adultes significatifs. 41 adolescents habitant aux États-Unis, âgés entre 11 et 17 ans, ont été questionnés sur leurs besoins et sur comment ceux-ci influencent leurs relations avec leurs adultes significatifs. À partir des informations partagées par les participants, trois grands ensembles de besoins ont été identifiés et représentés au travers des schémas relationnels. Pour nommer ceux-ci, des métaphores, qui renvoient à d'autres relations présentes dans la vie des adolescents, ont été utilisées. Les adultes significatifs (VIP : Very Important Person) remplissent donc trois rôles : l'entraîneur (*Coach-like VIPs*), l'ami (*Friend-like VIPs*) et le parent (*Parent-like VIPs*). Arbeit et al. (2021) partagent que ces adultes ne remplissent pas concrètement ces rôles, mais ils répondent plutôt aux besoins développementaux liés à ceux-ci.

L'adulte entraîneur (*Coach-like VIPs*) représente un adulte qui offre de l'aide pour l'accomplissement d'un objectif et le développement de compétences spécifiques. Arbeit et al. (2021) ont observé que les « *Coaches helped youth toward specific achievements in three ways: (a) through providing practical help to support competence, (b) providing encouragement to support morale, and (c) providing positive feedback to support confidence.* » (2021, p. 114) Dans ce type de relation, l'adulte répond au besoin de l'adolescent en lui offrant une aide spécifique. Les auteurs ont noté que les participants ne ressentaient pas le besoin de développer d'autres formes de soutien avec ce groupe de VIPs.

L'adulte ami (*Friend-like VIPs*) représente un adulte qui répond aux besoins de l'adolescent en offrant une « *positive youth-focused companionship* » (Arbeit et al., 2021, p. 116), dans laquelle l'adolescent a l'occasion de pratiquer ses habiletés relationnelles amicales. Selon les auteurs, ces relations offrent trois éléments aux adolescents : une présence fiable, une nouvelle perspective et une acceptation libre et sans besoin d'impressionner. Plusieurs adolescents, ayant participé à l'étude, ont partagé avoir vécu des difficultés avec leurs pairs et être reconnaissant d'avoir cette relation dans laquelle ils peuvent être eux-mêmes.

L'adulte parent (*Parent-like VIPs*) représente un adulte qui répond aux besoins de l'adolescent en soutenant un sentiment de soi naissant au milieu d'une multitude de défis de la vie. D'après Arbeit

et al.(Arbeit et al., 2021), cette relation représente l'engagement le plus riche entre un adolescent et un adulte. Dans le cadre d'une telle relation, l'adulte parent fournit aux adolescents « *(a) guidance with which to grow as a person, (b) space in which to feel connected, and (c) a foundation from which to feel supported.* » (Arbeit et al., 2021) Cette relation permet à certains adolescents d'obtenir un soutien supplémentaire, que les parents ne sont parfois pas en mesure d'offrir.

Le troisième et dernier modèle présenté est celui de Sulimani-Aidan (2016). Ce modèle a été développé en réponse aux résultats obtenus dans le cadre de la recherche exploratoire de Yafit Sulimani-Aidan. Cette recherche qualitative a étudié les relations de mentorat présentes dans la vie de 140 jeunes adultes récemment sorties du système de protection de la jeunesse en Israël et l'influence de celles-ci sur leur parcours de vie. En s'appuyant sur les résultats de leur analyse des témoignages des participants, Sulimani-Aidan (2016) a proposé deux grands portraits de mentor présents dans la vie de ces jeunes: le « *present and supportive mentor* » et le « *motivating and catalyzing mentor* » (p. 7). Le premier portrait, celui du « *present and supportive mentor* » décrit un adulte accessible et facile d'approche. Ce mentor est présent pour écouter, guider et soutenir le jeune. Il joue à la fois le rôle du meilleur ami et du parent. Quatre catégories subdivisent ce portrait : « *life coach* », « *role model* », « *parental figure* » et « *confidant* » (Sulimani-Aidan, 2016, p. 4). Ensuite, le deuxième portrait dressé dans la recherche de Sulimani-Aidan (2016) est celui du « *motivating and catalyzing mentor* » (Sulimani-Aidan, 2016, p. 4). Ce mentor est représenté comme un adulte qui encourage le jeune à modifier certains comportements et à apporter des changements positifs à sa vie. En plus de l'encourager et de le soutenir, ce mentor l'aide à se motiver et atteindre ses objectifs. Quatre sous-catégories décrivent ce portrait de mentor « *motivating and catalyzing* » : « *Encouraging adaptive coping* », « *catalyst for achievements and aspiration* », « *restrainer* » et « *catalyst for change in personal* » (Sulimani-Aidan, 2016, p. 4).

2.1.5 Rôle de l'adulte significatif

Un adulte significatif peut occuper différents rôles au cours de la vie d'un adolescent (M. A. Hamilton et al., 2016; Yu et Deutsch, 2021). Quelques auteurs soulignent l'importance de déplacer l'attention des rôles sociaux des adultes significatifs vers les rôles fonctionnels de ceux-ci (Arbeit et al., 2021; M. A. Hamilton et al., 2016; Spencer, 2007). L'intention est de comprendre

ce que font réellement les adultes significatifs dans la vie des adolescents. Selon les résultats de leur recherche, Hamilton et al. (2016) suggèrent que l'adulte significatif peut jouer 4 rôles fonctionnels : soutenir, connecter, être un modèle/boussole et challenger. L'adulte, dont le rôle est de soutenir, est présent pour le jeune, tient à lui et prend sa défense. L'adulte, dont le rôle est de connecter, permet au jeune d'entrer en contact avec quelqu'un qui peut l'aider à acquérir des connaissances ou à atteindre ses objectifs. Cet adulte va aussi aider le jeune à découvrir de nouveaux lieux. L'adulte, dont le rôle est de challenger, encourage le jeune à faire de son mieux et à travailler fort. Il indique au jeune les points à améliorer et il maintient des normes élevées avec lui. L'adulte, dont le rôle est d'être un modèle ou boussole, aide le jeune à comprendre les choses de la vie et l'accompagne dans ses réflexions sur ses objectifs de vie. Cet adulte inspire le jeune à grandir et s'épanouir (M. A. Hamilton et al., 2016).

La majorité des recherches s'intéressant au rôle des adultes significatifs dans la vie des adolescents se sont concentrées sur les fonctions de soutien. Les adultes significatifs offrent aux adolescents différents types de soutien : soutien informationnel, soutien instrumental, soutien émotionnel, soutien de validation et soutien de compagnie (Wills et Shinar, 2000). Yu et Deutsch (2021) confirment la présence de ces types de soutien au sein de relations avec un adulte significatif. Les résultats de leur recherche permettent de définir, de manière plus précise, ces types de soutien. Le soutien informationnel consiste à ce que l'adulte fournisse des connaissances, des conseils et oriente l'adolescent. Le soutien instrumental consiste à offrir une assistance tangible et pratique à l'adolescent. Le soutien émotionnel consiste à ce que l'adulte soit disponible et à l'écoute de l'adolescent lorsqu'il en ressent le besoin, puis qu'il fasse preuve de bienveillance et de compréhension envers l'adolescent. Le soutien de validation consiste à ce que l'adulte valide le comportement de l'adolescent et l'aide à développer une estime de soi. Enfin, le soutien de compagnie consiste à ce que l'adulte participe aux activités sociales et aux loisirs de l'adolescent. Ces types de soutien peuvent remplir différents rôles dans la vie des adolescents (Spencer, 2007; Yu et Deutsch, 2021). Les résultats de Yu et Deutsch (2021) relèvent une évolution dans les relations avec les adultes significatifs au travers de l'adolescence. La description du soutien reçu par l'adolescent va changer avec le temps (Yu et Deutsch, 2021). Dans cet ordre d'idée, Arbeit et al. (2021) suggèrent que la relation avec un adulte significatif doit

répondre aux besoins du jeune et, par conséquent, évoluer dans le temps. Enfin, sachant que le rôle de l'adulte significatif varie d'un adolescent à l'autre, Hamilton et al. (2016) mettent de l'avant l'importance de connaître les besoins de l'adolescent, afin de l'aligner vers un adulte apte à remplir ce rôle et possédant les caractéristiques recherchées.

2.1.6 Caractéristiques de l'adulte significatif

Selon le modèle de mentorat des jeunes, proposé par Spencer (2012), trois composantes contribuent à la formation d'une relation entre un adulte et un jeune : les facteurs du jeune, les facteurs du mentor et les facteurs contextuels. Dans la présente section, il sera question des facteurs du mentor, aussi appelé adulte significatif.

2.1.6.1 Caractéristiques personnelles

Dans la littérature, les caractéristiques entourant l'adulte significatif sont parfois divisées en deux catégories : les qualités recherchées et les antécédents de l'adulte. Les recherches s'intéressant aux caractéristiques personnelles de l'adulte significatif sont assez limitées. Ces dernières ont davantage été réalisées auprès de adolescents vulnérables et avec l'intention de comprendre comment favoriser la formation de relation significative avec ceux-ci (Munson et al., 2010; Sulimani-Aidan, 2017). Ayant lui-même étudié les relations significatives entre un adulte et un jeune placé en famille d'accueil, Collins et al. (2010) avance que les qualités recherchées chez un adulte significatif sont similaires d'une population à l'autre. Les résultats obtenus avec les jeunes placés pourraient donc être généralisés à la population générale. Toutefois, Collins et al. (2010) mentionnent que certaines qualités peuvent occuper une place plus importante chez certains groupes de jeunes (M.-E. Collins et al., 2010).

La recherche de Munson et al. (2010), réalisée auprès de jeunes adultes anciennement placés en famille d'accueil, présente comme qualités importantes la confiance, la constance, l'empathie et l'authenticité, et ce, tant du côté du mentor que celui du jeune. D'après le modèle de mentorat des jeunes de Spencer (2006), l'authenticité et l'empathie, soit le désir du mentor de comprendre les expériences vécues par le jeune, sont des éléments centraux dans la construction de la relation et du lien de confiance. De plus, Sulimani-Aidan (2017) relève que la sensibilité, la loyauté et la confiance sont identifiées comme des qualités primordiales, et ce, davantage chez les jeunes

placés. D'après les participants de cette recherche, les adultes significatifs doivent être dignes de confiance et tenir leurs promesses. En ce sens, Sulimani-Aidan (2017) suggère que : « *Therefore, a good mentoring relationship can help the youth gain some of their lost trust in adult figures.* » (2017, p. 867) Enfin, Spencer (2006) souligne que les adultes significatifs qui prennent le temps nécessaire avec les adolescents pour gagner leur confiance sont plus à même d'avoir une influence positive sur eux. La patience est donc une qualité à avoir.

Au niveau des antécédents du mentor, les jeunes semblent apprécier partager avec leurs adultes significatifs des similitudes au niveau de leur vécu (Deutsch et al., 2020). La recherche de Spencer et al. (2016) propose que les ressemblances dans les antécédents et les expériences contribuent au développement d'un lien fort entre l'adulte et le jeune. Ce partage peut amener les jeunes à percevoir l'adulte comme un modèle ou une source d'inspiration (Deutsch et al., 2020; Sulimani-Aidan, 2017). Menée auprès de jeunes placés, la recherche de Sulimani-Aidan (2017) souligne qu'aux yeux des jeunes, le passé du mentor, si similaire à celui du jeune, lui permet de comprendre et de sympathiser avec lui. Cela semble permettre la création d'un meilleur lien et de laisser place à davantage de confidences (Sulimani-Aidan, 2017). En ce sens, les recherches de Liang et al. (2008) et de Rhode et al. (2006) proposent que les adultes significatifs partageant un vécu similaire à celui de l'adolescent peuvent l'inspirer, lui redonner espoir en leur capacité à s'en sortir. La recherche de Spencer et al. (2016) énonce que la présence de l'adulte significatif dans la communauté de l'adolescent facilite l'établissement d'un lien de confiance et rend les conseils plus significatifs aux yeux du jeune. Ce résultat rappelle l'importance de consulter les adolescents, afin de mieux comprendre leurs relations.

2.1.6.2 Caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte

Pour ce qui est de la formation de relations significatives entre un adolescent et un adulte, les résultats de la recherche Futch Ehrlich et al. (2016) ont soulevé que la présence de certains facteurs interpersonnels tels que les champs d'intérêt en commun, les caractéristiques semblables et les contacts intercontextuels pouvaient contribuer à celles-ci. Les résultats de la recherche de Liang et al. (2008) mettent de l'avant que le partage d'activité et de loisirs peut aider à développer un lien de confiance avec l'adulte. Des observations similaires ont été faites par Reed et al. (2019). En ce qui concerne les premières interactions, Ahrens et al. (2011) proposent

que l'affection sincère de l'adulte pour l'adolescent et sa capacité à être authentique avec lui favorisent la formation et le maintien de la relation significative. L'instauration d'un sentiment de sécurité est essentielle. Deutsch et al. (2020) avance que la clé est de fournir un espace où le jeune peut être lui-même. Le respect de l'identité du jeune et la valorisation de celle-ci sont aussi des éléments qui contribuent à instaurer un bon climat dans la relation (Deutsch et al., 2020). La construction collaborative des paramètres de la relation, entre le jeune et l'adulte, a été nommée comme un facteur caractérisant les relations significatives profitables (Karcher et Nakkula, 2010).

La fréquence des contacts contribue positivement au lien de confiance et au sentiment de proximité (DuBois et Silverthorn, 2005). En ce sens, plusieurs études ont relevé l'importance de la disponibilité et de l'accessibilité de l'adulte significatif (Deutsch et al., 2020; Rhodes et DuBois, 2008; Sulimani-Aidan, 2017). Ces études soulignent le besoin des adolescents d'avoir un adulte significatif présent et disponible. Pour les participants de la recherche de Deutsch et al. (2020), dire que leur adulte significatif est là pour eux était une manière commune de justifier l'importance cette relation. Ce besoin a aussi été démontré par Sulimani-Aidan (2017). Cette étude est significative, car elle suggère que la présence constante d'un adulte est un élément important dans la construction et maintien d'une relation significative (Sulimani-Aidan, 2017).

À la lecture de la littérature, il semble encore difficile de comparer l'influence du mentorat naturel versus le mentorat organisationnel sur le vécu des adolescents. Avec le nombre grandissant de recherches s'y intéressant, une tendance tend à ressortir. D'après Ahrens et al. (2008), les relations avec un mentor naturel ont une meilleure longévité, ainsi qu'un plus grand potentiel de générer des impacts positifs chez le jeune en comparaison avec les relations avec un mentor organisationnel. Le mentorat naturel, avec un individu déjà présent dans le réseau social du jeune, serait donc le moyen à privilégier, principalement avec les jeunes placés en milieu substitut. (Ahrens et al., 2008 ; Collins et al., 2010 ; Greeson, 2013). De plus, Spencer et al. (2010) soulignent que les jeunes placés sont la population la moins constante par rapport aux gains liés aux programmes de mentorat. Ces derniers sont aussi plus à risque de mettre fin à la relation de mentorat prématurément (Spencer et al., 2010).

2.1.7 Conséquences positives liées à la présence d'un adulte significatif

Depuis les années 2000, un nombre important de recherches ont été réalisées sur les adultes significatifs. Plusieurs d'entre elles ont cherché à comprendre et identifier les conséquences liées à la présence de ces adultes dans la vie des adolescents. Avec le temps, un certain consensus semble s'être établi, bien que plusieurs données demeurent manquantes.

Pour commencer, la présence d'un adulte significatif semble influencer positivement la vie d'un adolescent (Dam et al., 2018; Sterrett et al., 2011). D'après la méta-analyse de Dam et al. (2018), basée la revue 30 études réalisées de 1992 à 2018, les conséquences positives de la présence d'un adulte significatif dans la vie des jeunes se retrouvent dans quatre domaines : le fonctionnement scolaire, le développement socio-affectif, la santé physique et les problèmes psychosociaux. Les résultats de cette méta-analyse soulignent l'importance des relations avec un adulte significatif dans la vie des jeunes et les associent à la présence de conséquences positive dans la vie du jeune. Cela rejoint les conclusions de Thompson et al. (2016). Étant donné l'éventail varié des populations étudiées, Dam et al. (2018) suggèrent que les résultats sont applicables à l'ensemble des jeunes.

2.1.7.1 Fonctionnement scolaire et professionnel

De nombreuses recherches ont identifié des conséquences positives de la présence d'adultes significatifs sur le fonctionnement scolaire et professionnel des adolescents. Quelques-unes seront présentées. Tout d'abord, plusieurs auteurs ont démontré que les jeunes ayant un adulte significatif présent dans leur vie ont tendance à avoir des résultats académiques plus élevés, un meilleur engagement scolaire, ainsi que davantage d'aspiration liée à l'éducation (Chang et al., 2010; Hagler et Rhodes, 2018; McDonald et Lambert, 2014). Ensuite, les résultats de Zimmerman et al. (2002) mentionnent aussi un plus grand sentiment d'attachement et d'efficacité à l'école chez les jeunes ayant un mentor naturel. L'étude de Hass et Graydon (2009), portant sur les sources de résiliences des jeunes en famille d'accueil, a ressortie qu'un nombre important de jeunes placés ont identifié un mentor comme ayant joué un rôle conséquent dans leur réussite scolaire. L'étude d'Ashtiani et Feliciano (2012) met de l'avant l'importance de la fonction de l'adulte significatif dans certains contextes donnés. Par exemple, leurs résultats soulignent que,

pour les jeunes venant de milieux défavorisés, les adultes significatifs en milieu scolaire (enseignants, entraîneur, intervenant, etc.) sont associés à une plus grande réussite scolaire (poursuite des études post-secondaire, entrée à l'université et obtention d'un diplôme) que les adultes significatifs à l'extérieur de l'école. Ces adultes significatifs peuvent servir de modèle et inspirer l'adolescent dans la poursuite de ses études.

2.1.7.2 Développement socio-affectif

Le développement socio-affectif d'une personne inclut les compétences sociales, l'autorégulation, l'estime de soi, le bien-être, le soutien social perçu, etc. (Dam et al., 2018). Les résultats de la recherche de Yu et Deutsch (2021) soulèvent que la validation et le soutien instrumental fournis par l'adulte significatif, alignés avec les besoins du jeune, peuvent permettre la promotion de l'estime de soi. Ce type de soutien semble particulièrement adapté au besoin des jeunes en début d'adolescence (Yu et Deutsch, 2021). Les résultats de la recherche de Hurd et al. (2014) suggèrent que la présence d'un adulte significatif dans la vie d'un jeune adulte favorise le développement de stratégies d'adaptations et le sens du but. La recherche a été réalisée auprès de 3 334 adultes émergents et elle visait à explorer l'influence possible des mentors naturels sur certains facteurs psychosociaux. Les résultats mettent de l'avant l'apport favorable des relations significatives dans le développement de compétences et de croyances qui aident les jeunes adultes à naviguer à travers cette période de stress et de changement (Hurd et al., 2014).

Pour les difficultés émotionnelles des adolescents, dans sa revue de la littérature, Sterrett et al. (2011) mentionnent que c'est l'élément dans lequel les résultats sont les plus ambigus concernant les conséquences de la présence d'un adulte significatif. Pour commencer, certains résultats ont identifié une association positive entre la présence d'un adulte significatif et la diminution des symptômes dépressifs chez l'adolescent. Parmi les études longitudinales réalisées, Colarossi et Eccles (2003) ont noté qu'une combinaison de soutien émotionnel et d'estime élevée de la part des enseignants pouvait prédire des niveaux plus faibles de dépression chez les adolescents. Au sein de la population générale, d'autres recherches ont aussi souligné la présence d'une diminution des symptômes dépressifs et de l'anxiété chez les adolescents ayant identifié un adulte significatif (Chang et al., 2010; Haddad et al., 2011).

Ensuite, l'étude de Greenberger et al. (1998) souligne que la bienveillance de l'adulte significatif est associée à une diminution des symptômes dépressifs chez les adolescentes ayant participé à l'étude. Toutefois, cette association n'a pas été observée chez les participants s'identifiant garçon. Cette étude démontre l'ambiguïté reconnue en lien avec les difficultés émotionnelles. Bien que certaines recherches observent des conséquences positives, d'autres témoignent d'une absence d'association ou même une association négative. En somme, davantage de recherches doivent être réalisées, afin de mieux comprendre l'influence des adultes significatifs sur le développement socio-affectif des adolescents.

2.1.7.3 Santé physique

La santé physique comprend la santé générale d'une personne, la pratique d'activité physique, les pratiques sexuelles sécuritaires, réduisant les risques de grossesse involontaire et de contracter une maladie transmise sexuellement (Dam et al., 2018). Selon Ahrens et al. (2008), la présence d'un adulte significatif est liée à une meilleure santé physique. Dam et al. (2018) et Sterrett et al. (2011) suggèrent que la présence d'un adulte significatif dans la vie des adolescents peut influencer les décisions qu'ils prennent en lien avec leur santé physique et leurs comportements reliés. Les pratiques sexuelles chez les adolescents considérés à risques ont attiré l'attention de plusieurs chercheurs. La littérature suggère que la présence d'un adulte significatif et l'offre de soutien offert par celui-ci sont associées à un risque moins grand d'entreprendre des pratiques sexuelles à risque (Sánchez et al., 2006; Zimmerman et al., 2002). Ces jeunes sont davantage portés à avoir des pratiques sexuelles sécuritaires. En ce sens, l'étude de Ahrens et al. (2008), réalisée auprès d'adolescents placés en famille, relève que les jeunes ayant un mentor sont moins susceptibles d'avoir des pratiques sexuelles à risque et de contracter une maladie transmise sexuellement que les jeunes sans mentor. Les études sur la santé physique sont limitées.

2.1.7.4 Problèmes psychosociaux

D'après l'analyse de Dam et al. (2018), les problèmes psychosociaux comprennent la présence d'une santé mentale à risque (dépression, anxiété, idées suicidaires, etc.), des comportements sexuels à risque, la délinquance, les problèmes de comportements, les problèmes de

consommation, les comportements agressifs, etc. Vu le grand intérêt des chercheurs envers les populations vulnérables, la littérature portant sur les relations significatives et les conséquences positives associées aux problèmes psychosociaux est grande. Les auteurs reconnaissent que la présence d'un adulte significatif est liée à une diminution des problèmes psychosociaux (Ahrens et al., 2008; Dam et al., 2018; Munson et McMillen, 2009; Zimmerman et al., 2002).

En 2009, Munson et McMillen se sont intéressés aux jeunes placés et à leur transition vers la vie adulte. Les résultats de la recherche ont rapporté que l'identification d'un mentor naturel à l'âge de 18 ans est associée à une diminution des symptômes dépressifs, une diminution du stress et un plus grand sentiment de satisfaction face à sa vie 6 mois plus tard (Munson et McMillen, 2009). Ils observent aussi que la présence d'un mentor naturel diminue les chances que le jeune soit arrêté avant l'âge de 19 ans (Munson et McMillen, 2009). Ces résultats soulignent la pertinence des mentors naturels dans le réseau social de jeunes à risque et mettent de l'avant les bénéfices possibles de ceux-ci dans une transition réussie du jeune vers l'âge adulte. Dans le même ordre d'idée, l'étude d'Ahrens et al (2008) a observé l'impact possible des mentors naturels dans le parcours de vie de jeunes placés en famille d'accueil. Leurs résultats avancent que les jeunes ayant des mentors naturels rapportent moins d'idées suicidaires, moins de diagnostics de maladie transmissent sexuellement/ par le sang et moins de comportements violents (Ahrens et al., 2008). Par conséquent, les jeunes placés semblent vivre une meilleure transition vers la vie adulte lorsqu'ils sont entourés d'un adulte significatif (Ahrens et al., 2008; Munson et McMillen, 2009). En ce qui concerne la consommation, Zimmerman et al. (2002) rapporte que les adolescents ayant un mentor naturel identifient une moins grande consommation de cannabis. Enfin, d'après Zimmerman et al. (2002), les adolescents ayant rapporté avoir une relation avec un mentor naturel s'engagent moins dans des comportements dangereux et dans la délinquance. En plus de la présence de ces adultes dans la vie des jeunes, certaines caractéristiques de celui-ci semblent être associées à la diminution de certains comportements à risque. Les résultats de Chen et al. (2003) soulignent que si l'adolescent a l'impression que son adulte significatif désapprouverait un comportement problématique, tel que la consommation de substance illicite, l'adolescent serait moins porté à le faire.

En résumé, les relations avec un adulte significatif aident les adolescents à surmonter l'adversité dans leur vie (Dam et al., 2018; Sterrett et al., 2011). Les adolescents qui bénéficient de la présence d'adultes significatifs réussissent mieux dans différentes sphères de leur vie que les jeunes n'ayant pas eu accès à ce type de relation (Roehlkepartain et al., 2017; Varga et Zaff, 2018).

2.1.8 La culture et les relations significatives

Au cours des cinq dernières années, une attention plus grande a été portée sur le rôle de la culture et de l'origine ethnique dans les relations significatives entre un adolescent et un adulte (Sánchez et al., 2014). Plusieurs recherches ont comparé les relations significatives des adolescents en fonction de leur origine ethnique. Les chercheurs avancent que les adolescents identifient et se lient davantage à des adultes significatifs de la même origine ethnique qu'eux (Cavell et al., 2002; Haddad et al., 2011; Klaw et al., 2003; Sánchez et al., 2008). Pour arriver à cette conclusion, Haddad et al. (2011) ont comparé les caractéristiques et les rôles des adultes significatifs à travers trois groupes ethniques : Asiatique, Hispanique et Américain d'origine européenne. Respectivement, l'étude de Klaw et al. (2003) s'est intéressée à la population afro-américaine et l'étude Sanchez et al., (Sánchez et al., 2008) à une population hispanique. Deux principales hypothèses sont ressorties de la littérature pour expliquer cette tendance. Premièrement, le fait d'identifier un adulte significatif de la même origine ethnique peut venir d'une plus grande exposition à ce type d'adulte dans le réseau social de l'adolescent. Dans les recherches identifiées précédemment, une grande partie des adultes significatifs identifiés par les adolescents sont des proches. Deuxièmement, cette tendance peut venir d'une préférence, de la part de l'adolescent, à avoir des adultes significatifs de la même origine ethnique. Quelques recherches l'ont étudié. Dans le cadre d'un programme de mentorat orienté vers de jeunes filles afro-américaines, la recherche de Schippers (2008) a montré une préférence de la part des jeunes à être jumelés avec un mentor d'origine afro-américaine, plutôt qu'un mentor d'origine caucasien.

Selon Shotton et al. (2007), avoir un mentor de la même culture ou origine ethnique que le jeune peut faciliter le développement d'une relation significative, en raison du partage d'une culture et d'expérience communes. Toutefois, les résultats de la recherche Shotton et al. (2007) suggèrent aussi d'autres éléments qui favorisent au développement d'une relation significative, tel que

l'implication de l'adulte dans la relation, l'offre du soutien de la part de l'adulte et l'admiration du jeune envers l'adulte. En ce sens, Ensher et Murphy (1997) soulèvent que le partage d'une même origine ethnique n'était pas le principal facteur garantissant la satisfaction du jeune à l'égard de sa relation avec un adulte significatif et de son désir à la poursuivre. D'après leurs observations, la perception de ressemblances au niveau des valeurs et croyances avec leur mentor est associée à un attachement plus grand, à un plus haut niveau de satisfaction, ainsi qu'à un désir plus important de poursuivre la relation (Ensher et Murphy, 1997). D'autres auteurs ont observé que d'autres facteurs, tels que le partage d'intérêts ou la personnalité, pouvaient avoir une influence plus grande sur la qualité de la relation que l'origine ethnique (Lederer et al., 2009).

En ce qui concerne les impacts possibles des relations significatives sur la vie des adolescents, les résultats tendent à montrer que l'origine ethnique et la composante culturelle n'influencent pas les retombées positives de ce type de relation. D'après la méta-analyse de DuBois et al. (2011), portant sur le mentorat institutionnel, le jumelage d'un jeune et d'un mentor de même origine ethnique n'a pas démontré de différences au niveau de l'efficacité du programme. Les résultats de la recherche d'Haddag et al. (2011) soulignent que les adultes significatifs peuvent jouer des rôles similaires importants dans la vie des adolescents, et ce, sans égard à leur origine ethnique.

Les adolescents faisant partie d'une minorité vivent différentes formes d'oppression et cela ne fait pas exception en ce qui concerne la présence d'adulte significatif dans la vie de ces adolescents (Sánchez et al., 2014). En ce sens, dans le cadre d'une recherche portant sur les mentors naturels dans la vie de jeunes placés en famille d'accueil, Munson et McMillen (2008) ont soulevé que les adolescents blancs ont plus de chances que les adolescents non blancs d'identifier un adulte significatif présent dans leur vie. Des observations similaires sont faites par Dawson (2010) auprès d'adolescents afro-américains et hispaniques. À ce jour, la cause de ces différences n'est pas claire.

La littérature existante en lien avec la culture et les adultes significatifs est limitée. Les études présentées font état des connaissances actuelles, mais davantage de recherches doivent être faites, afin de mieux comprendre les facteurs sous-jacents aux observations proposées. La complexité du thème nécessite une compréhension plus nuancée et approfondie de leur rôle

dans les relations avec un adulte significatif. De manière générale, les études s'intéressant aux adolescents et à leurs relations avec un adulte significatif témoignent du vécu des adolescents de la population générale ou de certains groupes particuliers. Une certaine répétition est observée dans la littérature concernant l'étude de certains groupes (ex : adolescents suivis par la Protection de la jeunesse), mais aussi concernant l'absence de d'autres. Il est important de mentionner que les expériences des adolescents sont hétérogènes et inégales. Il existe des lacunes importantes et un manque de connaissances en lien avec l'expérience de plusieurs groupes tels que les adolescents issus de la diversité culturelle, migratoire, sexuelle ou socioéconomique. Davantage de recherches devraient être réalisées auprès de ceux-ci. Une meilleure connaissance de la réalité de ces groupes permettrait de développer une compréhension plus entière et nuancée des relations entre un adolescent et un adulte significatif.

2.2 Pertinence du sujet de recherche

La prochaine section traite de la pertinence scientifique et sociale de ce projet de recherche. Les manques ou les sphères peu explorées en lien avec le sujet de recherche, dans l'univers scientifique, y sont discutés, ainsi que les apports possibles liés à ce projet de recherche.

2.2.1 Pertinence scientifique

D'après Lerner (2007), la recherche entourant la période de l'adolescence est souvent construite sur le modèle de déficit. L'attention est mise sur les problèmes des jeunes et sur les moyens pour les régler (Lerner, 2007). Or, l'adolescence est aussi une période développementale au cours de laquelle les jeunes possèdent une grande capacité à se développer positivement (Lerner, 2007). Pour un adolescent, la construction d'une relation significative avec un adulte non parental est un atout développemental important (Theokas et al., 2006). La présence d'un adulte significatif est aussi liée au développement de conséquences positives chez le jeune au niveau du fonctionnement scolaire, du développement socio-affectif, de la santé physique et des problèmes psychosociaux (Ahrens et al., 2008; M.-E. Collins et al., 2010; Dam et al., 2018; Duke et al., 2017; Greeson et al., 2010; Munson et McMillen, 2009). Malgré ce consensus, le nombre de recherches s'intéressant aux adultes significatifs présents dans la vie des adolescents demeure limité.

La présente recherche est pertinente, car elle vise à comprendre l'influence des adultes significatifs sur la vie des adolescents au secondaire. Les informations recueillies permettront d'élargir nos connaissances et d'enrichir notre compréhension du vécu des adolescents. Certains auteurs mentionnent aussi l'importance d'acquérir davantage de connaissances sur les besoins des adolescents et sur la manière dont ils se lient à ces adultes (Arbeit et al., 2021). Les objectifs de la présente recherche répondent à ce besoin. En ayant une discussion ouverte avec des adolescents sur les rôles joués par ces adultes dans leur vie, sur les caractéristiques recherchées, leurs interactions avec eux, la présente recherche vise à offrir de nouvelles pistes de réflexion.

Encore à partir du modèle de déficit, la majorité des recherches liées à ce sujet ont été effectuées auprès d'adolescents en difficulté. Par conséquent, les adolescents de la population générale ont été peu étudiés. La présente recherche est pertinente, car elle répond à un manque de connaissances scientifiques par rapport à cette population. Les adolescents de la population générale représentent la majorité des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoise, il est donc nécessaire de parfaire nos connaissances sur ce sujet.

Enfin, Nakhid-Chatoor (2020) souligne que l'école est un lieu fréquenté par tous les enfants et adolescents scolarisés à travers le monde. Au Québec, la fréquentation scolaire est une obligation. Selon l'article 14 de la *Loi sur l'instruction publique* :

« Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité. » (Éditeur officiel du Québec, 1990)

Par conséquent, l'école est le lieu par excellence pour rencontrer des adolescents. Ce milieu permet d'aller à la rencontre d'un grand nombre d'adolescents, puis d'intervenir en prévention auprès d'eux. Le milieu scolaire semble donc être un environnement favorable pour offrir des ressources et accompagner les adolescents. Ces facteurs ont contribué au choix de ce milieu pour le projet de recherche. Cependant, selon Nakhid-Chatoor (2020) et d'après la revue de la littérature réalisée, peu d'études à travers le monde se sont intéressées aux désirs et aux besoins des adolescents en lien avec le milieu scolaire. De plus, à ce jour, aucune étude portant sur les

adultes significatifs n'a été réalisée au sein d'une école secondaire québécoise. Au Québec, les élèves passent près de 180 jours par année à l'école et avec les adultes qui y travaillent. La présente recherche est pertinente, car elle permet de recueillir des données sur le vécu des adolescents et sur leurs relations avec ces adultes. L'étude permet aussi de récolte des données qui représentent la société actuelle, et ce, en prenant en compte les bouleversements récents liés à la pandémie de la COVID-19. Ce projet permet de recueillir des données préliminaires en lien avec une situation nouvelle et méconnue.

2.2.2 Pertinence sociale

Ce projet de recherche permet d'approfondir la compréhension d'une réalité d'ici et d'y appliquer les interventions appropriées. En comprenant davantage le processus derrière le développement d'une relation entre un adulte significatif et un adolescent, cela permet d'intervenir de manière plus cohérente. L'obtention du point de vue des adolescents permet de mieux comprendre leurs désirs et leurs attentes. L'adaptation des interventions en fonction de ces nouvelles données peut contribuer à offrir une réponse plus adaptée aux besoins de ceux-ci. Cette présente recherche permet aussi de mieux cerner la place de travail social et l'apport de celui-ci dans le développement de relations significatives à l'adolescence.

En allant questionner les adolescents dans l'un de leurs milieux de vie, soit l'école, cela permet de combler une lacune et d'élargir les connaissances. Peu d'études ont été effectuées en milieu scolaire, principalement au Québec. Les relations qu'établissent les membres du personnel scolaire avec les adolescents sont potentiellement différentes, mais il est difficile de dire comment. Cette recherche est pertinente, car elle s'intéresse à la perception des participants et à leurs expériences vécues. Les données recueillies peuvent servir à adapter les pratiques et les interventions, dans le but de favoriser le développement de relations significatives en milieu scolaire. Au niveau de l'intervention, la recherche permet aussi d'identifier les rôles possibles du travail social en milieu scolaire.

Enfin, cette recherche vise aussi à comprendre la réalité qu'ont vécue les adolescents au sein des établissements scolaires québécois lors de pandémie de la COVID-19. L'instauration de mesures sanitaires par le Gouvernement du Québec de 2020 à 2022 a grandement bouleversé le quotidien

des adolescents. Ce projet vise à explorer l'évolution des relations entre les adolescents et leurs adultes significatifs au cours des premiers mois de la pandémie de la COVID-19. Ces nouvelles données permettront de mieux orienter les actions futures.

2.3 Question de recherche et objectif de l'étude

La présente recherche s'intéresse au point de vue des adolescents face aux adultes significatifs présents dans leur réseau social. Celle-ci tend à répondre à la question de recherche suivante : comment est-ce que les adultes significatifs influencent la vie des adolescents au secondaire ?

Trois principaux objectifs ont guidé la démarche de cette recherche.

- Le premier objectif est de dresser un portrait des adultes significatifs présents dans le réseau social des adolescents au secondaire. Le premier sous-objectif est de comprendre le rôle que peuvent jouer les adultes significatifs dans la vie d'adolescents au secondaire. Le deuxième sous-objectif est d'identifier les principales caractéristiques personnelles que les adolescents recherchent chez ces individus, ainsi que de comprendre leurs interactions avec ceux-ci.
- Le second objectif est de saisir la place qu'occupe le personnel/intervenant en milieu scolaire dans le parcours académique des élèves. Le sous-objectif est d'identifier avec les adolescents leurs besoins et leurs désirs face à ces individus.
- Le troisième objectif, lié au contexte extraordinaire de la pandémie de la COVID-19, vise à explorer les impacts possibles de la pandémie et des mesures sanitaires mises en place sur la relation entre les adolescents et leur(s) adulte(s) significatif(s).

Pour répondre à ces questions, nous avons été à la rencontre d'élèves qui fréquentent une école secondaire de Montréal et nous leur avons offert un espace de partage dans lequel ils ont pu échanger leurs différents points de vue.

Chapitre 3 – Cadre théorique

« Je trouve ça [le projet] intéressant parce qu'on parle tout le temps des jeunes avec des sujets comme leur téléphone, l'anxiété et la drogue. Mais là, on parle des jeunes avec des jeunes. Je trouve ça intéressant. On ne parle jamais, en général, de comment les adultes impactent les jeunes. Et surtout de demander aux jeunes ! Parce que souvent, on va demander aux adultes ce qu'ils pensent. » (Mila)

Le présent projet de recherche vise à développer une meilleure compréhension des adolescents et de leur développement. Le regard posé sur ces derniers se veut positif et bienveillant. Ce deuxième chapitre vise à présenter le cadre théorique sélectionné pour ce mémoire. Premièrement, en guise d'ouverture, une présentation des théories du développement humain et de l'adolescence est réalisée. Deuxièmement, le cadre théorique choisi est introduit et présenté de manière détaillée. Les deux principales hypothèses de la Positive Youth Development et les principaux concepts liés sont décrits. Troisièmement, le chapitre est conclu par une mise en relation entre le projet de recherche et le cadre théorique sélectionné.

3.1 Les théories du développement humain

Le développement de l'être humain n'est pas le fruit du hasard (Papalia et al., 2010). Il s'agit plutôt d'un processus dynamique et continu, qui suit certains principes qui sont plus ou moins communs à tous les êtres humains. L'étude du développement humain a pour objectif d'acquérir des connaissances sur les « processus responsables des changements qui interviennent ou non tout au long de la vie des individus. » (Papalia et al., 2010, p. 4). Au cours du XXe siècle, plusieurs scientifiques ont travaillé à l'élaboration de théories visant à expliquer le développement de l'être humain. Avec l'apparition des sciences sociales, le concept de jeunesse a été révisé et de nouvelles manières de la concevoir ont été proposées. Bien qu'aucune théorie ne puisse expliquer l'ensemble du développement humain, chacune d'entre elles fournit sa propre perspective et met de l'avant certains aspects du développement (Papalia et al., 2010).

3.2 Les théories du développement humain et l'adolescence

La publication du livre *Adolescence, its psychology, and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, par Stanley Hall en 1904, marque le début de l'histoire de la psychologie de l'adolescent. Comme décrit dans la recension des écrits, une distinction claire est alors posée entre la jeunesse et l'adolescence. Hall (1904) a été le premier à reconnaître l'adolescence comme une étape unique et spécifique au développement humain (Hall, 1904). Dans son livre, il la décrit comme une période caractérisée par une crise émotionnelle intense. Il utilise les termes « *storm and stress* » pour expliquer l'état émotionnel des adolescents (Hall, 1904). Ces idées domineront l'univers scientifique durant la première moitié du XXe siècle, puis elles influenceront l'émergence de nouvelles grandes théories durant la deuxième moitié du XXe siècle. À ce jour, cinq grandes approches théoriques participent à l'étude du développement : l'approche psychanalytique, l'approche behavioriste, l'approche cognitiviste, l'approche humaniste et l'approche écologique. Parmi les principaux éléments différenciant ces approches, il y a la présence ou l'absence de stades dans le développement et la participation active ou non de la personne dans son propre développement (Papalia et al., 2010).

Parmi ces approches théoriques, l'approche psychanalytique, incluant la théorie psychosexuelle de Freud et la théorie psychosociale d'Erikson, ainsi que l'approche cognitiviste, incluant la théorie cognitiviste de Piaget, sont celles qui ont le plus approfondi la compréhension de la période de l'adolescence. Avec une perspective de cycle de vie (*lifespan development*), ces théories divisent l'ensemble du parcours de vie d'une personne en différentes étapes développementales et identifient les défis liés à celles-ci.

Erikson a été un des premiers chercheurs à mettre en relation le développement de l'identité d'un individu et son environnement. D'après la théorie psychosociale d'Erikson (1968), la recherche de l'identité se poursuit tout au long de la vie d'une personne. Erikson a proposé que chaque individu traverse 8 étapes développementales qui favorisent le développement du moi. Chaque stade se caractérise par une crise psychosociale opposant deux forces en conflit et, à chacune d'entre elles, l'individu doit résoudre une tâche développementale. Selon cette théorie, l'adolescence (12 à 20 ans) constitue une période pivot durant laquelle le développement

identitaire est la tâche principale. Cette étape développementale se caractérise par un conflit central entre l'identité et la confusion des rôles. La tâche développementale à résoudre pendant l'adolescence est l'atteinte d'une identité personnelle unique et stable. Cette période se caractérise donc par une remise en question de l'adolescent en ses compétences, valeurs et croyance, et ce, dans le but de forger sa propre identité. Traverser cette étape avec succès permet de créer des bases solides et saines pour la vie adulte (Erikson, 1968).

Comme Erikson, un grand nombre de théories sur l'adolescence font référence à un passage obligé par une période de crise pour accéder à l'âge adulte. Pour Anna Freud (1958), : « *Adolescence is by its nature an interruption of peaceful growth [...]* » (cité dans Rutter et al., 1976, p. 35). Eissler (1958) perçoit l'adolescence comme caractérisée majoritairement par « *stormy and unpredictable behaviour marked by mood swings between elation and melancholy.* » (cité dans Rutter et al., 1976, p. 35) Or, certains chercheurs ont remis en doute cette thèse. En 1975, Offer et Offer ont été parmi les premiers à remettre en question l'idée d'une crise inévitable à l'adolescence. Ces derniers ont réalisé une étude longitudinale de sept ans, dans laquelle ils ont rencontré une centaine de garçons, âgés entre 12 et 19 ans, de la région de Chicago, ainsi que leurs parents et enseignants. Les résultats de leur recherche suggèrent les adolescents vivent des changements importants au cours de leur adolescence et qu'ils développent de nouvelles préoccupations. Toutefois, cette étude suppose que ce vécu entraîne rarement une rupture de fonctionnement ou des perturbations importantes. La plupart des adolescents parviennent à composer avec les changements liés à l'adolescence. Offer et Offer (1975) avancent que seulement un adolescent sur cinq rencontre des problèmes de développement. Au fil des années, de nombreux travaux ont aussi suggéré que ces perturbations ne sont pas la norme à l'adolescence (Cloutier et al., 1991; Jackson et Bosma, 1992; Offer et Schonert-Reichl, 1992; Rutter et al., 1976). Ils évoquent donc que la crise émotionnelle intense, décrite par Hall (1904), n'est pas un passage obligé vers l'âge adulte.

Les théories du développement présentées ici ont servi de fondement pour le cadre théorique choisi. En ce sens, la théorie du développement positif des jeunes souhaite offrir un regard favorable face au développement des adolescents.

3.3 Présentation du cadre théorique : Positive Youth Development

Le cadre théorique choisi pour ce projet de mémoire est la théorie du développement positif des jeunes (PYD : Positive Youth Development). Ce cadre théorique a été choisi, car la PYD vise à offrir une vision positive des jeunes en mettant leurs forces en avant, ainsi que leur capacité à évoluer positivement. Dans la littérature portant sur la PYD, les auteurs abordent la jeunesse de manière générale et ils y incluent les adolescents. Bien que ce projet de recherche s'intéresse précisément aux adolescents, cette théorie demeure pertinente.

Comme noté ci-dessus, l'adolescence est souvent perçue comme une période tumultueuse du développement humain. Dans la littérature scientifique, certains auteurs, dont Hall (1904), la décrivent comme une crise émotionnelle intense. Depuis de nombreuses années, les médias renforcent cette idée. Ceux-ci vont utiliser leurs plateformes pour montrer les aspects négatifs de cette période. Par exemple, les événements rapportés ou les statistiques partagées dans les médias vont principalement illustrer les comportements dangereux ou à risque que peuvent avoir certains jeunes (Lerner, 2007). Ces comportements sont divisés en 4 principales catégories : usage ou abus de drogues et d'alcool; sexualité à risque et grossesse/maternité à l'adolescence ; échecs et décrochage scolaire ; délinquance (Lerner, 2007). Par ces représentations, l'adolescence est donc décrite comme une période de crise à surmonter. Cependant, les médias ne sont pas les seules responsables de ce portrait péjoratif de l'adolescence. Les chercheurs ont eux aussi contribué à dresser ce portrait défavorable de l'adolescence. Jusqu'au début des années 2000, une grande partie des recherches qui s'intéressait au développement de l'adolescent se basait sur le modèle de déficit (Lerner, 2007). En se concentrant davantage sur les problèmes des jeunes et sur la gestion de ceux-ci, les chercheurs ont contribué au développement d'un vocabulaire, d'interventions et de recherches basées uniquement sur la gestion de ces problèmes (Benson, 2003; Lerner, 2007). Ainsi, le développement positif du jeune n'était abordé qu'en comparaison de l'absence de comportement négatif (Lerner et al., 2014). Or, malgré ce que peut laisser croire la société, la majorité des jeunes ne sont pas en grande difficulté (Lerner, 2007). Encore à ce jour, cette idée fait preuve d'une remarquable résistance au sein du discours public, professionnel et théorique.

3.4 La théorie du développement positif

En réponse à ce modèle de déficit, dans les deux dernières décennies, Richard M. Lerner et d'autres chercheurs, dont Peter L. Benson et William Damon, ont cherché à développer un vocabulaire qui permettrait d'exprimer positivement le développement des jeunes, en abordant leurs forces, ainsi que leur potentiel de grandir (Lerner, 2007). Au tournant des années 2000, la PYD a pris de l'expansion dans l'univers scientifique. Ses fondements théoriques s'inscrivent dans la métathéorie des systèmes développementaux (Relational-Developmental-Systems) de la psychologie du développement (Lerner et al., 2015), qui suggèrent que le processus de base du développement humain est le produit des interactions dynamiques et bidirectionnelles entre un individu et ses contextes (Overton, 2012). De plus, cette théorie promeut le concept de plasticité et suggère que, tout au long de leur vie, les jeunes disposent d'une très grande capacité à modifier leurs comportements et leurs caractéristiques psychologiques. Ainsi, tout individu a le pouvoir de changer le parcours de sa vie (Lerner, 2006, cité dans Lerner et Lerner, 2013). Pour Lerner (2007, 2009; 2014), cette grande aptitude met en avant l'idée que tous les jeunes possèdent des forces et que le développement de nouvelles habiletés cognitives, de champs d'intérêt, de compétences comportementales et de relations sociales est possible durant la période de l'adolescence.

Lerner et al. (2014) partagent que la PYD est encadrée par deux principales hypothèses. La première hypothèse porte sur la mesure du développement positif des jeunes. Elle suppose que le modèle proposé par Lerner et al. (2014), les 5 Cs, permettrait de le mesurer. La seconde hypothèse indique que les relations entre une personne et ses contextes pourraient favoriser le développement de l'individu (Lerner et al., 2014).

3.4.1 Hypothèse 1 : Les 5 Cs pour mesurer le développement positif des jeunes

3.4.1.1 Modèle des 5 Cs

Le modèle des 5 Cs a émergé de la *4-H Study of PYD*, mis sur pied par Richard M. Lerner, Jacqueline V. Lerner et leurs collègues en 2002. Cette enquête longitudinale avait comme objectif initial d'établir des mesures qui permettraient d'évaluer le développement des jeunes et de mieux comprendre leurs forces. Après avoir rencontré plus 7 000 jeunes issus de milieux divers, à travers

42 états des États-Unis, les résultats de l'étude suggèrent l'existence des 5 Cs (ainsi que du sixième C) influençant le développement positif des jeunes. Chaque C représente un domaine de force dont font preuve certains des jeunes participants. D'après ce modèle théorique, les 5 Cs sont : la compétence, la confiance, les connexions, le caractère et la bienveillance (*caring*) (Lerner et Lerner, 2013). Selon ces chercheurs, le développement positif des jeunes est un processus qui favorise le développement de ces 5 Cs. Les jeunes capables d'atteindre des niveaux élevés des 5 Cs sont considérés comme étant en plein épanouissement (*thriving*) et donc bien placés pour se préparer pour une transition réussie vers la vie adulte. Le développement des 5 Cs est donc important pour que le jeune devienne un membre engagé, responsable et productif de la société. (Lerner, 2007)

3.4.1.2 Les 5 Cs

Premièrement, la *compétence* signifie la capacité à performer adéquatement dans la société. Chez l'adolescent, le niveau de compétence peut être démontré dans plusieurs domaines : scolaire, cognitif, social, émotionnel et professionnel (Lerner, 2007, p. 47).

Deuxièmement, la *confiance* signifie une perception positive de soi-même et un sentiment d'efficacité (Lerner et al., 2014). C'est l'impression de pouvoir atteindre ses objectifs grâce à ses propres actions. Contrairement à la compétence, qui est définie par ce que la personne peut faire, la confiance est une qualité interne qui correspond à comment la personne se sent. Lerner (2007) identifie que la compétence et la confiance vont souvent de pairs et s'influencent l'une et l'autre. Harter (1983) identifie que la confiance peut s'exprimer différemment au fil des âges. Selon la chercheuse, bien que quelques caractéristiques de la confiance demeurent les mêmes, d'autres vont évoluer avec la prise en maturité des adolescents. Ceux-ci vont développer de nouveaux intérêts et acquérir de nouveaux rôles et responsabilités, pouvant influencer leur confiance. L'apparition à l'adolescence d'une préoccupation en lien avec la compétence professionnelle en est un exemple d'après Harter (1983).

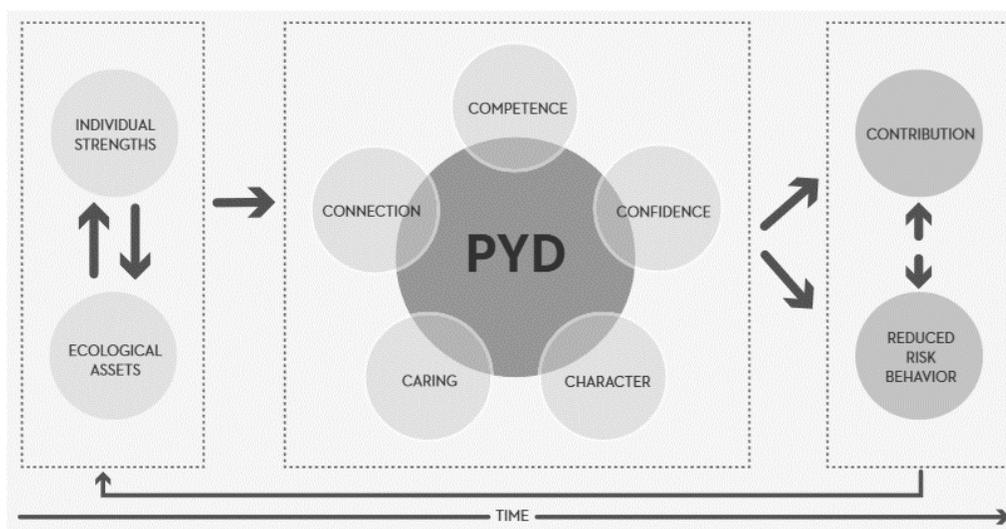
Troisièmement, contrairement à la compétence et à la confiance, qui sont des qualités qui s'apparentent directement à l'individu, les *connexions* rappellent l'importance d'être entouré d'individus. L'hypothèse selon laquelle les connexions contribuent au développement positif des

jeunes repose sur l'idée que l'humain a besoin de connexions pour s'épanouir dans sa vie. Pour les adolescents, la connexion fait référence aux liens positifs que les jeunes entretiennent avec les autres, incluant les membres de leur famille, amis, personnel de l'école, entraîneurs, adultes significatifs ou autres membres de la communauté. Pour qu'il y ait une connexion, les deux parties doivent contribuer à la relation et en retirer des bénéfices (Lerner, 2007; Lerner et al., 2014). La présence d'un bon réseau social est ainsi comprise comme permettant au jeune de traverser plus facilement les différentes difficultés de la vie (Lerner, 2007).

Quatrièmement, Lerner (2007) partage que le *caractère* va au-delà de nos pensées et émotions. Selon Lerner (2007) and Lerner et al. (2014) le caractère se réfère à la manière dont la personne agit. Le caractère s'observe par le respect des normes sociales et culturelles, ainsi que par la connaissance des normes de conduite appropriées dans la société qui entoure le jeune (Lerner et al., 2014). Les individus reconnus pour avoir le caractère ont une vision claire du bien et du mal. Leur moralité les guide dans leurs actions au quotidien. La personne est consistante et fiable, puis considère tout le monde sur un pied d'égalité (Lerner, 2007; Lerner et al., 2014).

Cinquièmement, la *bienveillance* représente la capacité de ressentir de l'empathie ou de la sympathie pour les autres. Pour Lerner, un individu bienveillant est une personne qui regarde plus loin que sa propre expérience et qui s'intéresse au vécu des autres. Elle souhaite que tout individu puisse avoir une chance égale dans la vie (Lerner, 2007; Lerner et al., 2014).

Figure 3. – Le modèle du développement positif des jeunes (Lerner et Lerner, 2013, p. 11)



a. Sous-hypothèse 1

La première sous-hypothèse stipule que, au fil du temps, lorsque le jeune parviendra à développer les 5 Cs, un sixième C se développera : la *contribution* (Lerner et al., 2014). Aux yeux de Lerner (2007; 2014), la contribution est le désir et la capacité de redonner aux individus et aux institutions qui nous ont aidés et accompagnés. Un jeune qui a développé cette qualité sera en mesure d'agir sur sa propre vie et de s'engager dans sa famille, dans sa communauté et dans la société (Lerner, 2007; Lerner et al., 2014). En résumé, le résultat du développement des 5 Cs est le développement positif de l'individu. Celui-ci améliorera la santé, le bien-être, puis il mènera à la participation de l'adolescent rendu à l'âge adulte (Weichold et Silbereisen, 2012).

b. Sous-hypothèse 2

La deuxième sous-hypothèse stipule qu'il devrait y avoir une relation inverse au cours du développement d'un jeune entre l'accomplissement des 5 Cs et les facteurs représentant des comportements à risque ou des problèmes personnels. Ainsi, plus le niveau de développement positif augmente chez un jeune, moins le niveau d'indicateur de comportements dangereux ou à risque est élevé. Par conséquent, le meilleur moyen de prévention des comportements à risque chez les adolescents serait de favoriser le développement positif de ceux-ci (Pittman et al., 2001, cité dans Lerner et al., 2014).

3.4.2 Hypothèse 2 : Les relations entre un jeune et ses contextes favorisent le développement positif

Le potentiel de changement en continu d'une personne est un atout fondamental du développement humain (Lerner et al., 2014). La théorie du développement positif postule que le jeune et le contexte sont mutuellement interactifs, de sorte que l'augmentation des forces de développement d'un type tend à augmenter l'autre. Ainsi, les forces de développement « interne » au jeune, telles que la compétence, la confiance, le caractère ou la bienveillance, s'associent aux forces de développement « externes » au jeune ou à ses différents contextes (par exemple, la famille, l'école, les pairs, la communauté) pour promouvoir le bien-être et l'épanouissement du jeune (Lerner et al., 2014).

a. Sous-hypothèse 1

La première sous-hypothèse indique que si les forces des jeunes sont alignées avec des ressources qui visent une croissance saine et qu'elles sont présentes dans des contextes significatifs, alors il sera possible d'observer des améliorations positives dans leur développement (Lerner et al., 2014). Cette hypothèse s'appuie sur le concept de plasticité. La plasticité est la capacité d'un organisme vivant à se modifier en réponse à son environnement (Sigman, 1982). En lien avec ce concept, Hebb (1949) souligne la capacité de l'humain à modifier ses comportements tout au long de sa vie. La plasticité peut donc être un facteur important qui contribue à l'atteinte d'une vie épanouie.

b. Sous-hypothèse 2

La deuxième sous-hypothèse stipule qu'il existe des atouts développementaux, dans les contextes significatifs des jeunes, qui permettent l'émergence et la poursuite de leur processus d'épanouissement personnel (Benson et al., 2006; Lerner et al., 2014).

3.4.2.2 Les atouts développementaux

En plus d'offrir un nouveau vocabulaire qui permet d'aborder les forces des adolescents et de mieux comprendre leur développement sain, Lerner (2007) s'est questionné à savoir comment faire croître ces qualités. Pour permettre aux jeunes de se développer sainement, Lerner est venu à la conclusion qu'il faut travailler avec eux et leur fournir les outils nécessaires pour les accompagner dans ce processus (Lerner, 2007). Tout d'abord introduits en 1990 par le chercheur Peter L. Benson, les atouts développementaux sont : « [...] *set of environmental and psychological strengths that enhance health outcomes for children and adolescents and that at the same time provide citizens and systems with a unifying language.* » (Lerner et Benson, 2003, p. 25) Scales et Leffert (1999) complète en rajoutant que « Ces atouts développementaux sont définis comme des expériences, des relations, des habiletés et des valeurs liées entre elles et connues pour améliorer les conséquences pour les jeunes » (cité dans Weichold et Silbereisen, 2012, p. 348). Dans l'approche de la PYD, les atouts développementaux permettent l'émergence et la poursuite du processus d'épanouissement personnel du jeune.

D'après ce cadre théorique, il existe 40 atouts développementaux. Ces derniers sont issus de la synthèse d'un grand nombre de recherches portant sur le développement positif des jeunes (Benson, 2003). Les atouts développementaux sont divisés en deux grands groupes : les atouts développementaux internes et les atouts développementaux externes. Tout d'abord, les atouts développementaux internes sont des habiletés, des compétences et des perceptions de soi. Ceux-ci sont divisés en 4 sous-catégories : l'attitude positive face à l'apprentissage, les valeurs positives, les compétences sociales et l'identité positive. Ensuite, les atouts développementaux externes sont des caractéristiques environnementales, contextuelles et relationnelles (Lerner et Benson, 2003, p. 25). Ils se situent principalement dans les différents systèmes du jeune, soit l'école, la famille ou la communauté (Scales et Leffert, 1999, cité dans Weichold et Silbereisen, 2012). Ils sont aussi divisés en quatre sous-catégories, soit le soutien des autres, le pouvoir d'agir, les normes et attentes perçues, puis l'utilisation constructive du temps. (Scales and Leffert, 1999, cité dans Lerner et Benson, 2003) L'interaction entre les 40 atouts développementaux influence le développement positif des jeunes.

3.4.3 Lien avec le projet de recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, qui vise à comprendre l'influence d'un adulte significatif dans la vie d'un adolescent, la théorie du développement positif des jeunes (PYD) offre une vision intéressante. Depuis le début des années 2000, la PYD a été utilisée dans le cadre de plusieurs recherches s'intéressant aux adultes significatifs présents dans la vie des adolescents (Dimitrova et al., 2021; Futch Ehrlich et al., 2016; Theokas et al., 2006; Urban et al., 2010; Varga et Zaff, 2018).

Cette approche propose un regard favorable sur l'adolescence. Elle adopte une vision plus globale des jeunes et elle considère aussi leurs interactions avec leur environnement. Plutôt que de s'intéresser uniquement aux comportements à risque et aux problèmes que peuvent vivre certains jeunes, la PYD s'intéresse à l'ensemble des facteurs contribuant positivement à leur développement. Cette approche positionne les jeunes de manière à ce qu'ils soient des acteurs actifs dans leur processus de développement vers la vie adulte. La PYD s'intéresse aussi à la manière dont les jeunes interagissent avec leurs différents contextes. Au sein de cette théorie, la communauté joue un rôle important dans le bien-être des adolescents. Parmi les 40 atouts

développementaux, 20 sont liés à des éléments externes que nous retrouvons dans les différents systèmes des jeunes. Parmi les atouts notables pour les jeunes, il y a les adultes significatifs (Lerner et Benson, 2003). Cherchant à comprendre le rôle des adultes significatifs dans la vie des jeunes au secondaire, cette approche permet de situer les jeunes dans leur environnement et de comprendre la relation entre le jeune, leur entourage et leur environnement.

Ce projet de recherche s'intéresse au développement des jeunes et à leur réseau social, plus particulièrement les adultes significatifs en faisant partie. Tout au long de la construction de ce projet de recherche, la PYD a teinté le regard posé sur les jeunes. La question de recherche offre une vision positive du développement et elle conçoit un épanouissement possible du jeune en lien avec son réseau social. Au niveau des objectifs de la recherche, ces derniers ont été réfléchis dans le but de développer une meilleure compréhension des jeunes, afin de pouvoir leur offrir un environnement favorable à leur épanouissement dans le futur. De plus, l'idée que les adolescents soient des acteurs actifs a influencé l'approche utilisée lors de la collecte des données. La parole a été donnée à ces derniers et leurs voix ont été prises en compte. Si nous comprenons mieux la présence et le rôle des adultes significatifs dans la vie des jeunes, nous pourrions peut-être mieux mobiliser des interventions qui intègrent et renforcent ces relations, tout cela dans le but d'encourager et d'aider les jeunes à s'épanouir. Enfin, le cadre théorique choisi et le milieu dans lequel le projet de recherche a été mené vont aussi de pair. L'école fait partie des systèmes entourant les jeunes. Il est donc pertinent d'en apprendre davantage sur le vécu de ceux-ci dans ce milieu, afin de pouvoir adapter l'environnement à leurs besoins.

Chapitre 4 – Cadre méthodologique

« C'est l'impression d'être écoutée, de pouvoir s'exprimer et de savoir que quelqu'un s'intéresse à nous. » Dans cette citation, Mila explique ce qui l'a amenée initialement à participer à ce projet de recherche. En ce sens, le présent projet de recherche a été pensé et construit avec l'intention d'offrir un espace de partage à des adolescents. La parole et le vécu des participants sont au cœur de ce projet de recherche. Cette quatrième section débute par une réflexion sur l'influence de la pratique du travail social en milieu scolaire par l'étudiante-chercheuse en lien avec l'élaboration de ce projet de recherche. Ensuite, il s'en suit une explication de la méthodologie privilégiée dans le cadre de ce projet de recherche. Il y est présenté le type de recherche réalisé, le terrain choisi, l'échantillon ciblé, la stratégie de recrutement retenue, les outils de collecte de données sélectionnées, la méthode d'analyse des données utilisées et les considérations éthiques. À travers cette section, les défis liés au contexte sociosanitaire associé à la Covid-19 sont abordés.

4.1 Inspiration de l'étudiante-chercheuse

Il est parfois difficile de reconnaître le rôle qu'ont pu jouer certains adultes sur nos vies durant l'enfance. Pour ma part, ce n'est qu'à l'âge adulte, en réponse à des expériences de travail, que j'ai été amenée à réfléchir à l'influence de certains individus sur mon développement et ma vie personnelle. Depuis mes 18 ans, j'ai occupé deux principaux emplois : entraîneuse de gymnastique et travailleuse sociale. Ces deux emplois m'ont amenée à interagir avec des jeunes sur une base quotidienne. De ces expériences de travail ont émergé plusieurs questionnements, dont celui de mon influence et de mon rôle sur la vie de ces jeunes. Ces relations ont aussi beaucoup apporté à ma compréhension des relations enfant-adulte. Au-delà de l'acquisition d'expériences et de connaissances, mes interactions avec ces jeunes m'ont aussi rappelé l'aspect humain derrière ces liens.

Au cours des dix dernières années, mes interactions avec une grande variété de jeunes m'ont amenée à réfléchir à la place des adultes dans leur développement, ainsi qu'aux éléments qui permettent la construction d'une relation significative. En somme, l'élaboration de ce projet englobe l'ensemble de mes questionnements et observations des dernières années.

4.2 Influence de la pratique du travail social en milieu scolaire sur l'élaboration de ce projet de recherche

Étant travailleuse sociale au sein d'un établissement scolaire de niveau secondaire depuis près de 5 ans, cette expérience de travail a joué un rôle important dans l'élaboration de ce projet de recherche. Tout d'abord, cet emploi a permis l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques sur l'intervention auprès de la clientèle adolescente. Celui-ci a aussi permis une familiarisation avec le fonctionnement des établissements scolaires. En ce sens, l'expérience de travail en milieu scolaire et avec les adolescents a influencé la conception de ce projet de recherche. L'intention était de créer un projet qui intéresse les adolescents, qui a du sens à leurs yeux et dans lequel ils désirent s'impliquer. L'étudiante-chercheuse avait aussi le désir d'offrir un environnement dans lequel les participants seraient confortables d'échanger. Le déroulement du recrutement et des entretiens a été pensé en collaboration avec la psychoéducatrice de l'école, en fonction des contraintes et défis des adolescents au quotidien. Par exemple, le choix de l'emplacement, de l'horaire et de la durée des entretiens a été réfléchi en fonction de nos élèves et de l'environnement scolaire. De cette expérience de travail a aussi résulté une grande volonté de donner la parole aux adolescents et de leur offrir la place pour de s'exprimer sur des sujets qui les concernent et les touchent directement.

4.3 Type de recherche

4.3.1 Recherche qualitative

Ce projet de recherche s'inscrit dans une méthodologie qualitative. Cette méthodologie de recherche permet de s'intéresser aux sens que les acteurs donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Elle s'intéresse à l'expérience vécue de l'individu et valorise la prise en compte de l'expérience subjective à partir de ses perspectives et paroles (Anadón, 2006; Anadón et Guillemette, 2007). Paillé et Mucchielli (2021) décrivent la donnée qualitative comme : « [...] une porte d'entrée privilégiée sur l'expérience humaine et sociale. » (2021, p. 81) L'analyse qualitative se base sur la capacité du chercheur à recueillir des données et à en dégager un sens nouveau. L'intention n'est pas de décrire la donnée, mais de décrire l'expérience qu'en a faite l'individu

(Paillé et Mucchielli, 2021). L'analyse qualitative comprend une construction partagée des connaissances basées sur l'interaction entre le chercheur et le participant. Le rôle du chercheur est donc de chercher à comprendre l'expérience des individus de façon nuancée et approfondie (Anadón et Guillemette, 2007; Savoie-Zajc, 2007).

Par conséquent, le choix de la méthodologie qualitative permet de répondre aux principaux objectifs de cette recherche. Ce type de recherche a été privilégié, car le projet vise à comprendre le sens que donnent les adolescents aux adultes significatifs présents dans leur vie. Le projet vise à construire, en partenariat avec les élèves, une définition de ce qu'est un adulte significatif et à comprendre le rôle que jouent ces personnes dans leur parcours de vie.

4.3.2 Posture privilégiée

Ce projet de recherche a une visée constructiviste, c'est-à-dire que l'intention est mise sur la compréhension des expériences des personnes (Charmillot, 2021). La méthode d'analyse choisie est inductive. L'approche inductive est guidée par des objectifs et des questions de recherche (Blais et Martineau, 2006). L'approche inductive ne vise donc pas à tester si les données recueillies sont cohérentes avec les hypothèses ou le cadre théorique préalablement établis par le chercheur (Blais et Martineau, 2006). Ce processus de recherche vise plutôt la co-construction entre le participant et le chercheur de nouvelles connaissances basées sur les données recueillies (Anadón et Guillemette, 2007). L'approche inductive est donc particulièrement adaptée lorsqu'il est question de l'analyse de données provenant de domaines d'étude peu étudiés par la communauté scientifique. L'utilisation de cette approche par le chercheur permet de faire émerger des dimensions encore inexplorées (Blais et Martineau, 2006).

Dans le cadre de ce projet de recherche, l'approche inductive permet de recueillir le vécu des adolescents, d'y donner un sens et de construire de nouvelles connaissances. Elle permet aussi d'explorer une sphère peu étudiée, soit la place des adultes significatifs chez les adolescents en 2023.

4.4 Le terrain de recherche

Le terrain choisi pour ce projet de recherche est l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont. Cette décision a été prise dans l'intention de faciliter la réponse à un des objectifs de cette recherche, qui est de comprendre la place des membres du personnel en milieu scolaire dans la vie des adolescents. Ce terrain permet le recrutement d'adolescents vivant une réalité scolaire similaire, ce qui peut être intéressant lors des échanges. Ce choix de terrain a aussi permis de rencontrer les participants dans un environnement qui leur était familier et dans lequel, nous l'espérons, ils étaient confortables.

L'établissement scolaire a été sélectionné suivant une recommandation et par l'entremise d'un contact. À travers le processus d'élaboration du projet de recherche, l'étudiante-chercheuse a développé un lien avec la psychoéducatrice de l'école secondaire et elle a maintenu une étroite collaboration avec cette dernière tout au long du projet. Cette relation a été d'une grande aide dans la réalisation de ce projet. Dans un premier temps, quatre rencontres ont permis d'échanger et de planifier le déroulement du projet. Le recrutement et la collecte des données ont été réfléchis en fonction de l'école et de ses élèves. Appuyant le projet proposé, une lettre d'engagement a été remise par la direction adjointe, témoignant de l'appui de l'école dans ce projet. Cette lettre a contribué à l'obtention du Certificat d'approbation éthique du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Dans un deuxième temps, cette collaboration a permis une mise en contact avec différents membres du personnel de l'école, favorisant ainsi le recrutement et la collecte des données. Pour la sélection d'un groupe-classe, la décision a été prise en consultation avec un membre de la direction adjointe et un enseignant. La réflexion a été basée sur le niveau académique, la dynamique de classe et l'implication des élèves. L'intention était de choisir un groupe-classe qui souhaiterait participer au projet de recherche. La collaboration avec le personnel de l'école a permis de cibler le groupe-classe qui avait le plus haut potentiel de répondre à cette attente. Un groupe-classe a ensuite été sélectionné et le recrutement a été fait au sein de celui-ci. Avec du recul, le choix de ce groupe-classe, basé sur les atouts de groupe et les qualités personnelles des élèves, a contribué positivement au recrutement et à la mobilisation des élèves tout au long de la collecte des données. À l'aide de la psychoéducatrice, l'étudiante-chercheuse a été en mesure d'aller rencontrer le groupe-classe

pour faire la présentation du projet de recherche. Enfin, l'accès à des locaux au sein de l'école pour la réalisation des entretiens a aussi été possible grâce à cette collaboration avec les membres du personnel. En somme, la présence de la psychoéducatrice et de quelques collègues a été essentielle à la réalisation de ce projet de recherche.

L'école secondaire choisie est située dans le quartier d'Outremont à Montréal et elle fait partie du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Dans le document *Notre projet éducatif*, publié par l'école, plusieurs données démographiques sont partagées. L'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont dessert principalement les territoires d'Outremont et de Côte-St-Luc. En 2019-2020, le nombre d'élèves fréquentant cet établissement scolaire était estimé à 1000. Bien que l'école soit francophone, 62,9 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. La majorité des élèves (57%) fréquentant l'école sont issus de l'immigration de 1^{re} génération et près du tiers (30%) de l'immigration de 2^e génération (École secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, 2019). Dans le cadre de ce projet de recherche, l'ensemble des participants font partie du groupe-classe³ sélectionné avec l'aide de la psychoéducatrice de l'école. Les participants sont donc des élèves de 3^e secondaire, âgés en 14 et 15 ans et faisant partie Programme d'Éducation Internationale.

La préparation de la collecte des données et la réalisation des entretiens ont été effectuées en contexte de pandémie mondiale. Les conditions étaient donc hors de l'ordinaire et différents facteurs devaient être pris en compte. Ces derniers sont décrits dans la section suivante.

4.4.1 COVID-19 : Contexte des établissements d'enseignement à Montréal

Le 11 mars 2020, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a qualifié la COVID-19 de pandémie (*Allocution liminaire du Directeur général de l'OMS lors du point presse sur la COVID-19 — 11 mars 2020*, 2020). Le 13 mars 2020, le gouvernement du Québec a déclaré l'état d'urgence sur tout le territoire québécois. Dans le but de protéger la population, plusieurs

³ Le concept de groupe-classe a été créé par le ministère de l'Éducation en 2020. Un groupe-classe représente un ensemble d'élèves stable et défini, installé dans un même local, sans besoin de mesure de distanciation particulière entre les élèves (Ministère de l'Éducation, 2020). Certains auteurs (Gervais et al., 2022) utilisent aussi le terme bulle-classe.

mesures ont été mises en place, dont la fermeture de tous les établissements d'enseignement du Québec (Gouvernement du Québec, 2020). Par conséquent, durant les premières semaines de la pandémie, aucun enseignement en présentiel n'a été fait. Au fil des semaines, les établissements d'enseignement se sont adaptés et s'en est suivie la mise en place de l'enseignement à distance. Ce mode de fonctionnement a accompagné les élèves et le personnel scolaire jusqu'à la fin de l'année scolaire 2020-2021.

La rentrée scolaire d'août 2020 a marqué le retour à l'école en présentiel pour tous les élèves du secondaire. Pour limiter les risques de contamination, plusieurs mesures sanitaires ont été mises en place (Ministère de l'Éducation, 2020). Un système d'alertes régionales et d'intervention graduelle, guidé par 4 paliers de couleur, a été instauré en septembre 2020 (Direction générale de la santé publique, 2020). D'octobre 2020 à juin 2021, Montréal s'est situé au palier rouge, soit le palier 4 — Alerte maximale, obligeant ainsi le maintien de mesures sanitaires supplémentaires. Par conséquent, durant la quasi-totalité de l'année scolaire 2020-2021, l'ensemble des élèves de secondaire 3, 4 et 5 ont fréquenté l'école en mode alternance, soit une journée sur deux en présentiel (Institut national de santé publique du Québec, 2022).

Plusieurs autres mesures ont été mises en place dans les milieux scolaires pour réduire le risque de propagation de la COVID-19. Le système de groupes-classe, ainsi que les règles qui l'accompagnent ont été implantés dans toutes les écoles du Québec, afin de limiter les contacts entre les élèves de différents groupes (Ministère de l'Éducation, 2020). Plusieurs mesures sanitaires ont aussi été mises en place pour encadrer la pratique sportive et les activités parascolaires dans les écoles secondaires (Plante, 2020). Vu la sévérité de la situation au Québec, durant plusieurs semaines, une grande partie de ces activités ont été suspendues ou effectuées à distance.

En somme, les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 ont été grandement affectées par la pandémie de la COVID-19. Les milieux scolaires québécois ont vécu d'importants bouleversements et ils ont dû s'adapter et se réinventer à de nombreuses reprises pour parvenir à offrir une éducation et un soutien aux élèves. Malgré les efforts faits, les mesures sanitaires appliquées aux établissements d'enseignement du Québec ont eu un grand impact sur le vécu

scolaire des élèves (Barma et al., 2022). Au niveau de l'enseignement au secondaire, l'ensemble des mesures sanitaires, principalement celles liées au 2^e cycle du secondaire, a fortement diminué le nombre de contacts entre les élèves et les membres du personnel scolaire, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes (Gervais et al., 2022; Widnall et al., 2022). Ces derniers ont eu moins d'opportunités de créer des relations avec leurs pairs et il a été plus difficile de les maintenir au quotidien (Gervais et al., 2022; Larivière-Bastien et al., 2022; Widnall et al., 2022). L'annulation ou l'adaptation de certains événements (exemple : sorties scolaires, compétitions sportives, bal des finissants, etc.) peut aussi avoir eu des conséquences sur le parcours scolaire des élèves québécois. Les résultats de l'étude de Gervais et al. (2022) soulignent que certains jeunes ont l'impression de s'être fait prendre des moments irremplaçables par la pandémie.

4.5 Échantillon

4.5.1 Type et taille de l'échantillon

En recherche qualitative, il est fortement recommandé d'aborder des acteurs qui ont eux-mêmes vécu le phénomène étudié. Cela permet au chercheur de comprendre l'objet d'étude, selon le point de vue des acteurs (Savoie-Zajc, 2007). Pour ce projet de recherche, la composition de l'échantillon a été réfléchi en fonction des objectifs de la recherche.

L'échantillon est composé d'adolescents fréquentant une école secondaire située à Montréal, l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont. L'échantillon est non aléatoire. Dans un premier temps, les participants ont été sélectionnés en concordance avec la visée du projet de recherche et pour leurs caractéristiques (milieu scolaire, le programme d'étude et l'âge). Dans un deuxième temps, l'échantillon s'est bâti de manière volontaire. À la suite d'une présentation, les participants pouvaient eux-mêmes se porter volontaires pour participer au projet. La stratégie de recrutement sera présentée ultérieurement.

Au total, 10 personnes ont participé au projet de recherche. En recherche qualitative, il est commun que les échantillons soient de petite taille, car l'objectif est de recueillir les données pertinentes pour comprendre la complexité, la profondeur ou le contexte entourant le phénomène étudié (Gentles et al., 2015). L'accent est mis sur la compréhension du vécu de la

personne, qui est considérée comme « experte » dans l'objet d'étude donnée. Savoie-Zajc (2007) affirme qu'il n'y a pas de recommandation précise quant au nombre de participants dans une recherche qualitative. Toutefois, elle indique que le critère de saturation théorique peut servir de guide à savoir si l'échantillon a atteint la taille souhaitable (Gentles et al., 2015; Savoie-Zajc, 2007). Gentles et al. (2015) définissent la saturation comme le moment où les nouvelles données n'offrent plus ou peu de nouveaux éléments à la compréhension du phénomène étudié. Il y a donc une redondance informationnelle. Mongeau (2008) estime qu'une saturation peut être atteinte après 7 à 12 entretiens.

4.5.2 Critère d'inclusion

Pour participer à ce projet de recherche, les participants devaient répondre à trois principaux critères. Tout d'abord, ils devaient être inscrits à l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont. Ensuite, les participants devaient tous être de niveau secondaire 3 et faire partie du groupe-classe sélectionné. Le critère du groupe-classe a été ajouté en raison du contexte actuel lié à la pandémie de la COVID-19. Celui-ci permettait de respecter les mesures sanitaires instaurées par les instances gouvernementales. En choisissant un niveau scolaire précis, nous espérons recueillir un échantillon homogène en ce qui concerne l'âge et le niveau académique. L'adolescence est une période importante du développement d'une personne et beaucoup de changements se produisent au cours de celle-ci. Nous souhaitons rencontrer des adolescents vivant des enjeux développementaux et relationnels similaires. Enfin, le dernier critère auquel devaient répondre les participants concerne l'âge. Chaque participant devait être âgé de 14 ans ou plus. Cette décision a été prise en tenant compte des considérations éthiques et de la notion de consentement. Outre ces quatre critères, il n'y avait aucune contrainte liée au genre de l'individu ou à son origine ethnique. Les critères d'inclusion ont été inscrits sur l'affiche de recrutement (voir Annexe 1). Ne figurant pas dans la liste des critères publiés sur l'affiche de recrutement, l'exigence de maîtriser la langue française par les participants a été prise en compte implicitement de par le groupe-classe sélectionné. Ce critère a permis d'assurer la capacité de l'élève à comprendre et à s'exprimer pleinement lors des entretiens.

4.6 Recrutement

Cette section porte sur la stratégie de recrutement et les principales caractéristiques des participants de ce projet de recherche.

4.6.1 Stratégie de recrutement

La stratégie de recrutement a été réfléchiée et mise en place avec l'aide d'une psychoéducatrice de l'école. Le 5 mai 2021, l'étudiante-chercheuse s'est rendue dans le groupe-classe sélectionné pour y présenter le projet de recherche. L'étudiante-chercheuse s'est tout d'abord présentée et elle a expliqué les objectifs du projet de recherche, ainsi que le déroulement des entretiens. Elle a ensuite décrit aux élèves comment y participer. À la suite de la présentation, chaque élève a reçu une enveloppe dans laquelle se trouvait l'affiche de recrutement (voir Annexe 1.), la fiche de participation (voir Annexe 2), ainsi que le formulaire d'information et de consentement parental (voir Annexe 4). Dans les jours qui ont suivi, les élèves intéressés ont pu retourner la fiche de participation complétée, ainsi que le formulaire d'information et de consentement parental signé au bureau de la psychoéducatrice. Le 12 mai 2021, soit une semaine après la présentation du projet de recherche, l'étudiante-chercheuse est allée collecter les enveloppes. Elle a ensuite communiqué par courriel avec les élèves intéressés (n=10).

4.6.2 Caractéristiques des participants

À la suite de la présentation faite au groupe-classe, 10 élèves se sont portés volontaires pour participer au projet de recherche. Parmi ceux-ci, tous ont été sélectionnés et ont complété l'ensemble du processus de recherche. Lors du recrutement, des critères d'inclusion étaient inscrits, afin d'assurer une certaine homogénéité entre les participants. Toutefois, en analysant les caractéristiques du groupe final, il est possible d'observer une hétérogénéité sur plusieurs aspects. Au niveau du genre, 4 élèves se sont identifiés au genre masculin, 5 élèves au genre féminin et 1 élève à un genre autre. L'origine ethnique des participants est variée. Parmi les 10 participants, 6 sont nés à l'extérieur du Canada, 2 sont nés au Canada et 2 n'en ont pas fait mention. Pour les participants nés à l'extérieur du Canada, ceux-ci sont arrivés au Québec entre l'âge de 4 et 11 ans. Ils ont tous débuté leur secondaire dans une école secondaire québécoise. Au niveau de la situation familiale, 6 des 10 participants ont vécu la séparation de leurs parents

et habitent soit en garde partagée ou seulement avec un de leur parent biologique. Les 4 autres participants habitent avec leurs deux parents. L'ensemble des participants maîtrise le français, mais une personne a préféré faire l'entretien en anglais.

Tableau 1. – Caractéristiques des participants

Pseudonyme	Genre	Lieu de naissance	Statut des parents
Maya	Féminin	Moldavie	Séparés
Inaya	Féminin	Iran	Séparés
Adam	Masculin	Brésil	En couple
Jade	Féminin	Canada	Séparés
Lucas	Masculin	Mexique	En couple
Victor	Masculin	Canada	En couple
Julia	Féminin	Ukraine	Séparés
Noah	Masculin	Ukraine	En couple
Alex	Autre	Non spécifié	Séparés
Mila	Féminin	Non spécifié	Séparés

4.7 Collecte des données

Un entretien de groupe focalisé et 10 entretiens individuels ont été effectués dans le cadre de ce projet de recherche. Cette section justifie le choix de combiner deux méthodes, ainsi que chacune d'entre elles. Le fonctionnement des différents entretiens est ensuite décrit et les mesures mises en place liées au contexte de la Covid-19 sont expliquées.

4.7.1 Combinaison des méthodes

La combinaison de deux méthodes de collecte de données a été choisie pour ce projet de recherche, car chacune d'entre elles se complète et répond à un objectif précis. Selon Duchesne et Haegel (2004), l'entretien de groupe focalisé et l'entretien individuel sont deux stratégies complémentaires. Ces auteurs partagent que : « [...] généralement, l'entretien collectif constitue une première étape, l'entretien individuel intervient dans un deuxième temps pour explorer en profondeur des opinions ou des expériences spécifiques. » (Duchesne et Haegel, 2004, p. 44)

Pour ce projet de recherche, en débutant par un entretien de groupe focalisé, l'intention était de créer un premier lien avec les participants et d'obtenir un aperçu initial de leur compréhension

des adultes significatifs présents dans leur vie. Le souhait était d'amener les participants à collaborer pour l'élaboration de la prochaine étape. Étant les experts de leur situation, les échanges entre les participants ont permis de développer une meilleure connaissance du sujet de recherche et d'enrichir les entretiens individuels. Les informations recueillies ont permis d'ajuster les questions et de relancer des discussions lors des rencontres en individuel. En jumelant ces deux méthodes, cela permettait aussi de récolter des points de vue plus diversifiés. L'entretien de groupe permet aux participants de partager leurs points de vue et d'échanger ensemble sur le sujet donné, tandis que l'entretien individuel permet d'aller approfondir la discussion avec chaque participant. L'entretien individuel permet aussi d'offrir un environnement privé aux participants, ce qui facilite le partage de certaines informations ou confidences.

4.7.2 Entretien de groupe focalisé

Comme indiqué ci-dessus, la collecte des données a débuté par un entretien de groupe focalisé. L'objectif de celui-ci était d'établir un premier contact avec les participants et de construire avec eux une meilleure compréhension de la situation-problème, soit l'influence d'adultes significatifs sur la vie de adolescents au secondaire. Leclerc et al. (2011) définissent l'entretien de groupe focalisé comme : « [...] une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées » (Leclerc et al., 2011, p. 146). Ce type d'entretien permet de recueillir le point de vue des personnes concernées par l'objet de recherche (Leclerc et al., 2011). L'entretien de groupe focalisé permet aussi de redonner du pouvoir aux individus, car c'est une occasion pour eux de définir leur réalité, nommer leurs besoins et explorer des pistes de solutions (Leclerc et al., 2011). Dans le cas présent, en commençant par un entretien de groupe, l'intention était de discuter ouvertement avec les participants de leur vision d'un adulte significatif et d'obtenir leur avis sur le projet de recherche. Étant la population concernée par cette recherche, l'étudiante-chercheuse a jugé important d'avoir un retour sur l'élaboration de ce projet de recherche. En ce sens, l'entretien de groupe a aussi permis la co-construction de la prochaine étape, soit les entretiens individuels.

Le schéma d'entretien du groupe focalisé était semi-directif (voir la grille d'entretien de groupe à l'annexe 5). Préalablement à l'entretien de groupe focalisé, l'étudiante-chercheuse avait rédigé une grille d'entretien. Trois grands thèmes avaient été sélectionnés : la définition d'un adulte significatif, la place des professionnels et intervenants en milieu scolaire et la pertinence du projet de recherche. Des sous-questions avaient aussi été rédigées par l'étudiante-chercheuse dans le but d'approfondir la compréhension ou de relancer la discussion. La grille d'entretien a permis de guider la discussion autour des thèmes choisis, tout en gardant une dynamique propice à la discussion (Leclerc et al., 2011). Leclerc et al. (2011) rappellent l'importance de la flexibilité dans ce type d'entretien.

Le groupe s'est rencontré à une seule reprise et il était composé des 10 participants. L'animation du groupe a été faite par l'étudiante-chercheuse. Pour générer une discussion riche et animée, sans toutefois que l'animation devienne un défi, Duchesne et Haegel (2004) suggèrent que le nombre de participants d'un groupe focalisé soit idéalement entre 5 et 10 personnes (Duchesne et Haegel, 2004; Haegel, 2005). Pour ce projet de recherche, le nombre de personnes présentes durant l'entretien de groupe focalisé correspond au nombre de personnes s'étant portées volontaires pour le projet de recherche. Ce sont aussi les mêmes individus qui ont participé à la deuxième partie de la collecte de données, soit les entretiens individuels. Comme souhaité initialement, l'entretien de groupe focalisé a permis d'obtenir un aperçu initial de la pensée des participants face aux adultes significatifs présents dans leur vie. Grâce à ces premiers échanges, l'étudiante-chercheuse a été en mesure de mieux cerner la problématique et d'ajuster la grille d'entretien utilisée pour les entretiens individuels. Les informations recueillies lors de l'entretien de groupe focalisé ont aussi parfois permis, lors des entretiens individuels, d'ouvrir certaines discussions, de clarifier certains propos et de nuancer certaines opinions. L'entretien de groupe focalisé a contribué positivement à la suite de la collecte des données.

4.7.3 Entretien individuel

La réalisation d'entretiens individuels semi-dirigés a été la deuxième technique utilisée pour la collecte de données. Les entretiens individuels permettent au chercheur de comprendre le sens que donnent les individus à leur expérience vécue et de développer une compréhension

plus riche du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2010). Le choix de la technique d'entretien a été en concordance avec la visée de cette recherche, qui est de construire avec les participants une meilleure compréhension des adultes significatifs présents dans leur vie. En ce sens, Savoie-Zajc (2010) définit l'entrevue semi-dirigée comme :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2010, p. 340)

L'entretien individuel semi-dirigé permet donc de placer le participant au centre de la discussion et de s'intéresser à sa compréhension du monde. L'entretien individuel a aussi permis, dans ce contexte-ci, de reprendre certains éléments nommés préalablement dans l'entretien de groupe focalisé et de rouvrir la discussion. Chaque personne étant unique, cet échange a permis à chaque participant de développer, clarifier et parfois nuancer certains éléments. L'intimité et l'absence du regard des autres ont aussi permis à certains de se prononcer pour la première fois sur certains thèmes.

Dans le cadre de ce projet de recherche, chaque participant a été rencontré individuellement à une reprise par l'étudiante-chercheuse. Une grille d'entretien (voir Annexe 6), aussi appelé un schéma d'entrevue (Savoie-Zajc, 2010), a été rédigée préalablement par l'étudiante-chercheuse. Basée sur la question de recherche et sur le cadre théorique, la grille d'entretien a été construite autour des thèmes principaux, qui ont ensuite été traduits en question ouverte (Savoie-Zajc, 2010). La grille d'entretien a permis d'assurer une certaine constance d'un entretien à l'autre dans les thèmes abordés (Savoie-Zajc, 2000), tout en laissant la possibilité au participant de développer sa pensée et exprimer sa compréhension des choses. Cela a permis une fluidité dans l'ordre des questions et dans le temps consacré à chaque réponse.

4.7.4 Déroulement des entrevues

Dans un premier temps, l'entretien de groupe s'est déroulé le jeudi 20 mai 2021. Les entretiens individuels ont eu lieu dans les semaines suivantes, soit du 27 mai au 8 juin 2021.

L'ensemble des rencontres s'est déroulé en dehors des heures de cours. Les participants ont eu la possibilité d'inscrire, sur la fiche de participation, leurs préférences quant au moment où auraient lieu leurs entretiens, ainsi que la modalité de la rencontre, soit en présentiel ou à distance. La totalité des rencontres s'est tenue en présentiel dans un local privé de l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont.

Les entrevues ont été réalisées uniquement par l'étudiante-chercheuse. Chaque rencontre a débuté par la présentation de l'étudiante-chercheuse et par une brève description du projet de recherche et de ses objectifs. Par la suite, le formulaire de consentement a été expliqué à chaque adolescent et l'étudiante-chercheuse a été disponible pour répondre à leurs questions. S'il consentait, le participant pouvait ensuite signer le formulaire. Une fois ces étapes complétées, la discussion en lien avec le sujet de recherche débutait. La durée de l'entretien de groupe a été de 1 heure 20 minutes et la durée des rencontres individuelles a varié entre 45 minutes et 1 heure 20 minutes. Avec l'autorisation des participants, l'audio des entretiens a été enregistré, afin d'en faciliter la transcription. Deux outils d'enregistrement (cellulaire et iPad) ont été utilisés. En guise de remerciement pour leur participation, l'étudiante-chercheuse a fourni une collation durant l'entretien de groupe et elle a remis une carte cadeau de 10 \$ à chacun des participants à la fin de l'entretien individuel.

4.7.5 Mesures de prévention de la transmission de la COVID-19

Ce projet de recherche a été mené en contexte de pandémie de la Covid-19. Étant donné l'état d'urgence sanitaire déclaré par le gouvernement du Québec le 13 mars 2020 (Gouvernement du Québec, 2020) et les mesures sanitaires mises en place pour protéger la population, un plan de mitigation a été déposé au Comité de reprise des activités de recherche (CRAR) de l'Université de Montréal avant d'entreprendre la collecte des données. Ce plan détaillait les mesures mises en place dans le cadre de ce projet de recherche pour protéger les participants et minimiser le risque de contamination. Le CRAR a approuvé le plan de mitigation le 19 avril 2021 et il a autorisé la reprise des activités (voir Annexe 9).

Comme approuvé dans le plan de mitigation, l'ensemble des directives spécifiques au milieu de l'éducation, visant la prévention de la transmission de la Covid-19 au sein des

établissements de niveau secondaire, a été respecté lors de la collecte des données de ce projet de recherche. Dans un premier temps, seuls les élèves faisant partie du groupe-classe sélectionné ont pu participer au projet de recherche. Le port du masque de procédure était obligatoire pour tous. En partenariat avec l'école, un local a été aménagé pour permettre le maintien d'une distanciation physique entre les participants et avec l'étudiante-chercheuse. Finalement, les mesures nécessaires ont été mises en place pour assurer une bonne ventilation du local. En ajout à ces mesures, chaque participant et l'étudiante-chercheuse ont procédé à une auto-déclaration des symptômes liés à la Covid-19 et ont signé une déclaration de santé la veille de chaque entretien. En présence d'une réponse positive, le participant n'aurait pu participer à l'entretien. Cette mesure visait à réduire le risque de transmission de la COVID-19.

4.8 Analyse des données

L'analyse thématique a été sélectionnée pour ce projet de recherche, car elle semblait être la méthode d'analyse la plus adaptée à l'atteinte des objectifs. L'analyse thématique est appropriée à ce type de projet de recherche, car elle offre un panorama des grandes tendances liées au sujet de recherche, et ce, même si le nombre de sujets est moindre (Paillé et Mucchielli, 2021).

L'analyse thématique est une méthode qui permet d'identifier, analyser et rapporter les éléments répétitifs dans les données (Braun et Clarke, 2006). La thématisation représente l'opération centrale de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Elle consiste à prendre les données recueillies lors des entretiens et à les regrouper en un certain nombre de thèmes qui représentent le contenu analysé. Paillé et Mucchielli mentionnent que :

L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou de divers types de documents (organisationnels, gouvernementaux, littéraires) (2021, p. 270)

Ces auteurs relèvent aussi deux principales fonctions de l'analyse thématique : la fonction de repérage et la fonction de documentation.

La première concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche à l'intérieur du matériau à l'étude. La deuxième va plus loin et concerne la capacité de tracer

des parallèles ou de documenter des oppositions, des divergences, des complémentarités, etc., entre les thèmes. Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique) (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270-271)

Pour ce projet de recherche, la thématization des données recueillies lors des entretiens a été effectuée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse a réalisé la retranscription de 11 entretiens : un entretien de groupe focalisé et 10 entretiens individuels. Cette transcription a permis de se familiariser avec le contenu. Dans un deuxième temps, l'étudiante-chercheuse a procédé à une première relecture des verbatims et, parallèlement à celle-ci, l'étudiante-chercheuse a pris des notes dans un document Word. Elle a travaillé à relever les thèmes potentiellement intéressants pour la compréhension du sujet de recherche. Dans un troisième temps, basé sur les thèmes avancés précédemment, un code de couleur a été utilisé pour annoter l'ensemble des verbatims. L'intention était de faire ressortir les extraits importants pouvant appuyer les thèmes et les sous-thèmes proposés. Cette étape a aussi permis de reformuler et réorganiser les thèmes préalablement identifiés. Une fois cette étape complétée, pour chacun des verbatims, l'étudiante-chercheuse a créé un document Word et elle a utilisé les thèmes et les sous-thèmes pour composer différents tableaux. Ceux-ci ont ensuite été complétés à l'aide d'extraits de verbatim et d'annotations. Une fois cette étape terminée, l'étudiante-chercheuse a procédé à une mise en commun des données en créant un nouveau tableau rassemblant l'ensemble des données. En guise de référence, la section du tableau portant sur le thème *Inspirer* a été jointe en annexe (Annexe 11). En somme, ces nombreuses heures de remaniement ont permis une analyse complète des données recueillies et cela a permis de générer des thèmes, ainsi que des sous-thèmes, tous liés à des extraits d'entretiens qui témoignent du vécu des participants et illustrent leur pensée.

Pour la collecte des données, l'étudiante-chercheuse a eu recours à deux méthodes : l'entretien de groupe focalisé et l'entretien individuel. Dans le cadre de l'analyse, l'ensemble des données recueillies ont été traitées de manière semblable, comme décrite ci-dessus. Au cours de ce processus, une complémentarité ou une similitude ont été observées entre les données. À quelques reprises, les données obtenues lors des entretiens de groupes focalisés ont semblé plus générales, alors que celles des entretiens individuels ont semblé plus détaillées. Ces dernières ont

donc parfois permis de préciser et de nuancer des idées. À d'autres occasions, les données recueillies dans le cadre des deux méthodes ont sorti semblables et elles ont permis de valider certains éléments. La combinaison des méthodes a donc donné lieu à une triangulation des données.

4.9 Considérations éthiques

Deux certificats éthiques ont été obtenus dans le cadre de ce projet de recherche. Dans un premier temps, le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Société et culture (CER-SC) (voir Annexe 7) le 9 décembre 2020. Dans un deuxième temps, étant donné que le projet était réalisé dans un établissement scolaire du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, une deuxième demande a été faite auprès du comité d'éthique à l'interne du Centre de services scolaire Marguerite Bourgeoys. Un certificat éthique du comité d'analyse de projets de recherche du CSSMB (voir Annexe 8) a été émis le 28 avril 2021.

Le recours à des participants mineurs implique la prise en compte de considérations éthiques propres à ceux-ci. Pour participer aux entretiens, chaque élève devait remettre à l'étudiante-chercheuse un formulaire de consentement parental (voir Annexe 4) signé. Ce formulaire leur était distribué lors du processus de recrutement. Un formulaire de consentement (voir Annexe 3) a aussi été rédigé pour les participants, afin de leur permettre de saisir pleinement les modalités du projet de recherches, ainsi que leurs droits. Le formulaire de consentement a été envoyé par courriel aux participants avant chaque rencontre et il leur a été remis en main propre lors de leur premier entretien. Le formulaire de consentement a été expliqué par l'étudiante-chercheuse et une période de questions a été offerte aux participants. Le consentement de chaque participant était revalidé au début de leur entretien individuel. Il a été expliqué aux élèves que leur participation était volontaire et qu'ils étaient en droit de se retirer à tout moment.

Au niveau de la confidentialité, plusieurs mesures ont été mises en place pour protéger les renseignements personnels, ainsi que l'anonymat des participants. Chaque participant de la recherche s'est vu attribuer un pseudonyme et seules l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche en connaissent l'identité. De plus, aucune information spécifique n'a été publiée, empêchant ainsi l'identification d'un participant.

Les risques associés à la participation à ce projet de recherche étaient faibles, mais il était possible que le sujet de recherche ou les questions posées génèrent des émotions difficiles. Le participant était averti, au début de chaque entretien, qu'il était permis de prendre des pauses ou de ne pas répondre à certaines questions. Un soutien psychologique était aussi disponible et offert aux participants en ressentant le besoin.

En résumé, dans ce chapitre ont donc été présentés les différents aspects de la démarche méthodologique, annonçant l'approche qualitative et son articulation précise dans le contexte de ce mémoire, puis se tournant vers différentes étapes de la démarche entreprise (recrutement, entretiens de groupe focalisé et individuels, analyse de données). Finalement, une discussion sur les aspects éthiques a clos ce chapitre. Cela nous mène donc à la présentation des résultats récoltés à travers la méthode décrite.

Chapitre 5 – Résultats

Understand, that person needs to understand that we are younger people in a new generation, a new environment. Things are not the same as they were before when they were children. [...] And really listens and don't judge. Be there for the person, for the teenagers when they need it. (Inaya)

Le chapitre 5 présente les résultats obtenus au cours de l'entretien de groupe et des dix entretiens individuels réalisés dans le cadre de la présente recherche. L'objectif de ce projet est de mieux comprendre la place des adultes significatifs présents dans la vie des adolescents au secondaire. Les résultats obtenus sont basés sur les propos tenus par les participants. Pour les introduire, un premier paragraphe présente la compréhension du terme adulte significatif par les participants. Ensuite, la présentation des résultats est ensuite divisée en quatre grandes parties. La première partie brosse un portrait des adultes significatifs présents dans le réseau social des participants. La seconde partie présente les rôles et les caractéristiques de l'adulte significatif décrit par les adolescents. La troisième partie fait état de la place des membres du personnel en milieu scolaire d'après le point de vue des participants, les attentes de ces derniers, ainsi que le type de relation souhaitée. Enfin, la quatrième partie adresse les impacts de la pandémie de la COVID-19 sur les relations significatives des adolescents selon ceux rencontrés et elle résume leur perspective face à l'influence des adultes significatifs sur le parcours au secondaire.

5.1 Compréhension du terme *adulte significatif*, par des adolescents

Comme indiqué dans la problématique, adulte significatif est le terme qui a été choisi dans le cadre de ce projet de recherche. Lors des entretiens individuels, aucune définition n'a été donnée aux participants. Il leur a plutôt été demandé d'expliquer leur compréhension de ce qu'est un adulte significatif.

Dans un premier temps, l'ensemble des participants s'est entendu pour dire que cet adulte doit avoir eu un impact significatif sur eux et sur leur parcours de vie. Dans un deuxième temps, pour un grand nombre de participants, cette personne doit être présente et elle doit leur offrir de

l'écoute, le sentiment d'être compris et du soutien. Ils souhaitent pouvoir être « complètement ouverts » avec cet adulte. Dans un troisième temps, plusieurs participants désirent être guidés par cette personne et ils apprécient recevoir des conseils. En ce sens, Inaya partage qu'un adulte significatif est :

[...] a person who listens, who doesn't judge me and who doesn't see me as a child, who sees me as a human who has feelings and a value. A person who can actually give me advice, teach me things from the things they have done in their past. And takes my emotions and feelings into account [...]. (Inaya)

Dans un quatrième temps, certains participants ont défini l'adulte significatif comme une personne inspirante à leurs yeux et qui leur sert de « *role model* ». Ces adultes deviennent donc des ressources pour les adolescents et ils les aideront à s'épanouir et à « créer leur propre chemin ».

En somme, bien que la compréhension de ce qu'est un adulte significatif soit similaire d'un adolescent à l'autre, il est possible d'observer dans leur discours des participants une priorisation de certains rôles et de certaines caractéristiques.

5.2 Portrait des adultes significatifs présents dans la vie des adolescents

Comme le démontre la revue de la littérature présentée dans le premier chapitre de ce mémoire, l'adolescence est largement associée au développement par les adolescents de réseaux sociaux vastes et impliquant une grande variété d'individus. Dans la présente recherche, l'étudiante-chercheuse s'est intéressée à la présence et l'influence d'un segment particulier des réseaux sociaux des adolescents, à savoir les adultes importants. Les sections suivantes visent à brosser un portrait général de ces adultes et de leur lien avec les adolescents. Les résultats se basent sur les propos tenus par les participants lors des entretiens. Il sera d'abord question des adultes significatifs à l'extérieur de l'école, puis des adultes significatifs à l'intérieur de l'école.

5.2.1 Adultes significatifs à l'extérieur de l'école

Lors des entretiens, 9 des 10 participants ont identifié avoir un ou plusieurs adultes significatifs présents dans leur réseau social. Un seul participant a partagé n'avoir aucun adulte significatif.

Parmi les adultes significatifs identifiés par les adolescents, cinq grandes catégories sont ressorties : les membres de la famille immédiate (parents biologiques, membres de la fratrie et beaux-parents), les membres de la famille élargie (grands-parents, oncles, tantes, cousins), les membres de la communauté (entraîneurs, amis de la famille, parents d'un ami, membres d'une organisation religieuse), les professionnels de la santé/intervenants et les créateurs de contenu sur les réseaux sociaux.

Tableau 2. – Nombre de participants ayant identifié une personne ou plus, par catégorie d'adultes significatifs

Membre de la famille immédiate	N (10)
Parent	8
Membre de la fratrie	2
Beau-parent	1
Nombre total de participants	8
Membre de la famille élargie	N
Nombre total de participants	5
Membre de la communauté	N
Entraîneur	1
Ami de la famille	4
Parent d'un ami	2
Membre d'une organisation religieuse	1
Nombre total de participants	5
Professionnel de la santé/intervenant	N
Nombre total de participants	2
Créateur de contenu sur les réseaux sociaux	N
Nombre total de participants	1

Selon les données fournies par les participants, la répartition des adultes significatifs présents dans le réseau social semble variée. Huit participants ont identifié au moins un adulte significatif présent dans leur famille immédiate. La moitié des participants, soit cinq, ont nommé avoir minimalement un adulte significatif dans leur famille élargie. Puis, la moitié des participants ont identifié un adulte significatif au sein de la communauté. Enfin, deux participants et un participant ont identifié au moins un adulte significatif dans les catégories des professionnels de la santé/intervenants, puis des créateurs de contenu sur les réseaux sociaux respectivement.

D'après les données recueillies, 20 % des participants ont identifié entre un et trois adultes significatifs présents dans leur réseau social à l'extérieur de l'école. La majorité, soit 60 % des participants, a identifié entre quatre et six adultes significatifs. Seulement un participant (10 %) a identifié avoir sept et plus adultes présents dans son entourage et un participant (10 %) n'a identifié aucun adulte significatif. Au total, le nombre moyen d'adultes significatifs présents dans le réseau social des adolescents ayant participé aux entretiens est de 4,5 adultes.

Tableau 3. – Nombre d'adultes significatifs identifiés par les participants à l'extérieur de l'école

Nombre d'adultes significatifs identifiés à l'extérieur de l'école	N	%
Aucun adulte significatif	1	10 %
Entre 1 et 3	2	20 %
Entre 4-6	6	60 %
Entre 7-9	1	10 %
Plus de 10	0	0 %
Nombre moyen d'adultes significatifs identifiés par participant	4,5	-

5.2.2 Adultes significatifs au sein de l'école

Lors des entretiens, parmi les 10 participants, quatre ont identifié avoir actuellement ou avoir eu par le passé un adulte significatif au sein de l'école. Parmi ces quatre adultes, trois étaient des membres du personnel enseignant et un était un membre du personnel de soutien. Il est à noter qu'un seul participant a identifié un membre du personnel de soutien comme un adulte significatif, mais que quelques participants ont partagé en avoir rencontré un ou plusieurs durant leur parcours scolaire. Certains participants ont mentionné apprécier la présence de ce filet de sécurité à l'école. Malgré cette appréciation, les adolescents n'ont pas identifié ces personnes comme étant significatives dans leur vie.

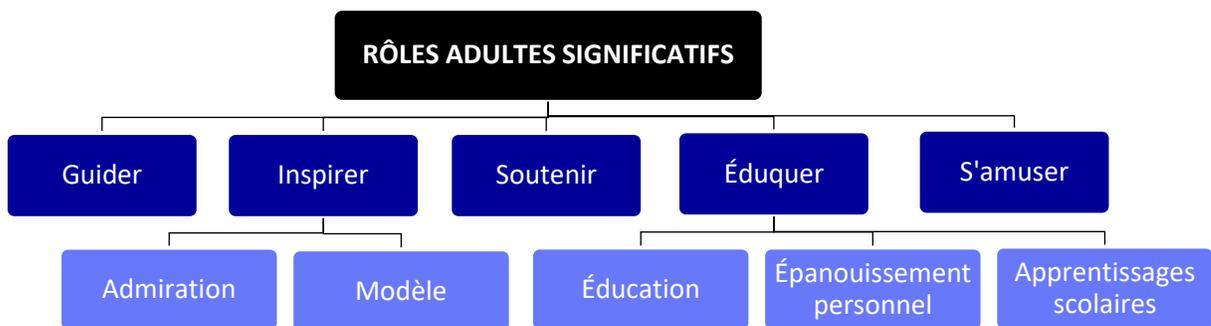
Tableau 4. – Nombre de participants ayant identifié une personne ou plus par catégorie

Membre du personnel	N	%
Personnel enseignant	3	30 %
Personnel de soutien	1	10 %

5.3 Rôles des adultes significatifs à l'extérieur de l'école

Lors de l'analyse des entretiens, plusieurs rôles associés aux adultes significatifs sont ressortis du discours des participants. Les adultes significatifs semblent occuper cinq principaux rôles dans la vie des adolescents : 1) guider 2) inspirer 3) soutenir 4) éduquer 5) s'amuser (Figure 1). De ceux-ci peuvent parfois s'ensuivre des sous-rôles. D'après les résultats, un adulte significatif joue habituellement plusieurs rôles dans la vie d'un adolescent, et ce en fonction de ses besoins. Les attentes de ceux-ci, face au rôle que jouent leurs adultes significatifs, diffèrent aussi d'un adolescent à l'autre.

Figure 4. – Rôles des adultes significatifs présents dans le réseau social d'un adolescent



5.3.1 Guider

D'après les résultats de l'analyse des entretiens avec les participants, les adultes, dont le rôle est de guider, sont présents pour écouter et conseiller les adolescents. Selon les participants, la catégorie d'adultes la plus identifiée dans ce rôle est celle des parents. Une grande partie des participants ont mentionné qu'ils appréciaient pouvoir les consulter pour obtenir des conseils. Pour certains adolescents, les parents vont aussi représenter une forme d'autorité. Ainsi, ces adolescents vont accorder une grande importance à l'opinion de leurs parents et ils vont la prendre en considération lors de leur processus décisionnel. Par exemple, durant son entretien, Adam partage :

C'est eux [les parents] la première et la dernière parole. Alors, même si tout le monde commence à me dire quelque chose, mais que mes parents me disent le contraire, je vais plus croire mes parents. (Adam)

Cependant, ce dernier point ne s'applique pas à tous les adolescents. D'autres participants ont précisé que, en ce qui concerne leurs parents, ils sont ouverts à obtenir des conseils, mais qu'ils apprécient moins lorsque ceux-ci émettent une opinion non sollicitée. De plus, l'ensemble des participants affirment choisir les thématiques abordées avec leurs parents. Certaines sont volontairement mises de côté comme les relations amoureuses, la sexualité, l'alcool et les drogues. Les participants ont été largement d'accord pour dire que ces thématiques sont plutôt discutées avec les amis. Au niveau des membres de la fratrie, deux participants disent consulter leurs frères ou leurs sœurs pour être guidés et conseillés. Étant assez proches en âge, les participants partagent que les membres de leur fratrie ont une bonne connaissance de la réalité de l'autre et qu'ils peuvent offrir des conseils.

Pour ce qui est des membres de la famille élargie, plusieurs participants apprécient être guidés par eux. Dans le discours des participants, les grands-parents ont été nommés à plusieurs reprises dans ce rôle, en partie grâce à leur savoir expérientiel et leur sagesse. Dans certains cas, les participants ont remarqué que les grands-parents jouent aussi un rôle complémentaire à celui des parents. Adam partage que ses grands-parents ont été très présents pour lui lorsqu'il était enfant. Contrairement à ses parents qui étaient responsables de l'éducation, ses grands-mères ont davantage été présentes pour le conseiller. Ensuite, d'autres participants apprécient aussi recevoir des conseils de la part de leurs tantes et de leurs oncles. Pour certains, l'expérience de vie et de travail de la personne accentue le poids des conseils donnés. Pour Lucas, le fait que sa tante et son oncle exercent le métier de docteur, cela lui permet de recevoir de bons conseils en lien avec le parcours de vie qu'il souhaite entreprendre dans le futur.

Mes oncles et mes tantes, je dirais qu'ils m'ont guidé dans le sens de mieux arriver à mon succès. Parce que, pour moi, le succès c'est d'arriver à ma carrière de docteur et tout. Donc, ils m'ont vraiment aidé dans ça. Ils m'ont vraiment donné des conseils. Ils ont aussi été un support moral. (Lucas)

Au niveau des membres de la communauté, selon les participants, peu ont identifié des adultes significatifs dont le rôle est de guider, mais quelques-uns l'ont fait. Pour ces participants, plusieurs ont mentionné avoir grandi avec ces adultes. Ces derniers les connaissent donc bien et ils peuvent leur offrir différents points de vue. Pour les professionnels de la santé et intervenants, seule Jade

a partagé avoir consulté une intervenante. Pour elle, sa psychologue est une adulte significative qui l'a aidée à traverser une période difficile et qui l'a accompagnée vers un mieux-être.

En résumé, lors des entretiens, les participants ont exprimé leur reconnaissance d'être entourés d'adultes qu'ils apprécient et qui peuvent leur offrir des conseils. Les entretiens ont permis de mettre de l'avant que le rôle de guider n'a pas la même importance d'un adolescent à l'autre. En fonction des valeurs et du tempérament de l'adolescent, certains vont prioriser ce rôle chez l'adulte, alors que pour d'autres, ce sera un atout.

5.3.2 Inspirer

Au dire des participants, l'adulte dont le rôle est d'inspirer est décrit de deux manières : l'adulte qui suscite de l'admiration et l'adulte qui sert de modèle. Selon l'analyse des entretiens, ce n'est pas tous les adolescents qui ressentent le besoin d'être entourés d'un adulte inspirant. Toutefois, pour certains participants, le rôle d'inspirer a été décrit comme nécessaire à la création d'une relation significative avec un adulte. Ce besoin semble plus fréquent chez les participants s'identifiant comme garçon. Adam a exprimé clairement que l'inspiration est nécessaire pour qu'il considère un adulte comme significatif :

Moi, je cherche l'admiration. Comme j'ai dit, pour moi, je trouve que c'est important que l'adulte soit quelqu'un que je puisse voir et, qu'à mes yeux, ça paraisse quelqu'un d'extraordinaire. Quelqu'un que j'admire. [...]. (Adam)

Moi, je trouve que c'est important pour quelqu'un d'avoir un adulte qui peut servir de modèle, quelque chose que tu as envie de devenir. Ça va te donner une idée de qu'est-ce que tu veux dans ta vie. (Adam)

5.3.2.1 Admiration

En grande partie, les adultes pour qui les participants ont exprimé des sentiments d'admiration sont les parents ou les membres de la famille élargie. Lors des entretiens, l'admiration identifiée par les participants réfère majoritairement au parcours de vie de la personne et à son vécu. Adam se confie sur le vécu et les réussites de ses parents.

Mon père, je le respecte beaucoup parce que, quand on était au Brésil, il a étudié pour être pharmacien. Il était pharmacien. Et quand on est venu au Canada, il a dû tout refaire

et maintenant, finalement, il travaille encore comme pharmacien. [...] Je respecte beaucoup mon père à cause de ça. (Adam)

Les données des entretiens ont révélé que l'admiration ressentie par les adolescents semblait être associée à la reconnaissance de la possibilité d'apprendre et d'acquérir des connaissances auprès de ces adultes. Lors des entretiens, un seul participant a identifié un membre de la communauté comme adulte inspirant. Une fois de plus, c'est Adam qui a souligné le rôle de l'admiration dans sa compréhension des adultes significatifs. Plus précisément, il a partagé ressentir d'une grande admiration pour ses entraîneurs lorsqu'il jouait au soccer. Il admirait leurs réussites et leurs carrières sportives. Cette admiration l'a encouragé à travailler fort et à poursuivre ses efforts dans le but de s'améliorer.

5.3.2.2 Modèle

L'analyse des données recueillies suppose que plusieurs adultes, de catégories différentes, sont des modèles et des sources d'inspiration pour les adolescents. Selon les participants, ces individus les incitent à poursuivre leurs rêves et à atteindre leurs objectifs. Les adolescents s'inspirent de leur parcours pour atteindre un but similaire, soit au niveau de l'emploi, d'une passion, d'un cheminement personnel, etc. Au cours des entretiens, quelques participants ont mentionné avoir ce type d'adulte dans leur réseau social. Victor s'est confié sur le rôle de son frère dans sa vie. Depuis son jeune âge, il s'inspire de lui.

Il était mon *role model*. Je copiais toujours ce qu'il faisait : la coupe de cheveux, la manière qu'il parlait, la manière qu'il jouait, ce qu'il aimait. Je voulais toujours comme faire ce qu'il faisait. (Victor)

Alex est le seul participant à avoir identifié concrètement les créateurs de contenu sur les réseaux sociaux comme des sources d'inspiration. Or, lorsque cela a été mentionné dans l'entretien de groupe, plusieurs participants ont semblé en accord. Pour Alex, les créations de contenu l'encouragent à s'améliorer. Il donne comme exemple :

Ce sont des personnes qui font de la musique et qui m'ont inspiré à être plus confortable à faire de la musique. [...] Ça donne un peu le message, que peu importe qui tu es ou ce que tu veux faire, tu peux faire une différence. Et ça, ça m'inspire ! (Alex)

Bref, lors des entretiens, quelques adolescents ont exprimé le souhait d'être inspirés par les adultes qui les entourent. Ces derniers peuvent leur transmettre des connaissances, les encourager à se développer et, dans certains cas, à poursuivre leurs rêves.

5.3.3 Soutenir

Un autre thème qui s'est dégagé des entretiens est la notion de soutien de la part des adultes significatifs. D'après le discours des participants, ces derniers souhaitent être entourés d'individus qui leur offrent un soutien au travers de cette période mouvementée de la vie. Chez les participants ayant identifié au moins un adulte significatif présent dans leur réseau social, tous ont partagé qu'un des rôles de celui-ci est de les soutenir. Pour la participante n'ayant identifié aucun adulte significatif, elle mentionne que le soutien d'un adulte est un élément qu'elle aimerait retrouver dans son entourage.

Pour l'ensemble des participants ayant désigné un parent comme adulte significatif et dont l'impact a été positif sur eux, celui-ci a été associé au rôle de soutenir. Certains thèmes ont été observés dans le discours des participants : le soutien, l'absence de jugement, la compréhension. Lors de son entretien individuel, Alex aborde le dévoilement de son identité de genre et la réaction de sa mère. Il s'est senti soutenu durant cette période de changement et il est reconnaissant du soutien offert par sa mère.

C'est vraiment une personne qui me fait sentir à l'aise avec mon identité, qui me fait sentir valide aussi. Parce que je suis transgenre et elle accepte ça. Alors, ça donne un climat vraiment bien dans la relation. (Alex)

En plus des parents, d'après les participants, les frères et sœurs jouent aussi un rôle de soutien dans leur vie au quotidien.

Au niveau des membres de la famille élargie, quelques-uns des adultes identifiés comme significatifs répondent à ce rôle de soutien. Plusieurs participants ont noté avoir une relation de proximité avec ces adultes et ils ont exprimé être reconnaissant du « support émotionnel » offert. Plus précisément, quelques participants ont identifié que les membres de la famille élargie pouvaient parfois offrir du soutien en lien avec la situation familiale et certains conflits. Jade s'ouvre sur le soutien fourni par sa tante, principalement lors de conflits avec sa mère.

Je sais qu'elle était vraiment toujours de mon côté et que, des fois, elle se fâchait contre ma mère quand elle faisait quelque chose de pas correct envers moi. Donc, des fois, ma tante lui disait « calme-toi » ou des affaires comme ça. (Jade)

Pour ce qui est des adultes présents dans la communauté et professionnels de la santé et intervenants, les interactions et leur rôle se présentent un peu différemment. Dans ces cas-là, les adolescents ont rapporté être davantage impliqués dans la sélection de ces adultes et dans la construction de la relation. Plusieurs de ces adultes occupent un rôle de soutien. Lors de son entretien individuel, Jade utilise les mots « ambiance de sécurité » et « chaleur » pour décrire sa relation significative avec les parents de son amie. Ensuite, elle s'ouvre sur une autre relation significative qu'elle entretient avec les grands-parents de son ami. Elle rapporte avoir développé un lien très fort avec eux au fil des années. Elle décrit la grand-mère de son ami et sa relation avec elle :

Elle est super fine et super gentille. Et juste la façon qu'elle parle, c'est très calme et très zen, mais en même temps, c'est très chaleureux. [...] Elle accepte vraiment, même si je suis asiatique ou que je ne suis pas sa petite-fille biologique. Elle accepte. Elle me traite comme sa petite-fille. (Jade)

Adam se confie aussi sur sa relation avec un de ses anciens entraîneurs de soccer. Il est reconnaissant du geste posé par celui-ci.

Il y a un moment où j'avais un coach qui était vraiment proche de mes parents. Il était vraiment gentil. Et ma famille, on manquait d'argent pour voyager, pour aller dans un tournoi, et il nous a payé le passage. [...] Sans lui, je n'aurais pas eu cette opportunité. (Adam)

Concernant les professionnels de la santé et intervenants, ils ont aussi été identifiés dans cette catégorie. Selon les participants, ces derniers parviennent à créer un lien de confiance et un espace sans jugement où ces adolescents se sentent compris et soutenus. Pour Jade, ce sont des relations dans lesquelles elle se sent à l'aise d'être vulnérable.

Je n'aime pas pleurer devant des gens et je n'aime pas être en colère devant des gens. [...] Mais des fois avec Jasmine [intervenante], je me laisse pleurer et je ne suis pas gênée ou ça ne me met pas plus mal à l'aise. (Jade)

Finalement, même si peu de participants les ont mentionnés, les créateurs de contenu peuvent aussi être une source de soutien pour les adolescents. Durant la pandémie mondiale de la Covid-

19, les réseaux sociaux ont permis à plusieurs personnes de se rassembler, de communiquer et de traverser ensemble tous ces nouveaux défis auxquels le monde entier faisait face. Comme le mentionne un des participants, les réseaux sociaux offrent un « sentiment de connexion » et diminuent « l'impression d'être seul ».

En somme, les données d'entretien suggèrent que le rôle de soutenir peut être répondu par une multitude d'adultes, allant du parent au créateur de contenu. Par le discours des participants, il semble clair que ces adultes répondent à un besoin primordial chez les adolescents d'être soutenus. Ces derniers semblent valoriser ce rôle et rechercher un adulte qui puisse y répondre.

5.3.4 Éduquer

Pour plusieurs participants, l'adulte significatif occupe le rôle d'éduquer. Les parents ont été le groupe le plus fréquemment identifié dans ce rôle, et ce, par la quasi-totalité des participants. Quelques-uns ont aussi mentionné leurs grands-parents, mais en moins grand nombre. Trois sous-rôles ont émergé du discours des participants : l'éducation, l'épanouissement personnel et les apprentissages scolaires.

5.3.4.1 Éducation

En premier lieu, le terme éducation est utilisé au sens large pour désigner l'accompagnement d'une personne dans l'apprentissage et le développement de qualités physiques, intellectuelles et morales. D'après ce qui a été observé dans les données d'entretien, l'éducation est orientée vers les adolescents et vise à les former pour la vie d'adulte. Les parents et les membres de la famille élargie ont été décrits à plusieurs reprises par les participants dans ce rôle. Aux yeux de ces participants, les parents jouent un rôle significatif dans l'éducation d'un enfant. Ils mentionnent que ces derniers doivent aider leur enfant à trouver leur voie et à évoluer au sein de la société. Durant son entretien, Adam se confie sur l'éducation donnée par ses parents :

Alors mes parents, c'est eux qui m'ont guidé dans la vie jusqu'à présent. Ils m'ont enseigné ce qu'on n'apprend pas à l'école, mettons le côté plus social et comment se comporter. [...] Ils m'ont appris le respect et à respecter les autres personnes. (Adam)

Les participants ont été aussi reconnaissants du partage des grands-parents de leurs connaissances de la vie. Ils ont remarqué que ce partage contribue à leur développement.

5.3.4.2 Épanouissement personnel

En second lieu, l'épanouissement personnel réfère au développement positif d'une personne dans différentes sphères de sa vie. D'après le discours des participants, l'épanouissement personnel fait référence à l'idée de mieux se connaître et se développer en tant que personne. Pour ce rôle, les participants ont davantage nommé des individus dans leur famille immédiate, élargie ou de la communauté. Les participants révèlent que la présence et les conseils de ces individus ont eu un impact positif sur leur développement. Certains participants réfèrent au fait d'être plus « sage » grâce à des échanges avec des proches, au développement de leur « spiritualité » par l'accompagnement d'un membre de l'église et à une augmentation de leur « confiance » via la pratique d'un sport et le soutien d'un entraîneur. Pour sa part, Adam mentionne que les amis de ses parents ont influencé positivement la compréhension de sa culture. À chaque rencontre familiale, il est heureux de pouvoir en apprendre davantage :

Je suis né au Brésil et la majorité des amis de mes parents sont brésiliens. Ils sont aussi venus au Canada. Alors, c'est aussi le rôle culturel. Quand je suis avec les amis de mes parents, des fois, j'apprends de nouveaux trucs sur la culture et tout ça. Et ça me permet aussi de parler plus portugais. (Adam)

5.3.4.3 Apprentissages scolaires

En troisième lieu, le rôle de transmettre des apprentissages scolaires n'a pas été identifié chez les adultes significatifs à l'extérieur de l'école. Ce sous-rôle semble réservé aux adultes présents dans le milieu scolaire.

Pour résumer, les participants jugent essentiel d'être entourés d'adultes significatifs dont le rôle est d'éduquer. Celui-ci peut prendre différentes formes en fonction de l'âge des participants et du type d'adulte, mais demeure un rôle recherché chez les adolescents.

5.3.5 S'amuser

Le discours des participants témoigne de l'importance du plaisir et de l'action de s'amuser dans leurs relations. Plusieurs participants ont nommé que, malgré les autres rôles que peuvent jouer les adultes significatifs présents dans leur vie, il est aussi important de s'amuser avec eux. Le terme « plaisir » a été utilisé à de nombreuses reprises pour décrire des moments passés avec ces adultes. Parmi les activités nommées par les participants, il y a celles de participer à des

rencontres familiales, de partager un repas, de partir en voyage et d'avoir des discussions avec leurs adultes significatifs. Lors de son entretien, Victor s'ouvre sur le temps passé avec son grand-père lors de son dernier voyage en Corée.

Il y avait beaucoup de moments qui étaient plaisants. Mon grand-père avait fabriqué des affaires en bois, avec des branches qui étaient tombées dans le parc. Il y avait beaucoup de bons moments avec mon grand-père où on faisait de la lutte aussi. (Victor)

Quelques participants ont aussi identifié que le partage de passe-temps ou des passions, tel que le sport et les arts, permet de passer de beaux moments et de tisser des liens forts avec ces adultes. D'après les témoignages des participants, le rôle de s'amuser semble généralement combiné à un second rôle. Un seul participant a identifié des adultes dont l'unique rôle est de s'amuser. En parlant des amis de ses parents, Adam mentionne que :

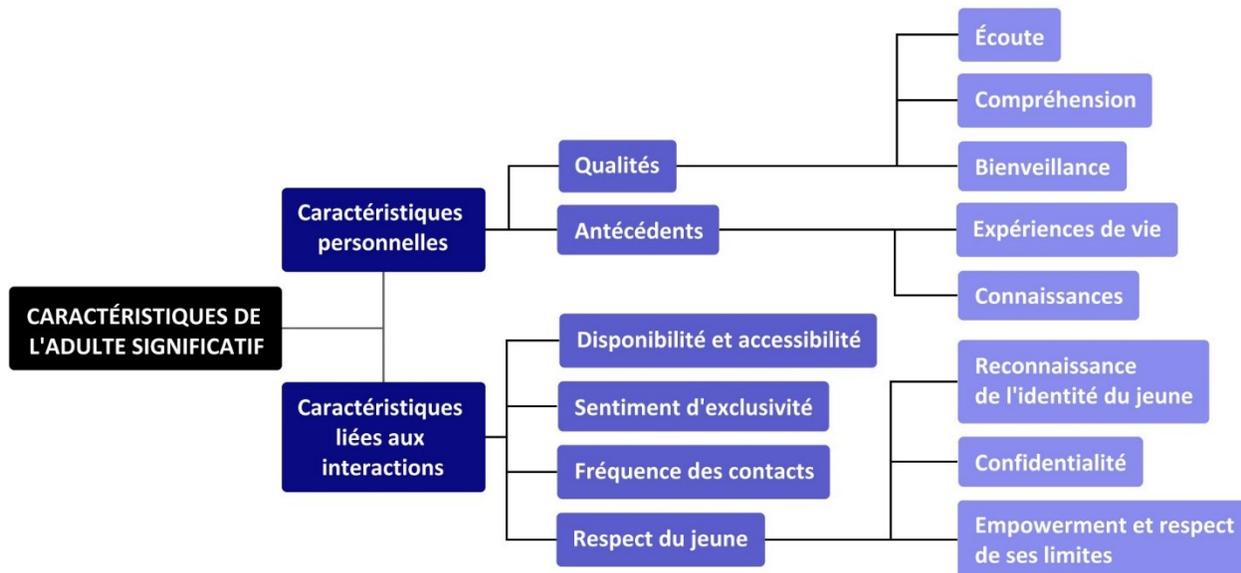
Quand on se rencontre, c'est plus pour s'amuser dans les rencontres familiales et tout ça. Et eux, c'est plus le plaisir. Juste passer du temps ensemble. (Adam)

Pour résumer, le rôle de s'amuser est important pour les adolescents dans leur relation avec un adulte. Les participants mentionnent que le plaisir et l'action de s'amuser permettent de tisser des liens d'attachement et de développer une relation plaisante avec cet adulte.

5.4 Caractéristiques de l'adulte significatif

Lors de l'analyse des entretiens, plusieurs caractéristiques liées à l'adulte significatif se sont dégagées du discours des participants. Celles-ci se divisent en deux grandes catégories : les caractéristiques personnelles de l'adulte significatif et les caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte significatif. À partir de celles-ci, d'autres sous-catégories ont été créées, afin de préciser l'analyse des résultats. Le tout est représenté dans la Figure 2. Les prochaines sections visent à expliquer plus en détails les résultats obtenus en lien avec ces éléments.

Figure 5. – Caractéristiques de l'adulte significatif



5.4.1 Caractéristiques personnelles

Dans un premier temps, il est question des caractéristiques personnelles identifiées chez les adultes significatifs des participants. Elles sont divisées en deux : les qualités et les antécédents de l'adulte significatif.

5.4.1.1 Qualités

Lors des entretiens avec les participants, plusieurs qualités des adultes significatifs ont été nommées par ceux-ci. Ces qualités pouvaient se retrouver chez leurs adultes significatifs ou elles pouvaient être recherchées chez un nouvel adulte. Les principales qualités identifiées sont : l'écoute, la bienveillance et la compréhension. Pour les participants, ces trois qualités sont essentielles à la création d'un lien de confiance avec un adulte.

La première qualité identifiée par la majorité des participants est l'écoute. Les adolescents apprécient un adulte qui est disponible pour les écouter et qui leur laisse un espace pour se confier. Lors de son entretien, Jade partage apprécier le fait de pouvoir s'ouvrir à sa psychologue sans gêne et sans craindre d'être jugée.

Elle [sa psychologue] est importante parce que je me sens libre de parler de tout avec elle. Je me sens honnête et je ne suis pas gênée de parler de quoi que ce soit. (Jade)

Bien que certains adolescents retrouvent cette qualité chez leurs adultes significatifs, au cours des entretiens, les participants ont mentionné à plusieurs reprises vouloir être écoutés davantage par les adultes autour d'eux. En parlant du personnel en milieu scolaire, Inaya mentionne :

I want them to really listen to everything and don't be too fast to judge. Like, listen to everything I say and if you don't understand something, actually ask, and try to clarify it.
(Inaya)

Dans sa réflexion, Inaya met l'accent sur le fait de « really listening ». Écoute réellement signifie donner la priorité aux adolescents, à leur voix et à leur point de vue. Cela implique aussi de s'intéresser à lui et de vouloir le comprendre.

En ce sens, la deuxième qualité rapportée par les participants est la compréhension, soit la capacité à comprendre l'autre. Cette qualité s'est révélée dans différents témoignages et expériences vécues par les participants. Les adolescents ont partagé le besoin de s'exprimer, d'être écoutés et d'être compris par les adultes qui les entourent. En ce sens, l'absence de jugement est aussi un élément qui a été nommé à de nombreuses reprises par les participants. Dans certains cas, la peur d'être jugé, mal compris ou encore chicané explique leur hésitation à se confier à certains adultes. Lors de son entretien, Julia partage entretenir une bonne relation avec ses parents, mais que parfois, elle hésite à s'ouvrir sur certains sujets.

Parfois, je dirais qu'elle [sa mère] est un peu *judgmental*. Donc, c'est pour ça que parfois j'ai de la misère à lui raconter tous les aspects de ma vie. (Julia)

La troisième qualité qui est ressortie du discours des participants et qui se retrouve chez plusieurs de leurs adultes significatifs est la bienveillance. Lors des entretiens, les participants ont utilisé des termes tels que : « douceur », « chaleur », « gentillesse », « sentiment de sécurité », « compréhension » et « absence de jugement » pour décrire certains adultes dans leur vie. Jade s'ouvre sur sa relation spéciale avec les grands-parents de son ami :

Ils m'ont montré beaucoup de chaleur. Ils m'ont un peu accueilli comme leur grande fille et c'était quelque chose que je n'avais pas vraiment expérimenté. (Jade)

La bienveillance de ces adultes a permis à Jade, au fil des années, de développer une relation significative avec eux. Quelques participants ont aussi mentionné qu'il était important pour eux qu'un adulte significatif se montre indulgent et puisse offrir une deuxième chance à l'adolescent. Au niveau du personnel de l'école, plusieurs participants ont rapporté apprécier les enseignants qui se montrent bienveillants envers les élèves. D'après leurs discours, la capacité à s'adapter aux élèves et à vouloir les comprendre sont des éléments favorables à la création d'un lien avec eux. Les données issues des entretiens suggèrent que la bienveillance peut permettre à un adolescent de se sentir mieux dans l'environnement scolaire. Lucas s'exprime sur son expérience avec un enseignant qu'il a bien aimé dans son parcours scolaire :

Il s'adaptait à l'humeur des élèves. Si les élèves arrivaient vraiment fatigués, il essayait de ne pas trop donner de devoirs et faisait plus des activités. Bien sûr, tu allais apprendre, mais plus adapté à l'humeur des élèves. (Lucas)

En résumé, les participants recherchent ces trois principales qualités chez un adulte. Les échanges qui ont eu lieu lors des entretiens avec les participants témoignent d'un grand désir d'être écoutés et compris par les adultes. Ils souhaitent être entourés d'adultes bienveillants à qui ils pourront se confier, sans crainte.

5.4.1.2 Antécédents

Au cours des entretiens, les participants ont discuté des antécédents de vie comme étant des caractéristiques importantes dans leur identification d'un adulte significatif. Deux principaux thèmes sont ressortis : les expériences de vie et les connaissances de l'adulte significatif.

a. Expériences de vie

Lors des entretiens, la majorité des participants affirment qu'il est important pour eux d'être entourés d'adultes significatifs qui ont vécu des expériences et qui en sont ressortis grandis. Les adolescents ont remarqué qu'ils souhaitent pouvoir apprendre et bénéficier de celles-ci. Le lien entre les expériences de vie d'une personne et son âge n'est pas unanime et il a été source de discussion lors de l'entretien de groupe. Pour certains participants, l'âge est associé à un niveau d'expérience. Dans ces cas-ci, les adolescents préfèrent être entourés d'adultes plus âgés, car ces derniers ont une plus grande expérience de vie qui leur permet d'offrir de meilleurs conseils. Du

point de vue d'autres participants, l'âge importe peu. Ils s'intéressent davantage à ce que la personne peut lui transmettre. Jade partage cette opinion :

Je dirais que l'âge n'a pas vraiment d'importance pour définir quand tu deviens adulte. C'est selon les expériences de ta vie que tu deviens plus sage et que tu apprends plus. Et là, après, tu peux guider d'autres personnes. [...] Pour moi, ça, c'est souvent les meilleures personnes parce qu'elles savent ce que tu vis ou comment te reconforter parce qu'elles ont eu beaucoup d'expériences de vie positives ou négatives. (Jade)

Au-delà de l'âge, plusieurs perçoivent aussi positivement le fait de partager des expériences communes avec d'autres individus. Il semble que le partage sert à normaliser certaines situations pour les adolescents et à les aider à se sentir moins seuls. D'autres participants ont aussi nommé que de partager une culture ou une langue peut faciliter la création d'un lien.

b. Connaissances

Les connaissances réfèrent aux savoirs d'une personne. Pour les participants ayant mentionné vouloir un adulte significatif qui est une source d'inspiration, le partage de connaissances semble plus important à leurs yeux. Ils souhaitent donc avoir un adulte qui possède un grand nombre de connaissances. Celles-ci peuvent être liées à un travail, à une passion ou à d'autres domaines d'intérêt. En parlant de son père et de son parcours de vie qu'elle juge inspirant, Julia partage :

Et mon père, il a étudié beaucoup. Il est ingénieur et ça m'inspire beaucoup parce qu'il a 50 ans et, dans son domaine, ça évolue rapidement. Donc, il continue à lire, à étudier et il prend des cours et tout. Ça m'inspire beaucoup. En Russe, il y a une phrase qui dit : « Vit une centaine d'années, étudie une centaine d'années. (Julia)

Les participants expriment vouloir apprendre de ces adultes. Par exemple, Lucas est reconnaissant que sa tante, qui est médecin, puisse lui offrir des informations sur ce métier et l'accompagne dans son parcours scolaire.

En ce qui concerne le personnel enseignant, en raison de leur rôle auprès des élèves, les participants ont davantage mentionné l'importance que celui-ci possède un grand nombre de connaissances et qu'il soit en mesure de les partager aux élèves. Pour le personnel de soutien, plusieurs participants mentionnent le désir de se confier à une personne compétente et formée en relation d'aide. En ce sens, quelques participants partagent leur hésitation à se confier aux

enseignants ou à d'autres membres du personnel de l'école sans formation spécifique dans le domaine.

En sommes, aux yeux des adolescents, il semble important que les adultes significatifs autour d'eux possèdent un certain bagage au niveau des expériences de vie et ainsi que des connaissances. Les participants mettent de l'avant leur envie d'apprendre de ces relations.

5.4.2 Caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte significatif

Dans un deuxième temps, il sera question des caractéristiques liées aux interactions entre un adolescent et son adulte significatif. À ce niveau, plusieurs thèmes sont ressortis lors de l'analyse des entretiens : la disponibilité et l'accessibilité de l'adulte, le sentiment d'exclusivité, la fréquence des contacts et le respect de l'adolescent. Ces quatre thèmes seront abordés dans les prochaines sections.

5.4.2.1 Disponibilités et accessibilité de l'adulte

Selon les données d'entretiens, la disponibilité et l'accessibilité des adultes sont des facteurs centraux dans la création d'un lien significatif. L'ensemble des participants a identifié qu'il est important pour eux de passer du temps avec leurs adultes significatifs. Ils désirent avoir une personne dans leur entourage qui peut les écouter et les accompagner dans leurs difficultés au quotidien. Pour la plupart, ceux-ci sont des personnes naturellement présentes dans leur réseau social. C'est un élément que plusieurs participants apprécient et qui, d'après eux, a contribué à développer une relation significative.

Outre la famille immédiate et la famille élargie qui semblent être des personnes significatives assez disponibles et accessibles, Alex mentionne que les créateurs de contenu sur les réseaux sociaux peuvent aussi être des ressources intéressantes pour les adolescents. Disponibles à toutes les heures de la journée et regroupant un nombre important d'individus, les réseaux sociaux peuvent être un moyen pour les adolescents d'échanger et de construire des liens. En parlant de son expérience, Alex partage :

C'est sûr que je suis sur plusieurs communautés, donc presque à n'importe quel moment que je me sens triste, je peux aller là-dessus et parler à quelqu'un. C'est assez incroyable. (Alex)

Au niveau du milieu scolaire, plusieurs participants ont identifié que la présence d'adultes accessibles et disponibles était importante et ce, principalement pour les membres du personnel de soutien. Jade, qui a identifié un membre du personnel de soutien comme adulte significatif, partage :

[...] je sais que comme je peux aller la voir si ça va mal. [...] Jennifer est souvent là, mais des fois elle a beaucoup d'élèves qui vont la voir aussi. Mais si c'est vraiment urgent, je vais juste cogner et je dis « est-ce qu'on peut prendre un rendez-vous à l'improvisation » [...]. Elle est super accessible. (Jade)

Même si les participants n'ont pas tous eu recours aux services d'un membre du personnel de soutien, plusieurs jugent rassurant que ces adultes soient présents et disponibles à l'école. Bien qu'ils souhaitent qu'un adulte significatif soit disponible et accessible, de nombreux participants reconnaissent que cela n'est pas toujours possible. Ils ont mentionné que c'est la raison pour laquelle il est important d'avoir plusieurs adultes significatifs présents dans leur réseau social. Selon les participants, la présence de plusieurs adultes significatifs sert de « filet de sécurité ».

5.4.2.2 Sentiment d'exclusivité

Tout en soulignant l'importance d'avoir accès à un certain nombre d'adultes significatifs, certains adolescents ont également exprimé le vouloir de se sentir exclusif à une personne. Ce besoin a été nommé principalement lorsque nous avons abordé les adultes présents à l'école. Plusieurs participants ont nommé préférer que l'attention d'un adulte soit dirigée uniquement vers eux, plutôt qu'à un grand nombre d'individus. Selon eux, cette exclusivité permet de créer un lien spécial. En parlant des membres du personnel de soutien, Adam dit :

Je préfère avoir une attention qui est plus spéciale, qui est plus dirigée seulement vers moi. Alors, quand c'est une personne qui résout plein de problèmes, je trouve que c'est un peu comme si elle faisait semblant. Ce n'est pas comme si elle accordait une importance grave à mon problème, puisqu'elle en a plusieurs à résoudre. Je veux plus de l'exclusivité. (Adam)

Cette opinion a été partagée par quelques participants, mais pas par l'ensemble du groupe. Or, l'ensemble des adolescents semble ressentir le besoin d'être vu et reconnu par un adulte. Dans

le même ordre d'idées, un des défis liés au personnel de soutien, qui peut rendre certains adolescents plus réticents à aller les consulter, est le fait que ce lien est construit dans le cadre de leur travail. Pour certains participants, cela rend la relation moins valide et moins forte.

5.4.2.3 Fréquence des contacts

En ce qui concerne la fréquence des contacts, les avis des participants sont partagés. Certains estiment qu'il est important que la personne soit régulièrement présente dans leur vie. Pour d'autres, il convient de voir la personne seulement à l'occasion. Cependant, l'ensemble des participants s'entend sur l'importance de créer un lien initial fort avec l'adulte. Celui-ci peut venir d'un lien familial fort ou il peut s'être construit à travers plusieurs années. Dans les deux cas, les participants affirment qu'il est important d'avoir des bases solides. D'après eux, c'est ce qui permet de maintenir une relation forte. Une fois que le premier lien est créé, certains participants sont d'avis qu'il est correct de voir la personne moins régulièrement. Avec un lien solide, la fréquence des contacts aura peu ou pas d'impact sur la relation. Jade est de cet avis et l'explique en prenant comme exemple sa relation avec un membre du personnel de soutien de l'école.

Si le lien est vraiment fort, ça ne changera pas quand tu reverras la personne. Par exemple, si on prend Caroline [intervenante], je ne la vois pas souvent, mais c'est pareil. J'ai encore le même sentiment de confiance. (Jade)

5.4.2.4 Respect de l'adolescent

Dans le cadre des entretiens, les témoignages des participants ont permis de mettre de l'avant l'importance du respect dans leurs relations avec les adultes. Ces derniers semblaient particulièrement investis dans cette discussion. La prochaine section portera sur la reconnaissance de l'identité de l'adolescent, la confidentialité et l'*empowerment* de l'adolescent, ainsi que le respect de ses limites.

a. Reconnaissance de l'identité de l'adolescent

La reconnaissance et l'acceptation sont des thèmes importants qui sont ressortis du discours des participants. Ceux-ci ont exprimé un souhait commun d'être vus comme des individus pleinement capables de penser, de prendre des décisions et d'évoluer par eux-mêmes. Ils ont également noté un désir d'être reconnus pour leurs bons coups et acceptés malgré leurs moins bons coups. De

façon simple, les adolescents ont manifesté un souci d’être pris en compte par les adultes. Pour Alex, l’acceptation est un élément très important dans sa relation avec l’adulte. S’identifiant comme une personne transgenre, Alex souhaite être reconnu pour qui il est. Il apprécie cette qualité chez sa mère :

C’est vraiment une personne qui me fait sentir à l’aise avec genre mon identité, qui me fait sentir valide aussi. Parce que je suis transgenre et elle accepte ça. Alors, ça donne un climat vraiment bien dans la relation. (Alex)

Contrastant avec ses expériences négatives au primaire avec les intervenants en milieu scolaire, Jade a parlé du sentiment d’être comprise et validée dans ses relations avec des membres du personnel de soutien au secondaire. De même que pour d’autres participants, ses sentiments d’être crue, prise au sérieux et d’avoir confiance en ses expressions ont été déterminants pour la consolidation d’une relation significative avec le personnel de soutien de l’école secondaire.

b. Confidentialité

Plusieurs adolescents ont identifié la confidentialité comme un élément très important dans leur relation avec l’adulte, principalement lorsque celui-ci est à l’extérieur de sa famille immédiate. Pour Jade, la confidentialité est fondamentale.

[...] la partie importante serait la confidentialité. Si tu lui as demandé de ne pas en parler avec personne d’autre, c’est le plus important à respecter pour moi. C’est le côté privé. (Jade)

Inaya a partagé un point de vue similaire concernant la présence potentielle d’un adulte significatif dans sa vie :

I want that person to really keep the secrets. If I tell them something, don’t go tell any other person or any other adult. Like really keep it private if I’m telling you something and trusting you with that.

c. Empowerment de l’adolescent et respect de ses limites

Lorsqu’il a été question du personnel de l’école, plusieurs participants ont mis l’emphase sur l’importance de donner le pouvoir à l’adolescent et de respecter ses limites. Étant donné le rôle éducatif et d’autorité des enseignants, l’ensemble des participants se sont entendus sur l’importance que l’adolescent consente avant de développer un lien plus privé avec un

enseignant. Plusieurs adolescents ont nommé ne pas vouloir que l'enseignant s'introduise dans leur vie privée. Ce qui émerge du discours des participants est l'importance d'être à l'écoute de l'élève et de respecter leurs limites. Noah explique qu'il est important pour les membres du personnel, principalement les enseignants, d'être attentif aux signaux de l'élève et de respecter leur décision.

Si tu vois que la personne veut parler, tu parles. Si tu vois que la personne essaie d'esquiver, de finir la discussion ou qu'elle n'est pas trop ouverte, tu laisses tomber honnêtement.

Les participants ont été relativement unanimes dans leur sentiment : le non-respect des limites peut les rendre inconfortables et « *make school unpleasant* ».

Au niveau du pouvoir d'agir des adolescents, plusieurs ont partagé vouloir choisir. Ils souhaitent être consultés et écoutés dans leurs décisions. Dans le cas de Jade, elle partage que c'est un élément qu'elle apprécie beaucoup dans sa relation avec sa psychologue. Cette dernière est présente et l'accompagne dans son processus décisionnel en lui fournissant certaines informations, mais en la laissant ensuite prendre sa propre décision :

C'est comme si elle me donnait la liberté de vraiment choisir. [...] C'est le sentiment qu'elle m'a laissé décider. Et que si j'ai dit oui, j'ai pris la bonne décision. (Jade).

En somme, les entretiens ont fait ressortir l'idée que pour développer une relation significative avec un adolescent, il est primordial de créer un lien de confiance, dans lequel la reconnaissance et le respect sont au centre.

5.5 Place du personnel scolaire

L'un des principaux objectifs de ce projet de recherche est de comprendre la place qu'occupent les membres du personnel/intervenants en milieu scolaire dans le parcours académique des adolescents. Dans un premier temps, il a été observé que seulement quatre participants sur dix ont identifié un membre du personnel de l'école comme étant significatif. Au niveau du personnel enseignant, les trois participants ayant identifié un enseignant comme significatif n'entretiennent plus de relation avec celui-ci. Dans la majorité des cas, la relation s'est terminée à la fin de l'année scolaire. Par conséquent, l'enseignant semble avoir été significatif pour l'adolescent durant

l'année d'enseignement. La durée de ces relations est donc relativement courte. Concernant le membre du personnel de soutien identifié comme significatif, la relation s'est poursuivie malgré la passation à l'année suivante. Elle semble donc plus solide dans le temps.

5.5.1 Rôles des adultes significatifs en milieu scolaire

Contrairement aux adultes à l'extérieur de l'école, les membres du personnel de l'école occupent uniquement trois des cinq rôles préalablement définis (guider, inspirer, soutenir, éduquer et s'amuser).

5.5.1.1 Guider

Les participants ont peu identifié les adultes présents à l'école comme des individus vers qui ils se tournent pour être guidés et pour obtenir des conseils. Une minorité de participants a mentionné apprécier recevoir des conseils de leur part. Ils avouent qu'il peut être aidant de recevoir différents points de vue de la part de membres du personnel de l'école. Ils peuvent aider à résoudre certains problèmes. Jade partage :

Je dirais aussi que comme les conseils, c'est différents points de vue de différentes personnes, donc ça te permet de résoudre et d'analyser le problème dans lequel tu es. Donc, moi, je serais ouverte à beaucoup de conseils parce que ça me donnerait une façon de voir comment résoudre mon problème de plusieurs différents points de vue. (Jade)

Malgré une certaine réticence, certains participants ont partagé être ouverts à l'idée d'aller rencontrer un membre du personnel pour régler une situation qui se produit à l'école (ex : intimidation). Cependant, quelques participants ont avoué y être allés par le passé et être hésitants à y retourner, car ils ont été peu satisfaits des résultats de l'intervention. Le délai d'intervention ou le résultat n'avaient pas répondu à leurs attentes.

En somme, l'analyse des données des entretiens suggère que seule une minorité de participants se tournerait vers les adultes en milieu scolaire pour recevoir des conseils. Parmi les adultes consultés, les membres du personnel de soutien ont été le plus souvent identifiés par les participants.

5.5.1.2 Soutenir

Pour les quelques adultes en milieu scolaire ayant été identifiés comme significatifs, ceux-ci ont principalement joué un rôle de soutien. Les participants ont apprécié l'écoute et le soutien offert par ceux-ci. Inaya partage avoir aimé l'écoute et le soutien que lui a offert une enseignante lorsqu'elle s'est confiée à elle.

This teacher was the first adult I actually talked to and she introduced me to a psychologist at school. So, my English teacher and the psychologist here, they really help. [...] She kind of made me realize that I needed help. (Inaya)

Pour ce qui est des membres du personnel de soutien, ces derniers semblent se distinguer des membres du personnel enseignant par leur mandat auprès des élèves. Plusieurs participants ont identifié ces adultes comme un « filet de sécurité » qu'ils apprécient. Leur présence est rassurante et les participants savent qu'ils peuvent se tourner vers eux au besoin. Quelques participants ont partagé avoir bénéficié de ce soutien et en avoir retiré du positif. Cependant, à leurs yeux, la relation n'a pas été significative. Quelques participants, dont Mila, mentionnent que le fait que ce soit leur emploi nuit au sentiment d'attachement et à la création d'un lien significatif : « Je n'ai pas vraiment un sens d'attachement parce que je sais que c'est un peu son travail ».

Jade, ayant identifié un membre du personnel de soutien comme significatif, a partagé avoir reçu beaucoup de soutien de la part de cette personne. Elle explique que cette intervenante de l'école a été une adulte importante dans sa vie et qu'elle lui a fourni une grande aide durant une période difficile :

Elle a été importante dans ma vie. C'est quand même une importance sentimentale et émotionnelle. Mais aussi parce que j'avais des problèmes d'anxiété, de la dépression et elle m'a aidé avec ça. (Jade)

En résumé, selon l'analyse des entretiens, les adultes en milieu scolaire semblent principalement répondre au rôle de soutien. Cela semble aussi concorder avec les attentes de certains adolescents.

5.5.1.3 Éduquer

Lors du premier entretien de groupe, plusieurs participants ont partagé qu'il était important pour eux que leurs adultes significatifs soient en mesure de leur transmettre des connaissances.

Cependant, les résultats montrent qu'aucun adolescent n'a identifié un enseignant comme adulte significatif et dont le rôle était d'éduquer. Trois participants ont identifié des enseignants parmi leurs adultes significatifs, mais aucun n'a associé à cet enseignant le rôle de transmettre des connaissances. Ces enseignants répondaient toutefois à d'autres rôles tels que guider ou soutenir. Malgré tout, le discours des participants reflète une envie d'apprendre et d'acquérir des connaissances de la part des adultes en milieu scolaire. Les participants mentionnent vouloir apprendre sur les relations interpersonnelles et sociales, la préparation à la vie adulte et certaines connaissances générales. Lucas partage :

Moi, je crois que c'est des personnes qui devraient t'amener pas à pas, te montrer pas à pas, comment arriver à ton but dans la vie. Parce que, pour moi, l'école c'est des personnes qui t'apprennent des choses pour réussir à arriver à ton but. (Lucas)

5.5.1.4 Rôles absents : inspirer et s'amuser

Pour les adultes en milieu scolaire, aucun participant n'a identifié un adulte significatif dont le rôle était d'inspirer. Toutefois, quelques participants, dont Adam, ont mentionné qu'avoir un enseignant qu'ils admirent pourrait grandement augmenter leur motivation scolaire. Adam dit :

Je recherche beaucoup le côté d'admiration. J'aime beaucoup quand j'ai des personnes que j'admire et qu'à mes yeux, elles sont extraordinaires. C'est sûr que ça donne plus le goût d'apprendre, ça donne plus de respect et plus d'attention à ce que cette personne dit. (Adam)

De plus, le rôle de s'amuser n'a pas été identifié aux adultes en milieu scolaire. Plusieurs participants ont nommé qu'il était important pour eux que les enseignants aient un bon sens de l'humour, afin d'animer les cours, mais sans plus.

5.5.2 Attentes face aux membres du personnel scolaire

L'analyse du discours des participants suggère que l'environnement scolaire peut influencer le développement de relations significatives avec les membres du personnel de l'école. Lors des entretiens, les participants ont identifié des éléments qui contribuent positivement à la relation avec les membres du personnel. Dans un premier temps, les participants ont mentionné l'importance d'avoir un enseignant impliqué dans la réussite de ses élèves et dans leur bien-être. Les participants ont utilisé des termes comme « à l'écoute », « compréhensif », capacité à

« s'adapter » pour décrire l'enseignant idéal. Ils ont aussi mentionné apprécier les enseignants qui se mettent à leur place. Adam partage :

Je trouve qu'ils devraient un peu se rappeler de c'est comment être à l'école. [...] Je trouve que les profs devraient réfléchir plus aux pensées des élèves, se mettre dans leur position parce qu'ils ont déjà été élèves. [...] C'est juste penser à comment les élèves se sentent. (Adam)

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les membres du personnel de soutien, les participants ont rapporté vouloir être davantage informés des ressources disponibles à l'école. Ils jugent important que les adolescents soient au courant de la présence de ces individus et des services offerts. Pour la majorité, les participants étaient au courant des ressources disponibles à l'école, mais certains auraient aimé avoir plus d'informations sur les services. Pour sa part, Inaya a exprimé sa déception de ne pas avoir été informée de la présence des intervenants à l'école : « *I would like the psychologists and the social workers to be a little bit more present because I did not know that we had any at school before my ... teacher told me.* » (Inaya) Plusieurs participants ont aussi mentionné l'importance de l'accessibilité et de la disponibilité de ces intervenants. Plusieurs ont identifié les intervenants comme un « filet de sécurité ». Il est rassurant pour ces participants de savoir que ces derniers sont disponibles au besoin. La présence d'un local calme et rassurant a aussi été un élément mentionné par quelques participants.

Avoir un bureau qui est confortable. [rire] Parce que Caroline et Jennifer, elles ont toutes de gros poufs et c'est souvent très confortable de s'asseoir dedans. C'est comme la personne est plus détendue et plus confortable. (Jade)

En somme, selon les participants, les thèmes nommés sont importants, car ils ont le potentiel de contribuer positivement à la création d'une relation significative ou au maintien de celle-ci.

5.5.3 Relations souhaitées avec le personnel scolaire

Lors de l'entretien de groupe et des entretiens individuels, les participants n'ont pas exprimé un grand intérêt à l'idée de créer une relation significative avec les membres du personnel scolaire. La totalité des participants a mentionné que l'école est un lieu d'apprentissage. Les attentes des adolescents envers les enseignants sont donc de transmettre des connaissances. La majorité des participants ne se confieraient pas à eux. Dans le discours des participants, il ressort un grand

besoin de séparer leur vie privée et leur vie scolaire, puis de limiter les informations partagées aux enseignants. Mila explique que :

J'aime bien faire une distinction. Ce n'est pas juste nécessairement envers les profs, c'est juste en général. Je ne suis pas trop la même personne quand je suis à l'école, qu'à l'extérieur. (Mila)

D'après le discours des participants, le rapport d'autorité joue aussi un rôle dans la volonté des adolescents de développer les relations significatives avec les enseignants. Plusieurs participants partagent agir poliment avec les enseignants et répondre à leurs questions en raison de leur statut.

Les enseignants, pour la plupart, ce ne sont pas des personnes à qui tu parles normalement ou avec qui tu *hang out, I guess*. Ils sont des gens qui nous enseignent et tout ça. Alors, quand ils demandent des questions comme « Comment vas-tu? », je réponds parce que c'est poli et que je leur dois un peu de respect. Ils sont des adultes et je suis un élève. (Victor)

Bien que les participants semblent assez catégoriques sur leur désir de ne pas s'ouvrir sur leur vie personnelle aux enseignants, ils nomment tout de même apprécier lorsque les enseignants sont bienveillants avec eux. Pour les participants, lorsqu'un enseignant s'aperçoit qu'un élève se sent moins bien, il est accepté que celui-ci aille à la rencontre de l'élève pour prendre de ses nouvelles et lui rappeler sa présence. Or, les participants mentionnent l'importance d'écouter la réponse de l'élève et de respecter ses limites. Dans le cas inverse, ils mentionnent que l'interaction est « malaisante », « envahissante » et « dérangeante ». Plusieurs participants s'entendent pour dire que c'est l'élève qui devrait faire le premier pas vers l'enseignant.

En somme, selon l'analyse des entretiens, les participants s'attendent à ce que les enseignants transmettent des connaissances, tout en étant bienveillants envers les élèves. Le discours des adolescents démontre le souhait d'être entendus et respectés dans leurs limites.

5.6 Amis versus adultes

Même si la recherche ne porte pas sur les amitiés à l'adolescence, celles-ci ont été fortement mentionnées par les participants. La totalité des participants a nommé leurs amis parmi les individus significatifs présents dans leur vie. Ces derniers se sont ouverts sur le lien unique qui se

développe entre amis. Lors des entretiens, plusieurs participants ont partagé obtenir beaucoup de soutien de la part de leur groupe d'amis. Par exemple, Julia a parlé de la disponibilité et du soutien de ses amis :

Je sais que je peux les appeler quand je me sens mal. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, ils vont me réconforter et me faire sentir mieux. (Julia)

D'après la perspective des participants, étant habituellement proches en âge, les amis ont une capacité plus grande à comprendre les difficultés et à valider le vécu de l'autre. Un participant a utilisé l'expression « *Nous sommes tous dans le même bateau.* » pour expliquer la relation avec ses amis. Étant donné la grande capacité à comprendre l'autre, plusieurs ont mentionné se référer à leurs amis pour obtenir des conseils. Enfin, selon le discours des participants, les amitiés vont aussi permettre le partage des moments agréables et le plaisir.

Bien que l'ensemble des participants s'entendent pour dire que les relations avec leurs amis sont importantes et significatives, plusieurs nomment qu'elles sont différentes de leurs relations avec des adultes. Elles ne s'équivalent pas. Les besoins répondus par chacun de ces groupes ne sont pas les mêmes. Pour plusieurs participants, les amis ne peuvent pas remplacer des adultes significatifs.

5.7 Impact de la pandémie

Le sujet de la pandémie de la Covid-19 a été brièvement abordé lors de l'entretien de groupe. À ce moment, la pandémie était présente depuis près de 15 mois. L'opinion des participants face aux impacts de la pandémie sur leurs relations interpersonnelles n'est pas unanime. Certains ont observé une amélioration et d'autres une détérioration de leurs relations interpersonnelles.

5.7.1 Adultes significatifs à l'extérieur de l'école

Tout d'abord, en raison du confinement et des mesures sanitaires (télétravail et école à distance), certains adolescents ont observé une augmentation du nombre de contacts et un renforcement de leurs liens avec leur famille immédiate. Pour certains, dont Noah, la relation avec ses parents n'a pas beaucoup changé, mais il identifie que l'augmentation des contacts a permis à ses parents d'en apprendre davantage sur lui. Cependant, lors des entretiens, les participants ont posé

l'hypothèse que, pour les familles qui vivaient préalablement des difficultés relationnelles, celles-ci ont pu être amplifiées durant la pandémie de la Covid-19. En réponse à celle-ci, un participant a partagé avoir observé un changement négatif dans sa relation avec son père, mais n'a pas développé davantage.

À l'extérieur de la famille immédiate, plusieurs participants ont partagé avoir moins communiqué avec leurs adultes significatifs. Par exemple, en ce qui concerne les membres de la famille élargie, quelques participants ont mentionné avoir l'habitude d'aller les visiter dans d'autres pays, mais les restrictions de voyage ne leur permettaient plus ces visites. Il n'était donc plus possible de communiquer directement avec ces personnes. Julia a partagé avoir ressenti un sentiment d'impuissance lorsque ses grands-parents étaient malades pendant les mois de confinement de la pandémie.

Bien que certaines relations aient été impactées par la pandémie, plusieurs participants nomment qu'en général, la pandémie n'a pas eu de grand impact sur leurs relations avec leurs adultes significatifs. Plusieurs nomment s'être adaptés et avoir réussi à maintenir le contact avec ces adultes. Lors de l'entretien de groupe, une seule participante a mentionné avoir coupé des liens avec des pairs. La distanciation lui a permis de faire des réalisations personnelles en lien avec ces relations et cela a mené à la fin de celles-ci.

5.7.2 Membres du personnel scolaire

Au niveau du personnel scolaire, les participants ont observé des changements au niveau de leurs relations avec ces adultes. Certains participants ont l'impression de connaître une nouvelle facette de leurs enseignants grâce aux cours à distance. Adam partage en avoir appris davantage sur les qualités et les défauts de ses enseignants, car ils les voyaient dans un environnement extérieur à l'école.

[...] on en sait plus sur les profs. Par exemple, s'ils ont des enfants, s'ils sont organisés, désorganisés, responsables et tout. (Adam)

Cette nouvelle modalité d'enseignement semble avoir permis le développement d'une forme d'empathie et de réciprocité dans la relation élève-enseignant. Alex rajoute que cette nouvelle réalité a aussi permis de réaliser que les enseignants pouvaient être compréhensifs face aux

difficultés des adolescents et qu'ils pouvaient eux aussi vivre des difficultés en lien avec la pandémie.

Au-delà des enseignants, d'autres participants ont aussi développé sur l'impact des mesures sanitaires sur leur expérience à l'école. Ces dernières ont rendu les journées d'école moins « plaisantes ». Les participants s'entendent pour dire que les enseignants ont été les personnes sur qui se déversait leur négativité :

Les enseignants, dans mon cas, ce n'est pas comme si je les haïs, mais c'est que je les supporte moins que d'habitude. Dans le sens où, je n'ai juste pas le goût de porter le masque et les enseignants finissent par être la cible de ma négativité. (Adam)

En résumé, l'ambiance générale de l'école semble avoir été plus tendue lors de la pandémie et les impacts se sont principalement fait ressentir avec les enseignants. Les membres du personnel de soutien n'ont pas été mentionnés lors de cette discussion sur les impacts de la pandémie.

5.8 Place des adultes significatifs dans la vie des adolescents

5.8.1 Niveau de satisfaction

En fin d'entretien individuel, les participants ont été questionnés par rapport à leur niveau de satisfaction face aux adultes significatifs présents dans leur entourage. Les réponses des participants se divisent en trois groupes : 1) satisfait 2) satisfait, mais points à améliorer 3) pas satisfait.

Dans un premier temps, cinq participants ont identifié être satisfaits des adultes significatifs présents dans leur réseau social. Dans un deuxième temps, trois participants ont affirmé être satisfaits, mais que certaines améliorations pourraient être apportées. Parmi les éléments à améliorer, un participant souhaiterait voir davantage ses adultes significatifs. Dans un troisième temps, deux participantes ont partagé ne pas être satisfaites par le nombre d'adultes significatifs présents dans leur réseau social et par la qualité de ces relations. Il est à noter que ces deux participants ont identifié zéro ou un adulte significatif présent dans leur entourage. La participante n'ayant identifié aucun adulte significatif considère que ça ne devrait pas être le cas. Elle juge qu'elle devrait avoir au moins un adulte significatif.

I really think that there should be more adults that are present and remind me of their presence. And keep saying like "If you need it, we're here.", "Don't forget about us." And have an easy way to contact them. (Inaya).

5.8.2 Apport des adultes dans leur parcours de vie

L'entièreté des participants ayant identifié un adulte significatif dans leur vie ont partagé avoir retiré du positif de ces relations. Un grand nombre d'entre eux ont apprécié être guidés par ces adultes. Ils leur ont donné un « sens de direction » et leur ont permis de construire leur « propre identité ».

Je crois qu'ils ont apporté beaucoup. Sans eux, honnêtement, je serais perdu. Dans le sens où, si tu n'as pas un adulte marquant qui te guide, tu ne sais pas quoi faire. (Lucas)

Les participants sont aussi reconnaissants du soutien offert et de l'aide donnée par leurs adultes significatifs. Plusieurs mentionnent aussi ressentir un sentiment de sécurité en lien à leur présence dans leur vie.

Mon frère, c'est un compagnon qui est toujours là pour moi. N'importe quel défi, il est toujours là. Il est comme « On va conquérir ça ensemble ! (Victor)

Il est aussi important de mentionner que certains adolescents avouent avoir retiré du négatif de certaines relations. Dans ce contexte, les adultes significatifs en question sont les parents. Ces participants nomment la présence de conflits, de divergences d'opinions et un manque de soutien. Inaya se confie sur son expérience avec ses parents.

I can't say they [her parents] didn't teach me stuff, because they are my parents and they taught me a lot of stuff, but most of the effects that they had on me is in a bad way. (Inaya)

5.8.3 Importance d'avoir un adulte significatif

Pour conclure l'entretien individuel, la majorité des participants ont partagé qu'ils jugeaient important pour un adolescent d'avoir au moins un adulte significatif présent dans sa vie. Lucas partage qu'à son avis, il est important que les adolescents aient des adultes pour les aider, surtout lorsque les parents sont moins soutenant.

Je sais qu'il y a des personnes qui n'ont pas des parents pour parler. Ils n'ont pas des personnes de leur famille pour parler, donc là c'est important d'avoir des adultes extérieurs qui peuvent t'aider. (Lucas)

Jade partage le même avis que les autres participants. Elle complète en disant que, même si la personne a un tempérament plus indépendant, il demeure important qu'elle soit bien entourée. Enfin, Inaya, seule participante n'ayant identifié aucun adulte significatif dans son entourage, partage que, d'après elle, ce n'est pas une nécessité. Elle partage que, en fonction de leur vécu, ce ne sont pas tous les adolescents qui souhaitent développer ce type de relation avec un adulte. D'après les informations transmises par Inaya lors des entretiens, cette dernière semble avoir vécu certaines difficultés personnelles et relationnelles au cours de sa vie. Ce commentaire rappelle que l'expérience de vie d'un individu peut influencer son désir de créer des relations nouvelles.

Les résultats ressortis dans la présente section nous éclairent grandement sur les relations significatives des participants et sur le regard qu'ils posent sur celles-ci. Le prochain chapitre permettra d'élaborer davantage sur les éléments qui sont ressortis.

Chapitre 6 – Discussion

« Je ne serais pas la même personne si je n'avais pas eu tous ces adultes. » (Mila)

La présente recherche s'intéresse au point de vue des adolescents face aux adultes significatifs présents dans leur réseau social. Elle vise à comprendre l'influence de ces adultes sur la vie des adolescents au secondaire. Les résultats ont permis d'explorer le concept d'adulte significatif et de mieux cerner ses rôles et ses caractéristiques. Ils ont aussi soulevé la place des membres du personnel en milieu scolaire dans le parcours des adolescents, puis permis de mieux comprendre les désirs de ces derniers. Les résultats également ont donné lieu à un premier examen des impacts possibles de la pandémie de la COVID-19 sur les relations significatives des adolescents. En somme, ce chapitre vise à mettre en dialogue les éléments soulevés dans la présentation des résultats avec les écrits scientifiques existants, ainsi que la théorie du développement positif. Le tout est conclu par la mise en relation des principaux constats de la présente recherche avec la pratique du travail social. Un retour est aussi fait sur ma posture de travailleuse sociale en milieu scolaire.

6.1 Qu'est-ce qu'un adulte significatif ?

Vu la visée exploratoire de cette recherche, les participants ont eu la liberté de définir le concept d'adulte significatif et de choisir qui en fait partie. L'adulte significatif a donc été défini comme un individu ayant un impact important sur un adolescent et sur son développement. D'après les résultats, l'adolescent se sent confortable de se tourner vers lui, comme le souligne Farruggia et al. (2006). Les participants identifient que l'adulte significatif doit être présent pour eux et à l'écoute. Il doit aussi offrir du soutien et des conseils. Ces éléments concordent avec ceux identifiés par différents auteurs (Beam et al., 2002; Deutsch et al., 2020; Rhodes, 2002). Pour certains participants, l'adulte significatif doit aussi pouvoir être une source d'inspiration et un modèle. L'ensemble de ces éléments sont rapportés dans la définition d'un VIPs rédigée par Yu et Deutsch :

persons you count on and that are there for you, believe in and care deeply about you, inspire you to do your best, and influence what you do and the choices you make. (2021, p. 136-137)

L'analyse des résultats obtenus suggère que la compréhension générale de ce qu'est un adulte significatif est similaire d'un adolescent à l'autre. Toutefois, il est possible d'observer une priorisation de certains éléments dans le discours de chacun. Par exemple, certains adolescents vont mettre de l'avant le désir d'avoir un modèle versus d'autres adolescents qui vont prioriser le soutien de l'adulte. En fonction de leurs attentes face à l'adulte, la définition peut varier. D'après Arbeit et al. (2021), le développement d'une relation significative part de la capacité de l'adulte à répondre de manière authentique aux besoins de l'adolescent. Les auteurs mettent de l'avant l'importance de prendre en compte les besoins des adolescents pour davantage comprendre leurs relations avec les adultes significatifs (Arbeit et al., 2021). Ainsi, il est possible de supposer que chaque personne a des besoins différents, ce qui peut teinter ses attentes et, par conséquent, ses relations avec l'adulte. Comme le rapporte Roehlkepartain et al. (2017), aucune relation n'est identique. Une telle compréhension des relations pourrait expliquer certaines différences d'attentes constatées par les participants de la recherche. Alors que les attentes générales de soutien étaient communes à tous les participants, des désirs ou des souhaits spécifiques correspondant à leur personnalité, à leurs circonstances, à leurs aspirations, etc. ont également été exprimés.

Au travers le discours des participants, il est pertinent de souligner que tous ont uniquement fait mention des impacts positifs de leurs relations significatives, à l'exception d'une. Seule Inaya a partagé avoir retiré du négatif de la relation avec ses parents. Pour développer une meilleure compréhension du concept d'adulte significatif, il serait intéressant de s'interroger à savoir si d'autres adolescents ont retiré des éléments négatifs de leurs relations. Il serait aussi pertinent de se questionner à savoir ce qui amène les participants, ainsi que la littérature scientifique, à aborder presque exclusivement les impacts positifs liés à ces relations. Dans cette recherche, les impacts négatifs n'ont pas été explorés. Avec l'adoption d'un cadre de PYD, l'exploration des aspects positifs était en concordance.

6.2 Nombre d'adultes significatifs dans le réseau social d'un adolescent

Les résultats de la présente recherche montrent que la majorité des participants ont des adultes significatifs présents dans leur réseau social. Ces données rejoignent celles de quelques

recherches (Beam et al., 2002; Reed et al., 2019). Dans sa recherche, Beam et al. (2002) mettent de l'avant l'aspect normatif de ce type de relation à l'adolescence. Bien que l'aspect normatif ait été appuyé par plusieurs recherches dans les années qui suivirent, il demeure difficile de quantifier le nombre d'adultes significatif présent dans le réseau social d'un adolescent. Ce chiffre varie d'une recherche à l'autre en raison des différentes définitions et méthodologies choisies. Optant pour une approche qualitative, Meehan et al. (1993) et Sarason et al. (1983) supposent que la satisfaction exprimée par l'adolescent, à l'égard de la qualité du soutien offert par ces adultes, pourrait être plus significative que le nombre de personnes faisant partie de son réseau social. De ce contexte, la qualité primerait sur la quantité. Les données recueillies dans ce projet de recherche mettent de l'avant que la grande majorité des participants sont satisfaits des adultes significatifs présents dans leur réseau social. Quelques-uns sont ouverts à rencontrer de nouvelles personnes, mais ils ne semblent pas en ressentir le besoin. Parmi les dix participants, deux ont partagé ne pas être satisfaits de leurs relations significatives. Ces deux sont ceux qui ont identifié le moins d'adultes significatifs dans leur réseau social. En plus du nombre restreint d'adultes significatif, les relations semblent difficiles. Dans ces cas-ci, la qualité des relations ne semble pas compenser le nombre.

6.3 Fonction des adultes significatifs à l'extérieur de l'école

Dans notre recherche, cinq grandes catégories d'adultes sont ressorties : les membres de la famille immédiate, les membres de la famille élargie, les membres de la communauté, les professionnels de la santé/intervenants et les créateurs de contenu sur les réseaux sociaux. Ce résultat rejoint en partie ceux obtenus par Beam et al. (2002), qui divisent les adultes significatifs en 2 grandes catégories soit les adultes faisant partie de la famille élargie et les adultes faisant partie de la communauté. Cependant, les résultats de la présente recherche ajoutent 3 autres catégories. Tout d'abord, pour les membres de la famille immédiate, l'ajout de cette catégorie s'explique par notre choix de méthodologie, qui permettait aux participants de nommer tous les adultes présents dans leur vie, incluant leurs parents et les membres de leur fratrie. Ensuite, pour les professionnels de la santé/intervenants et les créateurs de contenu, il n'est pas clair à savoir pourquoi ceux-ci sont ressortis dans notre recherche. Dans la littérature, quelques recherches ont mentionné la présence d'intervenants parmi les adultes significatifs, mais celles-ci ont

souvent été réalisées auprès d'adolescents vulnérables (Duke et al., 2017; Munson et al., 2010; Sulimani-Aidan, 2016, 2017). Par exemple, Sulimani-Aidan (2017) suggère qu'un intervenant peut jouer un rôle important dans le parcours de vie du jeune en situation de vulnérabilité, par exemple un placement en famille d'accueil par exemple. Pour cette recherche-ci, nous posons l'hypothèse que l'amélioration de l'accès à ces ressources dans les écoles et dans les communautés a permis aux adolescents de créer davantage de relations avec ce type d'adulte. Enfin, à notre connaissance, les créateurs de contenu n'ont été mentionnés dans aucune recherche portant sur les adultes significatifs. Vu leur montée en popularité au cours de 10 dernières années, il sera intéressant, dans le futur, d'observer la place de ceux-ci dans la vie des adolescents.

Identifier la fonction de l'adulte significatif est pertinent, mais Hamilton et al. (2016) propose de s'intéresser au rôle fonctionnel de ses adultes dans la vie des adolescents, afin de mieux cerner la nature et les caractéristiques de la relation. La prochaine section porte donc sur le rôle que ces adultes jouent dans la vie d'adolescents.

6.4 Rôle des adultes significatifs dans la vie d'adolescents

Selon Arbeit et al. (2021), un individu se développe de manière optimale lorsque placé dans un environnement qui répond à ses besoins personnels. Ainsi, la présence d'un adulte significatif répondant aux besoins de l'adolescent semble pouvoir optimiser le développement de ce dernier. Pour mieux comprendre les besoins des adolescents, Arbeit et al. (2021) suggèrent de débiter la réflexion en demandant aux jeunes d'identifier ce qu'ils retirent de leurs relations avec leurs adultes significatifs. L'analyse thématique des entretiens avec les participants a permis d'identifier 5 principaux rôles que les adultes significatifs occupent dans la vie des adolescents : guider, inspirer, soutenir, éduquer et s'amuser. Dans la littérature, quelques auteurs aussi ont tenté d'identifier les rôles des adultes significatifs, mais les résultats sont assez préliminaires (Arbeit et al., 2021; M. A. Hamilton et al., 2016; Reed et al., 2019; Roehlkepartain et al., 2017; Sulimani-Aidan, 2016). Il est possible d'observer certaines similitudes dans les rôles identifiés par les adolescents dans la présente recherche.

Premièrement, d'après l'analyse d'entretiens, les adolescents désirent être entourés d'adultes présents pour les guider et les conseiller, comme rapporté par Reed et al. (2019). D'après les

résultats, la manière de guider va varier d'un adulte à l'autre, en fonction de ses expériences et de ses connaissances. Lors de l'analyse des entretiens, les différences dans la perception de l'importance de ce rôle d'un adolescent à l'autre ont été particulièrement marquantes. Deuxièmement, les participants ont mentionné souhaiter être inspirés par les adultes qui les entourent. Les adultes peuvent susciter de l'admiration ou devenir des modèles pour les adolescents. Cela rejoint les résultats de Hamilton et al., (2016) qui, parmi les 4 rôles fonctionnels identifiés, propose celui d'être modèle ou boussole. Encore une fois, dans cette recherche-ci, l'importance accordée à ce rôle a été très variable. Les participants pour qui ce rôle est d'une grande importance ont identifié la présence de ce rôle comme un essentiel à la création d'une relation significative. Troisièmement, les adolescents aiment être entourés d'adultes qui leur offrent du soutien. Plusieurs recherches se sont intéressées aux différents types de soutien offert par les adultes significatifs (Arbeit et al., 2021; Spencer, 2007; Yu et Deutsch, 2021). Ce rôle a été nommé de manière unanime par les participants et il ressort comme le plus important aux yeux des participants. Quatrièmement, les adolescents souhaitent être entourés d'adultes qui peuvent leur transmettre du savoir et des connaissances. Yu et Deutsch (2021) reconnaissent aussi l'importance de ce rôle au sein de relations significatives. Cinquièmement, les adolescents valorisent le temps passé avec leurs adultes significatifs, le fait de s'amuser et de partager des intérêts avec eux. Ces éléments sont aussi relevés par Yu et Deutsch (2021). Liang et al. (2008) suggèrent que le partage d'intérêt et de moments plaisants favorise la construction d'une relation significative. Les participants de la présente recherche tenaient un discours similaire. De plus, à leur avis, le rôle de s'amuser vient habituellement de pair avec un autre des rôles identifiés par les participants. En tenant compte de ces éléments, il est possible de supposer que le plaisir contribue à la création de la relation (Liang et al., 2008) et, qu'en partenariat avec d'autres rôles, il permet d'assurer la longévité de celle-ci.

L'analyse des résultats de la présente recherche avance que la majorité des adultes significatifs occupent plus d'un rôle. En ce sens, il est donc pertinent de se demander si cela est nécessaire pour devenir significatif auprès d'un adolescent. Il est aussi possible de présager que certains rôles peuvent aller de pair. Par exemple, à plusieurs reprises, nous observons la combinaison entre le rôle d'inspirer et de guider ou celui de soutenir et de guider. Cette hypothèse peut être

supportée par le modèle de Arbeit et al. (2021) et le modèle de Sulimani-Aidan (2016). Ces modèles offrent différents portraits d'adultes significatifs dans lesquels il est possible d'observer une combinaison des différents rôles identifiés dans cette recherche-ci.

Pour les participants ayant un moins grand soutien parental, il est pertinent de s'intéresser à leurs adultes significatifs et aux possibles impacts sur leur vie. Parmi les participants, trois semblent avoir une relation difficile avec un de leurs parents. La présente recherche ne permet pas de répondre à cette question, mais deux observations opposées ressortent. Premièrement, pour certain, le réseau social est très limité, ce qui est aussi observé par Bowers et al. (2014). Deuxièmement, pour d'autres, le réseau social est plus vaste et comporte plusieurs relations significatives qui semblent contrebalancer pour certains manques liés à la relation parentale, comme le suggère Bowers et al. (2014). Chez les adolescents recevant un moins grand soutien parental, les adultes significatifs peuvent jouer un rôle compensatoire dans leur vie (Bowers et al., 2014).

6.4.1 Rôle des adultes significatifs en fonction du genre de l'adolescent

Dans la présente recherche, un certain décalage a été observé entre les garçons et les filles concernant l'importance de certains rôles que peuvent jouer leurs adultes significatifs. Les filles nomment davantage les rôles de guider et de soutenir, alors que les garçons nomment ceux de guider, inspirer et éduquer. Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas possible d'expliquer cette différence. À l'heure actuelle, peu de recherches se sont intéressées à l'influence du genre sur le développement de relations avec un adulte significatif et sur ses conséquences. Dans le chapitre *Gender in mentoring relationships*, du livre *Handbook of youth mentoring*, Liang et al. (2013) proposent que les différences entre les genres au niveau du développement relationnel, des modèles d'amitié et des comportements de recherche d'aide peuvent influencer ce que les adolescents recherchent et retirent de leurs relations avec un adulte significatif. Pour des éléments plus précis, les évidences sont limitées. Liang et al. (2013) soulignent qu'une approche axée sur la personne (*person-oriented approach*) permettrait davantage de comprendre l'influence sur les relations significatives du genre, et d'autres attributs personnels, tel que la personnalité, les antécédents, etc. Liang et al.(2013) n'ont pas fait référence à l'influence

potentielle des discours dominants liés aux genres sur le développement de relations significatives, mais il pourrait être pertinent de s'y intéresser.

6.5 Caractéristiques recherchées chez les adultes significatifs

D'après l'analyse d'entretiens, les caractéristiques recherchées chez les adultes significatifs se divisent en deux catégories : les caractéristiques personnelles et les caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte significatif. Cette division se retrouve aussi dans la littérature existante. Les résultats de la présente recherche avancent la présence possible d'un lien entre les rôles de l'adulte significatif et les caractéristiques recherchées par les adolescents. Les caractéristiques désirées par ceux-ci tendent à mener à la performance de certains rôles de la part de l'adulte. Par exemple, les adolescents qui priorisent les qualités (écoute, bienveillance et compréhension) vont avoir tendance à rechercher des adultes qui jouent le rôle de soutenir. À l'inverse, les adolescents qui accordent une grande importance aux antécédents (expériences de vie et connaissances) vont davantage rechercher des adultes qui vont jouer le rôle de guider, inspirer et éduquer.

6.5.1 Caractéristiques personnelles

Les résultats de la présente recherche ont démontré que les adolescents sont attirés par certaines caractéristiques personnelles. Les qualités qui sont ressorties du discours des participants sont : l'écoute, la compréhension et la bienveillance. Les résultats de Futch Ehrlich et al. (2016) corroborent que les qualités dites « chaleureuses » ont une grande importance pour les adolescents. Ceux-ci souhaitent être accueillis par l'adulte, écoutés et compris. Les participants nomment que ces qualités sont essentielles à la création d'un lien de confiance avec un adulte. En tant que travailleuse sociale qui intervient exclusivement auprès d'adolescents, ces qualités sont aussi couramment nommées par les adolescents en parlant des individus qui les entourent. Futch Ehrlich et al. (2016) sont en accord avec les observations, partageant que ces caractéristiques facilitent le premier lien avec l'adulte. Toutefois, ils suggèrent que d'autres éléments doivent aussi être pris en compte pour le développement d'une relation significative.

Comme de fait, les participants se sont aussi ouverts sur les antécédents recherchés chez un adulte significatif. Les participants partagent vouloir apprendre et bénéficier des expériences de vie de cette personne. Il est donc important à leurs yeux que la personne ait vécu des expériences et en soit ressortie grandie. Les participants perçoivent aussi positivement le fait de partager des expériences communes avec l'adulte, comme rapporté par Reed et al. (2019) qui affirme que les adolescents se réfèrent davantage à des adultes avec qui ils partagent des expériences communes et qu'ils perçoivent comme résilient. L'idée de grandir grâce aux conseils de l'adulte est très présente dans le discours des participants et se retrouve aussi dans la littérature existante (Deutsch et al., 2020; Liang et al., 2008; Rhodes et al., 2006; Sulimani-Aidan, 2017). Pour les connaissances, les participants font référence au savoir de la personne. Une fois de plus, dans l'intention de se développer et d'apprendre, les adolescents valorisent ces éléments dans leurs relations avec un adulte significatif. Enfin, le partage d'une culture a aussi été abordé brièvement dans le cadre de cette recherche. Certains participants ont nommé apprécier ce type de partage. Cependant, pour arriver à une conclusion plus complète, il serait pertinent d'explorer davantage cette avenue dans une éventuelle recherche.

6.5.2 Caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte significatif

Au niveau de l'interaction entre l'adolescent et son adulte significatif, le premier élément important pour les participants est la disponibilité et l'accessibilité à cette personne. Les résultats de Rhodes et DuBois (2008) et Sulimani-Aidan (2017) soulignent aussi cet élément. Les participants ressentent le besoin d'être accompagnés dans leur quotidien et ils souhaitent pouvoir recourir à cette personne. Les participants aiment aussi partager du temps avec ces adultes au travers des activités, telles que la pratique d'un sport ou le partage d'un repas en famille, ce qui a également nommé dans l'étude de Yu et Deutsch (2021). Malgré ce besoin, les adolescents comprennent la difficulté liée au fait d'être fréquemment disponible et ils accordent donc l'importance au fait d'avoir plusieurs adultes dans leur réseau social pour combler ce besoin. Savoir que des adultes sont présents pour eux, comme un filet de sécurité, leur procure un sentiment de réassurance. Lors des entretiens, l'avantage de la disponibilité et de l'accessibilité des créateurs de contenus sur les réseaux sociaux a été discuté. Aux yeux de certains adolescents,

les réseaux sociaux offrent l'avantage de pouvoir communiquer avec leurs proches et d'avoir l'accès à un grand nombre de personnes, et ce, en tout temps. Pour de prochaines recherches, il serait intéressant d'explorer l'apport des réseaux sociaux dans le maintien de contact entre un adolescent et ses personnes significatives.

Le deuxième élément mentionné par les participants est le besoin de se sentir exclusif à une personne. Les adolescents ont mentionné vouloir se sentir vus et reconnus par l'adulte. Ils souhaitent que l'adulte s'intéresse à eux et qu'un lien spécial se construise avec lui. Dans cette perspective, les résultats de Ahrens et al. (2011) mettent de l'avant l'importance de l'affection sincère et de l'authenticité de l'adulte envers l'adolescent dans la formation et le maintien d'une relation significative. D'après les participants, ce sentiment d'exclusivité semble particulièrement difficile à obtenir avec les membres du personnel en milieu scolaire. Ce besoin d'exclusivité semble représenter un besoin de reconnaissance en tant qu'individu, être spécial et distinct au sein d'un groupe d'élèves. Avec le nombre élevé d'élèves présent à l'école, les adolescents ressentent difficilement ce sentiment. Pour qu'un adulte devienne significatif, il semble important pour les adolescents que celui-ci reconnaisse leur présence et leur unicité. En tant qu'intervenante dans une école secondaire, l'impression d'un manque d'exclusivité m'a déjà été communiquée par certains élèves en début de processus, m'expliquant que cela les rendait hésitants à entamer un suivi. Cependant, par expérience, certaines techniques d'intervention peuvent aider à atténuer ce sentiment de manque et permettre la création d'un lien significatif.

Le troisième élément est la fréquence des contacts. Les résultats en lien avec celui-ci sont partagés. L'élément qui semble ressortir du discours des participants est l'importance de créer un lien initial fort. Pour la suite, cela semble dépendre de plusieurs facteurs. Parmi les facteurs que d'autres chercheurs ont identifiés, il y a l'âge de l'adolescent. Les résultats de Yu et Deutsch (2021) relève qu'en début d'adolescence, les interactions en face à face et la disponibilité l'adulte sont importants pour que l'adolescent puisse bénéficier de ce soutien. Or, vers la fin de l'adolescence, ce besoin est moins présent (Hurd et al., 2014; Yu et Deutsch, 2021).

Le quatrième élément, celui pour lequel les participants ont été le plus vocal, est le respect de l'adolescent. Le respect se divise en quatre composantes : la reconnaissance de l'identité de

l'adolescent, la confidentialité, l'*empowerment* de l'adolescent et le respect de ses limites. Les adolescents mentionnent vouloir être reconnus et acceptés pour la personne qu'ils sont et ils souhaitent être pris au sérieux par leur entourage. Selon Deutsch et al. (2020), le respect de l'identité de l'adolescent et la valorisation de celle-ci sont aussi des éléments qui contribuent à instaurer un bon climat dans la relation. Ensuite, les adolescents estiment primordialement que leur voix soit entendue, prise en compte et respectée. En ce sens, Karcher et Nakkula (2010) partage que la construction collaborative des paramètres de la relation entre l'adolescent et l'adulte est un facteur central dans les relations significatives. Enfin, les participants ont particulièrement nommé le milieu scolaire comme un environnement où les adultes doivent prioriser ce concept. Les participants aiment être consultés et pouvoir prendre des décisions. Le respect de l'adolescent concorde avec le besoin de reconnaissance et d'autonomie vécu à l'adolescence (Laursen et Collins, 2009). Ceci fait partie des étapes développementales et, pour assurer le développement positif du jeune, il est important de leur offrir cette opportunité (Lerner et al., 2014). Les relations significatives sont celles qui vont offrir la chance à l'adolescent de se développer et qui vont l'accompagner dans cette transition.

En résumé, en se basant sur l'analyse du discours des participants, il est possible de suggérer une complémentarité entre les deux catégories de caractéristique lors du développement d'une relation significative. D'un côté, les caractéristiques liées à la personne semblent être des facteurs importants dans la création d'une relation significative. De l'autre côté, les caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et l'adulte significatif semblent permettre la continuité de la relation et le développement d'un lien significatif. L'identification de ce lien semble importante et mériterait d'être approfondie dans des recherches ultérieures.

6.6 Les relations d'amitié à l'adolescence

La littérature existante démontre l'importance des amitiés à l'adolescence (Furman et Rose, 2015; Hartup, 1996; Rose et al., 2022; Rubin et al., 2006). Bien que cette recherche ne s'intéresse pas précisément aux relations d'amitié, celles-ci ont été nommées à plusieurs reprises par les participants. D'après les résultats, les amis occupent donc une place importante dans le réseau social des adolescents, ce qui a été démontré dans la littérature (Blyth et al., 1982; Hendry et al.,

1992; Tatar, 1998) et observé dans ma pratique de travailleuse sociale en milieu scolaire. Dans leur recherche, Hendry et al.(1992) ont relevé que, lorsqu'il est demandé à un adolescent d'identifier les personnes significatives présentes dans sa vie, sans égard à l'âge, les amis et les pairs sont le groupe d'individus le plus souvent identifié. Vu l'ensemble de ces résultats, il est possible de penser que la place des amis dans le réseau social des adolescents n'est pas à sous-estimer.

D'après l'analyse des entretiens, les relations d'amitié et les relations avec un adulte significatif ne s'équivalent pas. Pour les participants, leurs amis ne peuvent pas remplacer leurs adultes significatifs. Beam et al. (2002) le soulignent en expliquant que les apports particuliers fournis par les VIPs diffèrent de ceux fournis par les pairs. Par exemple, les participants de la présente recherche ont mentionné se référer davantage vers leurs adultes significatifs pour obtenir des conseils basés sur une expérience ou une compétence. Ceci qui concorde avec l'analyse de Beam et al. (2002). Les thématiques abordées avec les amis semblent davantage ponctuelles (amour, consommation, etc.), alors que celles abordées avec les adultes sont plus poussées (école, avenir, etc.). Les relations d'amitié sont donc complémentaires aux autres relations d'un adolescent.

Dans la présente recherche, pour les participants ayant des relations difficiles avec leurs parents et ayant peu ou pas d'adulte significatif présent dans leur réseau social, les amis semblent compenser et répondre à certains besoins, qui habituellement auraient été répondus par un adulte. Les amis peuvent alors occuper une place encore plus importante. La littérature montre que les relations positives avec les pairs peuvent être comme un facteur de protection pour les jeunes à risque, principalement à l'adolescence (Bolger et al., 1998; Criss et al., 2002; Lansford et al., 2003). Pour les adolescents dont le réseau social est pauvre, il serait pertinent dans le futur de poursuivre cette réflexion et de se questionner davantage sur les relations d'amitié à l'adolescence.

6.7 Le personnel en milieu scolaire

Les résultats de la recherche ont montré que peu d'adolescents identifient des membres du personnel scolaire comme adulte significatif. Cela concorde avec les résultats de Claes et al. (2001), qui observent qu'un adolescent sur quatre identifie un enseignant comme adulte

significatif. Les participants ayant identifié un membre du personnel comme adulte significatif leur attribuent trois rôles : guider, soutenir et éduquer. Le rôle le plus récurrent a été celui de soutenir. Les adolescents souhaitent être entourés d'adultes bienveillants, qui les respectent pour qui ils sont et qui croient en eux. Les participants apprécient leur présence rassurante et leur écoute. Certains ont utilisé l'image du « filet de sécurité » pour illustrer le rôle de cet adulte dans leur vie. Dans le cadre de ma pratique en milieu scolaire, cette image est parfois employée pour discuter des différents adultes à l'école et du support que ces derniers peuvent offrir à l'élève. Par exemple, en rencontre individuelle, je peux regarder avec l'élève les différents adultes à qui il fait confiance au sein de l'école, puis faire un plan avec ce dernier, afin d'identifier ceux qu'il peut aller consulter au besoin. Ainsi, mon rôle inclut celui d'être un « filet de sécurité », mais également d'en construire un plus complet autour de l'élève.

Ensuite, bien que plusieurs participants ont nommé le rôle d'éduquer en début d'entretien, pour décrire de manière générale le rôle des enseignants, les résultats montrent que les enseignants jugés significatifs ne jouent pas ce rôle au sein de la relation significative avec l'élève. Il est pertinent de se demander si le fait d'éduquer et de transmettre des connaissances est suffisant pour créer un lien significatif avec un élève.

Parmi l'ensemble des adultes significatifs identifiés par les adolescents, les membres du personnel scolaire sont parmi les adultes les moins nommés. Les relations avec les enseignants tendent à être de plus courte durée et l'influence sur l'adolescent semble moins significative. En comparaison, les relations avec les membres du personnel de soutien sont moins courantes, mais elles semblent plus durables et l'apport dans la vie de l'adolescent semble plus important. Prenant ces éléments en compte, il serait donc pertinent d'encourager une plus grande disponibilité de ces ressources dans les écoles secondaires.

6.7.1 L'environnement scolaire et les défis liés au développement de relations significatives avec les membres du personnel enseignant

L'environnement scolaire semble influencer de plusieurs manières la création de ces relations significatives. Tout d'abord, durant leur parcours scolaire, les élèves côtoient un nombre élevé d'enseignants. Celui-ci est multiplié à partir de l'entrée au secondaire, car les enseignants varient

selon la matière et changent annuellement. Lors des entretiens, les participants ont partagé avoir beaucoup d'enseignants et qu'il était rare qu'un d'entre eux se démarque. Dans leur recherche, Bokhorst et al. (2010) observent une diminution du soutien reçu de la part des enseignants entre l'âge de 13 à 18 ans et ils l'associent en partie au nombre plus élevé d'enseignants et à la difficulté de créer des relations marquantes avec les élèves. En ce sens, à l'inverse, le nombre élevé d'élèves par enseignant rend difficile l'offre de soutien à chacun. La présente recherche a montré que les relations significatives se développent peu en contexte académique. Pour les participants, elles se sont majoritairement construites à l'extérieur des heures de cours, au travers des discussions portant sur des intérêts communs ou des confidences. Cela implique une accessibilité et une disponibilité de la part de l'enseignant, ce qui est difficile à offrir à un grand nombre d'élèves. En ce sens, Darling (2003) souligne que le nombre élevé d'élèves par groupe nuit aux interactions entre l'enseignant et les élèves, les rendant davantage impersonnelles. Ensuite, la rotation des enseignants peut rendre difficile le maintien de la relation. Dans le cadre de la présente recherche, il a été observé que les relations avec un enseignant significatif sont d'une courte durée, en comparaison avec d'autres adultes significatifs, et qu'elles se prolongent rarement au-delà de l'année scolaire en cours. Cette observation rejoint celle de Deutsch et al. (2020) qui soutient que sans le temps partagé et le local de classe, il est difficile de maintenir la connexion. Il est valide de se questionner à savoir si les relations avec les enseignants sont liées au contexte et si elles peuvent évoluer dans le temps. Enfin, le rapport d'autorité établi entre l'enseignant et l'élève peut aussi rendre difficile la création d'un lien de confiance. D'après le discours des participants, plusieurs ont l'impression de devoir du respect à leurs enseignants. En ce sens, Claes et al. (2001) suppose que l'aspect autoritaire, lié à la fonction d'enseignant, peut instaurer une distance avec l'élève et nuire à la création d'un lien significatif. Le discours des participants concorde avec cette idée.

6.7.2 L'influence du contexte sur les attentes des adolescents

Alors que plusieurs membres du personnel de l'école, incluant les enseignants et les membres du personnel de soutien, peuvent occuper les rôles attendus par les élèves et possèdent les qualités recherchées, pourquoi ne sont-ils pas davantage identifiés par les adolescents ? Futch Ehrlich et al. (2016) offre une piste de réflexion intéressante. Ces derniers abordent l'influence du contexte

dans les attentes relationnelles des adolescents. Leurs résultats supposent que les adolescents évaluent les adultes par rapport au contexte et que des attentes vont en découler (Futch Ehrlich et al., 2016). Le milieu scolaire en est un exemple. Dans la présente recherche, le discours des participants illustre la croyance que chaque adulte de l'école a des tâches attribuées en fonction de sa profession et que la création de relations bienveillantes avec les élèves n'en fait pas forcément partie. Plusieurs élèves ont partagé la forte conviction que les membres du personnel en milieu scolaire (enseignant ou de soutien) interagissent avec eux par obligation, en raison de leur engagement professionnel, et non pas par intérêt pour eux. Des observations similaires ont été faites dans l'étude de Futch Ehrlich et al. (2016). Pour les participants, le milieu scolaire ne semble donc pas représenter un lieu privilégié pour la création de relations significatives avec un adulte.

Cependant, la présente recherche montre que certains membres du personnel réussissent tout de même à créer des relations significatives avec les élèves. Ces adultes sont ceux qui ont été à la rencontre de l'élève et qui se sont intéressés à eux de manière bienveillante, chaleureuse et respectueuse. D'après leurs résultats de Futch Ehrlich et al. (2016), les enseignants significatifs sont ceux qui surprennent les adolescents, qui dépassent leurs attentes initiales et qui mettent des efforts pour apprendre à les connaître (Futch Ehrlich et al., 2016). Dans la présente recherche, un petit nombre de participants ont identifié des membres du personnel qui les ont surpris et avec qui, ils ont développé un lien à travers leur parcours scolaire. En parlant d'eux, les adolescents reconnaissent que l'adulte s'est intéressé à eux et évaluent ceci positivement.

6.7.3 Relations souhaitées avec le personnel scolaire

Comme mentionné précédemment, les résultats de la présente recherche ont montré une absence de désir, de la part de plusieurs adolescents, à développer une relation significative avec un membre du personnel scolaire. Bien que certains n'envisagent pas ce type de relation, les participants ont tout de même mentionné plusieurs éléments importants dans leurs relations avec les adultes à l'école. L'élément le plus fréquemment nommé et valorisé par les participants est le respect. Ils recherchent des adultes qui vont les écouter et respecter leurs choix, leurs opinions et leurs limites. Parmi les limites mentionnées, plusieurs préfèrent séparer leur vie privée et leur vie académique. Le respect de cette limite et la notion de consentement ont été

fortement mis de l'avant par les participants de cette recherche. Dans le cadre de ma pratique avec des adolescents, ces deux éléments sont primordiaux. Au début de chaque suivi, je prends le temps d'expliquer à l'adolescent que sa participation est volontaire et qu'il est libre de me partager les informations qu'il désire. Je m'assure ensuite de respecter les choix de l'adolescent. En général, cette attitude semble rassurer les adolescents et créer un climat de confiance. Lors des entretiens, les participants ont aussi été très vocaux à ce sujet et quelques-uns ont partagé des expériences négatives. Par exemple, certains ont nommé avoir été jugé et craindre que cela se reproduise. Vu le lien fait par les élèves entre ces deux éléments, il est pertinent de se questionner à savoir si ce désir de séparation est apparu en réponse à des expériences négatives lors du parcours scolaire. Quelques participants ont laissé sous-entendre que c'était le cas, mais les données sont limitées et ne permettent pas d'arriver à une conclusion. Cette citation de Noddings peut laisser espoir en une reprise de confiance en le personnel enseignant. « *At first, it may be frightening, but when students realise that their thinking will be respected, they enter the spirit of dialogue.* » (Noddings, 2012, p. 774)

6.8 La place de la pandémie dans les résultats obtenus

La COVID-19 a bouleversé le quotidien de la population mondiale. Les actions prises par les différents gouvernements à travers le monde pour protéger la population ont influencé les habitudes et les comportements de tous, incluant les adolescents. À ce jour, la littérature existante, bien que limitée, suggère que les effets de la Covid-19 sur les adolescents sont hétérogènes (Foulkes et Blakemore, 2021; Stänicke et al., 2023).

Dans la présente recherche, aucune tendance importante n'est ressortie du discours des participants en lien avec des impacts de la pandémie sur leurs relations avec leurs adultes significatifs à l'extérieur, ce qui concorde avec les résultats de Stänicke et al. (2023), qui reconnaissent une variété d'expérience chez les adolescents en lien avec les changements sociaux liés à la pandémie. Cependant, une tendance s'est plus clairement dessinée au niveau des relations entre les élèves et les membres du personnel en milieu scolaire. La pandémie de la COVID-19 et l'école à distance semblent avoir eu un impact négatif sur le vécu des élèves face à leur année scolaire et l'ambiance générale à l'école. Ceci a aussi été mis en lumière par Barma et

al. (2022) qui ont observé une baisse de motivation et une perte de repère, qui a influencé négativement leur capacité à s'engager dans des tâches d'apprentissage et dans leur bien-être. Les participants ont observé une baisse importante de motivation scolaire et une baisse de l'intérêt à s'impliquer et venir à l'école. Certains ont aussi confié avoir mis leur négativité sur les enseignants, ce qui a nui à leurs relations avec ces derniers. De plus, il est possible de poser l'hypothèse que l'école à distance et l'école en alternance ont diminué la fréquence des contacts entre les élèves et les enseignants. Comme mentionné plus tôt, les relations significatives en milieu scolaire se créent habituellement en dehors des cours. Par conséquent, si les élèves n'ont plus accès à ces opportunités, il est possible de supposer que moins de relations significatives ont été créées au cours de la pandémie. Pour ma part, ayant personnellement travaillé comme travailleuse sociale dans une école secondaire à cette époque, je peux témoigner de la difficulté à rejoindre les élèves et à les mobiliser. Pour les élèves que je connaissais déjà, la pandémie n'a pas changé la relation. Cependant, pour les autres élèves, la prise de contact et la construction un lien de confiance se sont avérés plus ardues. Les élèves ont aussi moins consultés par eux-mêmes.

Au moment de la collecte des données, la pandémie était encore présente dans la vie des participants. Les résultats représentent donc leurs réflexions au moment des entretiens, mais ils n'offrent pas un recul sur l'expérience globale de la pandémie de la COVID-19. Il est donc possible que les participants n'aient pas eu le recul nécessaire pour identifier clairement les impacts de la pandémie sur les relations. Ce facteur est à prendre en compte dans la compréhension des résultats de la présente recherche. Pour une éventuelle recherche, il serait pertinent d'aller questionner de jeunes adultes en lien avec l'impact de la pandémie sur leurs relations significatives au secondaire.

6.9 Place des adultes significatifs

La présente recherche montre l'importance des adultes significatifs dans la vie des adolescents au secondaire. L'entièreté des participants ont partagé avoir retiré du positif des leurs relations avec un adulte significatif. Ils sont reconnaissants pour leur soutien et les conseils donnés. À l'exception d'un participant, tous ont identifié la nécessité d'avoir ce type d'adulte dans leur

réseau social. Les participants ayant identifié leur famille immédiate comme ayant eu des impacts majoritairement positifs sur leur vie semblent avoir un plus grand nombre d'adultes significatif et être plus satisfaits de leur réseau social. À cet effet, Hamilton et Hamilton (2004) observent que les parents peuvent aider les adolescents à entrer en contact avec des adultes qui ont le potentiel de devenir significatifs dans la vie de l'enfant et à diversifier leur réseau social, à travers des liens familiaux ou la participation à d'activités au sein de la communauté. De l'autre côté, les adolescents pour qui leurs relations avec leurs parents sont plus complexes semblent être entourés de moins d'adultes significatifs et se sentir moins soutenus pour ceux-ci. À travers le discours des participants, il est pertinent d'aussi s'intéresser plus particulièrement à celui de ceux ayant un faible réseau social, car leur discours semble se différencier de celui-ci des autres. Ces participants semblent porter moins d'intérêt au développement de relations avec des adultes et semblent parfois méfiants. Ceci a aussi été mis en lumière par Kraimer-Rickaby (2005), qui souligne que les jeunes ayant des antécédents de maltraitance peuvent être moins enclin ou même être fermés à développer de nouvelles relations. Ces participants ont alors tendance à se tourner davantage vers des amis pour obtenir ce soutien. L'échantillon sélectionné pour ce projet de recherche n'a pas permis d'explorer différents facteurs liés à la diversité des expériences et des situations des adolescents. Dans d'éventuelles recherches, il serait intéressant d'étudier l'influence du parcours de vie des adolescents sur leurs relations avec les adultes ou de voir si la présence d'une relation positive avec un adulte significatif peut améliorer le lien d'attachement de l'adolescent avec d'autres adultes. Cela va dans le sens de ce que Benson rapporte : « nothing—nothing—has more impact in the life of a child than positive relationships. » (Benson, 2010, p. 13)

L'échantillon de cette recherche regroupe un ensemble d'adolescents provenant de milieux culturels variés. La majorité d'entre eux sont nés à l'extérieur du Canada et entretenaient, au moment des entretiens, des liens avec des adultes significatifs habitant dans d'autres pays. La présente recherche n'a pas été en mesure d'explorer davantage cette réalité, mais nous reconnaissons la pertinence de le faire dans le futur. Les rôles de la culture, du parcours migratoire, de la communication à distance demeurent des éléments à étudier.

6.10 Lien avec le cadre théorique

Tout au long des entretiens, plusieurs participants ont mentionné devenir une meilleure personne grâce à la présence de leurs adultes significatifs. En ce sens, ils ont aussi nommé s'attendre à ce que cette relation les fasse évoluer.

La PYD s'intéresse à l'ensemble des facteurs contribuant positivement au développement des jeunes (Lerner et al., 2015). Dans la littérature utilisant la théorie du développement positif des jeunes (PYD), plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les relations avec un adulte significatif sont un atout développemental central à l'adolescence, dont Theokas et al. (2006). Plusieurs recherches, dont celle de Bower et al. (2012) suggèrent que les relations avec un adulte significatif favorisent le développement positif des jeunes. En ce sens, Bower et al. (Bowers et al., 2012) ont montré que le temps passé avec ces adultes et les encouragements offerts tendent à augmenter les espoirs des jeunes face à leur propre avenir.

La présente recherche propose que l'existence d'une relation entre un adolescent et un adulte significatif est importante pour l'ensemble des adolescents et non seulement pour ceux en situation de vulnérabilité. Comme présenté précédemment, les adultes significatifs peuvent jouer plusieurs rôles dans la vie d'un adolescent. Ceux-ci peuvent répondre à des besoins liés à certaines problématiques, tels que des difficultés scolaires (Chang et al., 2010), mais ils peuvent aussi avoir un impact favorable en contexte de prévention. La présente recherche avance que ces adultes peuvent influencer positivement l'adolescent, mais sans nécessairement qu'une problématique soit présente. Ceci va de pair avec l'idée que tous les adolescents ne vont pas traverser une période de crise émotionnelle intense (Offer et Offer, 1975). Plusieurs adolescents auront des adultes significatifs sans que ceux-ci doivent répondre à une problématique. À travers ma pratique au sein d'une école secondaire, cela est aussi une observation que j'ai été en mesure de faire. Bien que plusieurs liens se soient créés à la suite d'une demande d'aide, d'autres se sont aussi développés au travers des discussions informelles, des activités ou autres occasions d'échanges. Ces relations se sont construites graduellement et tendent à perdurer au fil des années scolaires.

6.11 Retombées et pistes d'action sur le travail social en milieu scolaire

L'école peut être un agent de changement puissant dans la vie des enfants et des adolescents (Nakhid-Chatoor, 2020). Or, les recherches sur le sujet sont plutôt limitées. Widnall et al. (2022) mentionne que davantage de recherches devraient être réalisées sur le milieu scolaire. D'après eux, il est important de mieux comprendre comment favoriser le sentiment de connexion scolaire et le sentiment d'appartenance de l'adolescent. La présente recherche nous a permis de comprendre l'importance de cerner les besoins des élèves et d'adapter notre approche. D'après leur discours, peu de participants ont développé des relations significatives avec un adulte de l'école et plusieurs ont même vécu des expériences négatives. Cette recherche permet de comprendre plus en détail les attentes et désirs des adolescents face aux adultes en milieu scolaire.

Le travail social, qui intervient au point de rencontre entre l'individu et son environnement, peut donc contribuer à l'amélioration du système scolaire et à l'adaptation de celui-ci aux besoins des élèves. Les informations recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sont d'une grande richesse et méritent d'être prises en compte. Les participants ont décrit avec précision leurs attentes et leurs désirs face aux adultes présents en milieu scolaire. Avec ces informations, les intervenants peuvent travailler à y répondre. Ceci peut être fait via des rencontres en individuel et une relation directe avec l'adolescent, mais le travailleur social peut aussi intervenir auprès de l'environnement de celui-ci. L'intervenant peut favoriser la mise en relation et la création de liens significatifs avec d'autres adultes dans l'entourage de l'adolescent. L'intervenant peut aussi, avec le consentement de l'adolescent, collaborer avec ses adultes significatifs, dans le but de soutenir son développement positif au sein du milieu scolaire. Dans le contexte actuel, où les ressources dans les milieux d'enseignement sont limitées, cette mise en relation et cette collaboration peut faire une différence dans l'intervention auprès des élèves. En plus d'être présent pour les élèves, l'intervenant peuvent aussi jouer d'autres rôles, dont accompagner le personnel enseignant. Comme le présente Allenbach (2015), l'intervenant en milieu scolaire peut entretenir différents types de relation avec les autres acteurs : la posture d'expert, la posture d'accompagnement, la posture partenaire, la posture collaborateur et la posture de passeur. Par conséquent, en contexte de collaboration, l'intervenant occupe un rôle plus global au sein de l'école. Par sa

formation, l'intervenant a des compétences en relation d'aide qui peuvent être bénéfiques aux autres membres du personnel en lien avec le développement d'une relation significative. La collaboration entre différentes professions en milieu scolaire, incluant celle du travail social, peut permettre la mise en place d'une nouvelle génération d'enseignants, éducateurs ou intervenantes formés pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, comme le mentionne Nakhid-Chatoor (2020).

De manière plus concrète, une implication plus grande du travail social dans les milieux scolaires entraînerait d'importants bénéfices. En comparaison avec d'autres milieux (ex : centre local de services communautaires, centre hospitalier, centre jeunesse, etc.), le travail social en milieu scolaire offre un plus grand éventail d'interventions possibles, dont celle d'intervenir en prévention. À l'inverse des milieux sollicités en réponse à un problème, le travailleur social en milieu scolaire coexiste avec les adolescents dans leur quotidien. Ses opportunités d'interventions sont multiples et non exclusives à la présence d'un problème concret. Par exemple, dans le cadre de mon travail en milieu scolaire, les élèves peuvent m'aborder dans les corridors, se présenter à mon local ou prendre un rendez-vous lorsqu'ils en ressentent le besoin. Les motifs de consultation sont variés et ce n'est qu'un faible pourcentage des adolescents rencontrés qui vont nécessiter une référence ou l'implication d'autres intervenants à l'externe. L'adolescence est une période qui regorge de changements et de défis. Sans que le besoin soit pathologique, un adolescent peut ressentir le besoin de ventiler ou de chercher des conseils auprès d'un intervenant à l'école. Dans le cadre de mon travail, j'ai aussi la responsabilité d'animer des ateliers dans les classes. Ceux-ci abordent une variété de sujets, puis ils évoluent dans le temps et en fonction des élèves. Des semaines thématiques sont aussi organisées à quelques reprises au cours de l'année scolaire pour sensibiliser les élèves à différents sujets. Avec une approche préventive, ces interventions visent l'accompagnement des élèves et leur développement positif.

Au Québec, l'offre de services psychosociaux varie grandement d'un établissement scolaire à l'autre et du public au privé. Le type de professionnels, la quantité d'intervenants ou encore la disponibilité de ceux-ci fluctuent. Travaillant dans une école secondaire privée, je reconnais mon privilège. Or, malgré tout, il demeure difficile de répondre aux besoins grandissants des adolescents et du système qui les entoure. Par manque de temps et de ressources, les activités

de prévention sont souvent mises de côté. Si l'intention est de favoriser le développement positif des adolescents, davantage de ressources devraient être mises en place pour les accompagner dans leur quotidien, et ce, dans l'ensemble des écoles au Québec. Le travail social permet cet accompagnement et ce travail de collaboration avec l'adolescent et son environnement. La présence du travail social en milieu scolaire doit être davantage mise de l'avant.

6.12 Retour sur ma posture de travailleuse sociale en milieu scolaire

Avant de conclure, je désire revenir sur mon positionnement en tant que chercheuse et travailleuse sociale en milieu scolaire. Au cours de la rédaction de mon mémoire, j'ai travaillé au sein d'un établissement d'enseignement secondaire privé. Mon travail m'a amenée à intervenir auprès d'un grand nombre d'adolescents âgés de 12 à 17 ans. Mon expérience comme intervenante m'a permis d'accompagner des élèves dans leurs difficultés personnelles et dans leur quotidien à l'école. Ces rencontres m'ont offert la possibilité de mieux comprendre l'adolescent, son réseau social, ainsi que son expérience à l'école. J'ai aussi observé les impacts de la présence d'adultes significatifs dans la vie de jeunes, mais aussi les conséquences de l'absence de ces adultes. Certains jeunes se sont aussi ouverts à moi sur leurs bonnes et moins bonnes interactions avec les membres du personnel en milieu scolaire. Au cours de la rédaction de mon mémoire, mon expérience avec les adolescents en milieu scolaire a contribué à mes réflexions et elle m'a permis d'enrichir ma compréhension de la situation.

Du fait de mon travail, j'ai été amenée à mon tour, à créer des relations avec des élèves et à souhaiter être une adulte soutenante et présente dans leur vie. Parfois bonnes et parfois moins bonnes, ces expériences m'ont permis de réaliser que chaque jeune est unique et que chacun a des besoins différents. Ceci-ci évoque à nouveau l'importance d'offrir un éventail varié d'adultes aux adolescents. Ainsi, chacun peut s'affilier à un adulte qui leur correspond et qui peut répondre à leurs besoins. Par mon expérience, pour certains élèves, l'école peut devenir une « deuxième maison » lorsque l'environnement extérieur ne parvient pas à combler certains besoins. L'école se doit donc d'offrir une grande sélection d'adultes vers qui le jeune peut se tourner au besoin.

En repensant à mon implication auprès des adolescents, l'idée que je puisse être une personne significative dans la vie de certains d'entre eux suscite toute une série d'émotions et de

questionnements - des émotions qui m'ont souvent fait basculer entre un sentiment de récompense et un sentiment de responsabilité énorme. Et si je les décevais ? Et si je changeais de travail ? Et s'ils avaient besoin de moi et que je ne pouvais pas être là ? Ces émotions et ces questionnements sont valides et possiblement partagés par un grand nombre d'intervenants. De plus, une multitude de facteurs comme la hausse importante des besoins en santé mentale, le manque de ressources, le manque de financement, etc. complexifie l'offre de soutien au quotidien. Comment pouvons-nous, en tant que TS, trouver le juste milieu entre le professionnalisme et la proximité ? Il est pertinent de s'interroger sur ce qui est « significatif » lorsque nous occupons le rôle de travailleuse sociale.

En plus de mon intervention auprès des élèves, cette expérience de travail m'a aussi permis de collaborer avec différents membres du personnel en milieu scolaire : enseignants, membres de la direction, membre du personnel de soutien, etc. Mes échanges m'ont permis de mieux comprendre leurs relations avec les élèves, ainsi que leurs réussites et leurs défis au quotidien. L'école se doit aussi de soutenir et d'encourager les membres du personnel dans la création de ces liens. Ces conversations m'ont permis d'enrichir ma compréhension des relations entre les élèves et les membres du personnel en milieu scolaire. L'expérience générale de ce mémoire me permettra aussi d'ajuster mes interventions et de mieux accompagner mon milieu de travail.

Outre les conclusions spécifiques liées aux adultes significatifs nommées précédemment, l'élément le plus évocateur de cette expérience a été la récurrence, dans le discours des adolescents, du besoin d'être écoutés et entendus par les adultes. L'ensemble des participants ont nommé ce besoin, et ce, à plusieurs reprises. Les adolescents semblent souvent ne pas se sentir consultés et pris en compte. Ceci doit être pris en considération dans les futures interventions auprès de cette clientèle. Que ce soit pour la planification d'activités, pour la décoration d'un local ou pour leur humeur de la journée, les adolescents souhaitent être impliqués et sentir que leur parole est accueillie.

Conclusion

I think it's really important and I really like the project. I think it's an important thing, like knowing teenagers' point of view about it, so things can actually improve. I think it's really important and it's really interesting. (Inaya)

Ce dernier chapitre conclut le présent projet de recherche. Les principaux constats sont d'abord présentés. Il s'en suit la présentation des forces et limites de la recherche. Enfin, des pistes de recherches futures sont proposées.

Principaux constats

Ce projet de recherche a accompli l'objectif de mieux comprendre l'influence des adultes significatifs dans la vie des adolescents au secondaire. Les informations recueillies ont permis d'élargir les connaissances concernant les adultes significatifs présents dans le réseau social des adolescents et d'enrichir la compréhension du vécu de ces derniers. Les entrevues réalisées ont permis d'avoir une discussion ouverte avec les participants sur différents thèmes en lien avec les adultes significatifs présents dans leur vie.

Dans un premier temps, les participants ont défini l'adulte significatif comme un individu ayant un impact important sur un adolescent et sur son développement. La compréhension générale de ce qu'est un adulte significatif s'est avérée similaire d'un adolescent à l'autre, bien qu'une priorisation de certains éléments ait été observée. En fonction de leurs attentes face à l'adulte, la définition pouvait varier légèrement. D'après les résultats de la présente recherche, la majorité des participants ont identifié minimalement un adulte significatif présent dans son réseau social. Cinq grandes catégories d'adultes sont ressorties : les membres de la famille immédiate, les membres de la famille élargie, les membres de la communauté, les professionnels de la santé/intervenants et les créateurs de contenu sur les réseaux sociaux.

Dans un deuxième temps, les participants ont été en mesure de s'ouvrir sur les rôles joués par ces adultes dans leur vie, sur les caractéristiques recherchées et sur leurs interactions avec eux. Les participants ont identifié cinq rôles : guider, inspirer, soutenir, éduquer et s'amuser. Dans une grande majorité de cas, leurs adultes significatifs vont jouer plus d'un rôle. Pour ce qui est des

caractéristiques personnelles recherchées, les participants ont partagé vouloir un adulte qui est à l'écoute, compréhensif et bienveillant. Ils recherchent aussi un adulte qui possède certains antécédents et de nombreuses connaissances. Les participants semblent vouloir tirer profit des expériences de vie de cette personne et ils ont une grande soif d'apprendre. Au niveau des caractéristiques liées aux interactions entre l'adolescent et son adulte significatif, les participants ont identifié quatre éléments importants : la disponibilité et l'accessibilité de l'adulte, le sentiment d'exclusivité, la fréquence des contacts et le respect de l'adolescent.

Dans un troisième temps, les participants ont discuté de la place qu'occupent les membres du personnel/intervenants en milieu scolaire dans la vie des adolescents. Les résultats de la recherche ont montré que peu d'adolescents identifient des membres du personnel scolaire comme adulte significatif. Pour ces adultes, trois rôles ont été identifiés : guider, soutenir et éduquer. Le rôle le plus nommé par les participants est celui de soutenir. Bien que les résultats de la présente recherche montrent un faible désir, de la part de plusieurs adolescents, à développer une relation significative avec un membre du personnel scolaire, certains adultes semblent malgré tout avoir réussi à créer des relations significatives avec des élèves. Dans ces cas, les participants mentionnent que ces adultes sont ceux qui ont été à la rencontre de l'élève et qui se sont intéressés à eux de manière bienveillante, chaleureuse et respectueuse.

Dans un quatrième temps, aucune tendance importante n'est ressortie du discours des participants en lien avec des impacts de la pandémie sur leurs relations avec leurs adultes significatifs. Les opinions semblent divisées. Cependant, l'ensemble des participants ont convenu que la pandémie de la COVID-19 et l'école à distance ont eu un impact négatif sur le vécu de leur année scolaire et l'ambiance générale à l'école. Cette négativité semble nuire aux relations entre l'enseignant et l'élève. Il est à noter qu'au moment de la collecte des données, la pandémie était encore présente dans la vie des participants. Les résultats représentent donc leurs réflexions au moment des entretiens, mais ils n'offrent pas un recul sur l'expérience générale de la pandémie de la COVID-19.

Pour conclure, les résultats de ce projet de recherche expriment l'importance des adultes significatifs dans la vie d'adolescents au secondaire. L'entièreté des participants a partagé avoir

retiré du positif de leurs relations avec un adulte significatif. Il est donc possible de supposer que les relations avec un adulte significatif influencent positivement la vie des adolescents au secondaire. Ces derniers souhaitent être entourés d'adultes bienveillants, qui les respectent pour qui ils sont et qui croient en eux. Ils désirent pouvoir apprendre et s'épanouir à leurs côtés. Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche démontrent l'importance des relations significatives à l'adolescence et les éléments importants aux yeux des adolescents. Les résultats permettent une meilleure compréhension ceux-ci et de leurs relations. Cette information doit être prise pour optimiser les pratiques en intervention auprès de cette clientèle et de son entourage. En comprenant davantage le processus derrière le développement d'une relation entre un adulte significatif et un adolescent, cela permet d'intervenir de manière plus cohérente et adaptée aux besoins des adolescents.

Forces et limites de la recherche

La principale force de ce projet de recherche est la méthodologie qualitative qui a permis de mettre au premier plan le discours de adolescents, permettant ainsi de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs expériences. Le tout offre une meilleure compréhension des adolescents et de leurs relations significatives avec un adulte. La mise en place d'un entretien de groupe et d'entretien individuel a offert aux participants différents espaces de partage où ils ont pu échanger et partager leur point de vue. Cette méthodologie semble répondre au désir des adolescents, soit que leurs voix soient entendues et prises en considération. Ensuite, nous sommes aussi d'avis que cette recherche offre des pistes de réflexion importantes qui contribuent à la littérature existante et qui vise à mieux comprendre les relations significatives entre un adolescent et un adulte. Les données recueillies peuvent servir à adapter les pratiques et les interventions, dans le but de favoriser le développement de relations significatives dans la vie des adolescents. Cette recherche permet de mettre de l'avant la place du travail social dans les milieux scolaires. Le travail social peut contribuer à l'amélioration du système scolaire et à l'adaptation de celui-ci aux besoins des élèves.

Certaines limites de l'étude doivent aussi être prises en considération. Pour commencer, notons qu'il n'est pas possible de généraliser l'expérience des personnes participantes à l'ensemble des

adolescents au Québec pour deux raisons principales. Tout d'abord, l'échantillon n'a pas été aussi diversifié que prévu initialement. En raison des mesures sanitaires liées à la Covid-19, la collecte des données a dû être réalisée au sein d'un même groupe-classe. Par conséquent, les caractéristiques des participants sont assez homogènes (environnement scolaire, âge, niveau scolaire), ce qui constitue une limite importante. Ensuite, en raison du petit nombre d'entretiens réalisés et du nombre restreint de participants, il est important de demeurer prudent quant aux conclusions proposées. La quantité de données recueillies ne permet pas d'assurer une saturation.

Vu le type de projet de recherche, plusieurs spécificités n'ont pas pu être explorées. Tout d'abord, l'aspect culturel n'a pas été discuté directement avec les participants. L'aspect financier est aussi un élément qui n'a pas été investigué. Cependant, il serait pertinent de se demander quel impact peut jouer l'environnement, par exemple un milieu défavorisé, sur les relations significatives. Enfin, le genre n'a pas été abordé avec les participants. Or, il est possible de supposer que le genre puisse exercer une influence sur les relations significative. Davantage de recherches pourraient être réalisées sur cet aspect.

Pistes de recherches futures

Le présent projet de recherche a une visée exploratoire, ce qui implique que les résultats obtenus permettent d'offrir une première parole aux participants et de poser des hypothèses. Davantage de recherches devront être réalisées, afin de valider les résultats obtenus. Un nombre important de recherches pourraient découler des observations énoncées précédemment. Tout d'abord, il serait pertinent de poursuivre les recherches entourant le réseau social des adolescents. Peu d'études ont été réalisées auprès de la population générale et en milieu scolaire. D'après la théorie du développement positif, la présence d'un adulte significatif peut grandement contribuer au développement des adolescents (Theokas et al., 2006). L'étude du réseau social serait donc utile pour pouvoir mieux comprendre les clientèles adolescentes et le processus lié au développement d'une relation significative.

Afin de favoriser et d'améliorer les relations entre adolescent et adulte, il serait important de faire davantage de recherches sur la manière dont les adolescents se lient dans ces relations

significatives. Ces données permettraient aussi d'avoir une meilleure idée des besoins des élèves, afin d'adapter les pratiques.

Nous suggérons aux chercheuses et chercheurs de s'intéresser aux particularités culturelles en lien avec les adultes significatifs.

Nous suggérons que des recherches soient menées auprès de jeunes adultes en lien avec leur expérience scolaire au cours de la pandémie de la Covid-19. Étant donné que la présente recherche a été menée au moment même de la pandémie, il serait pertinent d'avoir du recul et de mieux comprendre l'influence de cette crise mondiale sur les relations significatives des adolescents.

Nous proposons également de mener des études similaires dans différents établissements d'enseignement au Québec, afin de comparer la place des enseignants et du personnel de soutien dans la vie d'adolescents fréquentant ces écoles. Cela permettrait d'avoir une meilleure compréhension globale de la relation des adolescents avec les membres du personnel en milieu scolaire au Québec.

Il serait intéressant de reproduire une recherche semblable, mais en mettant l'accent sur la relation entre les membres du personnel en milieu scolaire et les adolescents. Ceci n'était pas l'élément central du présent projet de recherche, mais les participants étaient très vocaux sur le sujet. Ces derniers ont partagé vouloir être entendu davantage par ces adultes et vouloir apporter certains changements à l'environnement scolaire, afin de pouvoir en retirer davantage de positif.

Nous concluons ce mémoire en mettant de l'avant le désir des adolescents d'être entendu et pris en considération par les adultes autour d'eux. Mila, participante dans cette recherche, partage :

« C'est l'impression d'être écouté, de pouvoir s'exprimer et de savoir que quelqu'un s'intéresse aussi à nous. »

Nous espérons que ce projet inspira d'autres personnes à offrir la parole aux adolescents et à les écouter. Pour répondre à leurs besoins, il est nécessaire d'aller à leur rencontre l'esprit ouvert.

Références bibliographiques

- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Garrison, M., Spencer, R., Richardson, L. P. et Lozano, P. (2011). Qualitative exploration of relationships with important non-parental adults in the lives of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1012-1023. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.01.006>
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. P., Fan, M.-Y. et Lozano, P. (2008). Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics*, 121(2), e246-252. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0508>
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école: les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28.
- Allocution liminaire du Directeur général de l'OMS lors du point presse sur la COVID-19 - 11 mars 2020. (2020, 11 mars). Organisation mondiale de la Santé. <https://www.who.int/fr/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, (5), 26-37.

- Arbeit, M. R., Johnson, H. E., Grabowska, A. A., Mauer, V. A. et Deutsch, N. L. (2021). Leveraging Relational Metaphors: An Analysis of Non-Parental Adult Roles in Response to Youth Needs. *Youth & Society*, 53(1), 104-130. <https://doi.org/10.1177/0044118X19842747>
- Ary, D. V., Tildesley, E., Hops, H. et Andrews, J. (1993). The influence of parent, sibling, and peer modeling and attitudes on adolescent use of alcohol. *The International Journal of the Addictions*, 28(9), 853-880. <https://doi.org/10.3109/10826089309039661>
- Ashtiani, M. et Feliciano, C. (2012). Mentorship and the postsecondary educational attainment of low-income youth. http://pathways.gseis.ucla.edu/publications/201209_MentorshipRB.pdf
- Bank, L., Patterson, G. R. et Reid, J. B. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescent and young adult males. Dans *Sibling relationships: Their causes and consequences* (p. 197-229). Ablex Publishing.
- Barma, S., Deslandes, R. et Ste-Marie, N. (2022). L'adolescent au coeur de systèmes d'activité dans le contexte de Covid-19 : redéfinir les routines et les relations au coeur de l'apprentissage. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(2), 21-37. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i2.51735>
- Beam, M. R., Chen, C. et Greenberger, E. (2002). The Nature of Adolescents' Relationships with Their "Very Important" Nonparental Adults. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 305-325. <https://doi.org/10.1023/A:1014641213440>
- Benson, P. L. (2003). Developmental Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations. Dans *Developmental assets and asset-building communities:*

Implications for research, policy, and practice (vol. 1, p. 19-43). Springer, Boston, MA.

https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9_2

Benson, P. L. (2010). *Parent, teacher, mentor, friend: How every adult can change kids' lives*. Search Institute Press.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. et Sesma, A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. Dans *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (p. 894-941). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>

Berndt, T. J., Hawkins, J. A. et Hoyle, S. G. (1986). Changes in Friendship during a School Year: Effects on Children's and Adolescents' Impressions of Friendship and Sharing with Friends. *Child Development*, 57(5), 1284-1297. <https://doi.org/10.2307/1130451>

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26.
<https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Blum, R. et Rinehart, P. M. (1997). Reducing the risk: connections that make a difference in the lives of youth. *Youth Studies Australia*, 16(4), 37-50. <https://doi.org/10.3316/aeipt.83858>

Blyth, D. A., Hill, J. P. et Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(6), 425-450.
<https://doi.org/10.1007/BF01538805>

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. et Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is

- Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19, 417-426.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Bolger, K. E., Patterson, C. J. et Kupersmidt, J. B. (1998). Peer Relationships and Self-Esteem among Children Who Have Been Maltreated. *Child Development*, 69(4), 1171-1197.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06166.x>
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Minor, K. et Lerner, J. V. (2012). Relationships With Important Nonparental Adults and Positive Youth Development: An Examination of Youth Self-Regulatory Strengths as Mediators. *Research in Human Development*, 9(4), 298-316. <https://doi.org/10.1080/15427609.2012.729911>
- Bowers, E. P., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., Gasca, S., Warren, D. J. A., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (2014). Important Non-parental Adults and Positive Youth Development Across Mid-to Late-Adolescence: The Moderating Effect of Parenting Profiles. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 897-918. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0095-x>
- Boxer, A. M., Tobin-Richards, M. et Petersen, A. C. (1983). Puberty: Physical change and its significance in early adolescence. *Theory Into Practice*, 22(2), 85-90.
<https://doi.org/10.1080/00405848309543044>
- Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M., van Aken, M. A. G. et Haselager, G. J. T. (2004). Perceived support in sibling relationships and adolescent adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1385-1396. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00845.x>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brody, G. H. et Murry, V. M. (2001). Sibling socialization of competence in rural, single-parent African American families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 996-1008. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00996.x>
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. et Steinberg, L. (1993). Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. *Child Development*, 64(2), 467-482. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02922.x>
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. Dans *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 158-185). Cambridge University Press.
- Buhrmester, D. et Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Cannard, C. (2019a). Chapitre 9. Le développement social à l'adolescence : relations aux pairs. Dans *Le développement de l'adolescent: L'adolescent à la recherche de son identité* (p. 269-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0269>
- Cannard, C. (2019b). *Le développement de l'adolescent: L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.
- Caughlin, J. P. et Huston, T. L. (2010). The flourishing literature on flourishing relationships. *Journal of Family Theory & Review*, 2, 25-35. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2010.00034.x>
- Cavell, T. A., Meehan, B. T., Heffer, R. W. et Holladay, J. J. (2002). The Natural Mentors of Adolescent Children of Alcoholics (COAs): Implications for Preventive Practices. *Journal of Primary Prevention*, 23, 23-42. <https://doi.org/10.1023/A:1016587115454>

- Chang, E. S., Greenberger, E., Chen, C., Heckhausen, J. et Farruggia, S. P. (2010). Nonparental Adults as Social Resources in the Transition to Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 1065-1082. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00662.x>
- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. Dans *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Chen, C., Greenberger, E., Farruggia, S., Bush, K. et Dong, Q. (2003). Beyond parents and peers: The role of important non-parental adults (VIPs) in adolescent development in China and the United States. *Psychology in the Schools*, 40, 35-50. <https://doi.org/10.1002/pits.10068>
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses de l'université de Montréal.
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C. et Luckow, D. (2001). Adolescents' Relationships with Members of the Extended Family and Non-related Adults in Four Countries: Canada, France, Belgium and Italy. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9(2-3), 207-225. <https://doi.org/10.1080/02673843.2001.9747877>
- Claes, M., Poirier, L. et Arseneault, M.-J. (1998). Proximité avec la famille et les amis: Une comparaison entre adolescents québécois et européens. *Revue québécoise de psychologie*, 19(1), 41-63.
- Cloutier, R., Legault, G., Recherche, Q. (Province) M. de l'éducation D. de la et Communautaires, C. de recherche sur les services. (1991). Les Habitudes de vie des élèves du secondaire : synthèse du rapport d'étude. Ministère de l'éducation, Direction de la recherche ; Centre

de recherche sur les services communautaires,

<https://educ.info/xmlui/handle/11515/22269>

Colarossi, L. G. et Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30. <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>

Cole, A. et Kerns, K. A. (2001). Perceptions of Sibling Qualities and Activities of Early Adolescents.

The Journal of Early Adolescence, 21(2), 204-227.

<https://doi.org/10.1177/0272431601021002004>

Collins, M.-E., Spencer, R. et Ward, R. (2010). Supporting Youth in the Transition from Foster Care: Formal and Informal Connections. *Child welfare*, 89(1), 125-43.

Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1-14.

<https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1997.tb00126.x>

Collins, W. A. et Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1994, 65-80.

<https://doi.org/10.1002/cd.23219946607>

Conger, K. J. et Little, W. M. (2010). Sibling Relationships During the Transition to Adulthood. *Child Development Perspectives*, 4(2), 87-94. [https://doi.org/10.1111/j.1750-](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00123.x)

[8606.2010.00123.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00123.x)

Conger, R. D., Cui, M., Bryant, C. M. et Elder, G. H. (2000). Competence in early adult romantic relationships: a developmental perspective on family influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 224-237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.2.224>

- Cox, J., Jean Emans, S. et Bithoney, W. (1993). Sisters of teen mothers: Increased risk for adolescent parenthood. *Adolescent and Pediatric Gynecology*, 6(3), 138-142. [https://doi.org/10.1016/S0932-8610\(12\)80005-3](https://doi.org/10.1016/S0932-8610(12)80005-3)
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. et Lapp, A. L. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- Crosnoe, R. et Benner, A. D. (2015). Children at School. Dans *Handbook of Child Psychology and Developmental Science : Ecological settings and processes* (p. 268-304). John Wiley & Sons, Inc. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118963418.childpsy407>
- Dadoorian, D. (2007). 2. Adolescence. Dans *Grossesses adolescentes* (p. 25-41). Érès. <https://www.cairn.info/grossesses-adolescentes--9782749205267-p-25.htm>
- Dam, L. V., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. et Stams, G. J. J. M. (2018). Does Natural Mentoring Matter? A Multilevel Meta-analysis on the Association Between Natural Mentoring and Youth Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62, 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Darling, N., Hamilton, S. F. et Shaver, K. H. (2003). Relationships outside the family: Unrelated adults. Dans *Blackwell handbook of adolescence* (p. 349-370). Blackwell Publishing.
- Dawson, P. A. (2010). Good Intentions: The Beliefs and Values of Teens and Tweens Today. *Journal of Youth Development*, 5(3), 122-124. <https://doi.org/10.5195/jyd.2010.214>

- Delany, D. E. et Cheung, C. S. (2020). Culture and Adolescent Development. Dans *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (p. 1-12). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad322>
- Deutsch, N. L., Mauer, V. A., Johnson, H. E., Grabowska, A. A. et Arbeit, M. R. (2020). “[My counselor] knows stuff about me, but [my natural mentor] actually knows me”:
Distinguishing characteristics of youth’s natural mentoring relationships. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104879>
- Dimitrova, R., Buzea, C., Wium, N., Kotic, M., Stefenel, D. et Chen, B.-B. (2021). Positive Youth Development in Bulgaria, Italy, Norway and Romania: Testing the Factorial Structure and Measurement Invariance of the 5Cs Model. Dans R. Dimitrova et N. Wium (dir.), *Handbook of Positive Youth Development: Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts* (p. 267-281). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_18
- Direction générale de la santé publique. (2020, 14 septembre). *Le système d’alertes et d’intervention graduelle : un plan pour la suite de la pandémie* [document de travail].
https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/docs-dnsp-covid/20200914_Les-systemes-d-alerte-et-d-intervention-graduelle-plan-pour-la-suite-de-la-pandemie-Webinaire.pdf
- Downey, D. B. et Condrón, D. J. (2004). Playing Well with Others in Kindergarten: The Benefit of Siblings at Home. *Journal of Marriage and Family*, 66, 333-350.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>

- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. et Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- DuBois, D. L. et Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 69-92. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1832-4>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs* (p. 126). Armand Colin. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841629>
- Duke, T., Farruggia, S. P. et Geramo, G. R. (2017). "I don't know where I would be right now if it wasn't for them": Emancipated foster care youth and their important non-parental adults. *Children and Youth Services Review*, 76, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.015>
- Duncan, T. E., Duncan, S. C. et Hops, H. (1996). The role of parents and older siblings in predicting adolescent substance use: Modeling development via structural equation latent growth methodology. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 158-172. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.2.158>
- Dunn, J. (2007). Siblings and Socialization. Dans *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 309-327). The Guilford Press.
- East, P. (2009). Adolescents' Relationships with Siblings. Dans *Handbook of Adolescent Psychology : Contextual influences on adolescent development* (p. 43-73). John Wiley & Sons, Inc.

École secondaire Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont (dir.). (2019, 29 avril). Notre projet éducatif.

<https://www.paul-gerin-lajoie-doutremont.ca/pglo/projet-educatif>

Éditeur officiel du Québec. Loi sur l'instruction publique. , RLRQ, c. I-13.3 (1990).

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

Ensher, E. A. et Murphy, S. E. (1997). Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3), 460-481.

<https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1547>

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. (vol. 14). Norton Company.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bs.3830140209>

Farruggia, S. P., Greenberger, E., Chen, C. et Heckhausen, J. (2006). Perceived Social Environment and Adolescents' Well-Being and Adjustment: Comparing a Foster Care Sample With a Matched Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 330-339.

<https://doi.org/10.1007/s10964-006-9029-6>

Foulkes, L. et Blakemore, S.-J. (2021). Individual differences in adolescent mental health during COVID-19: The importance of peer relationship quality. *Neuron*, 109(20), 3203-3205.

<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.07.027>

Furman, W. et Rose, A. J. (2015). Friendships, Romantic Relationships, and Peer Relationships.

Dans *Handbook of Child Psychology and Developmental Science : Socioemotional processes* (p. 932-974). John Wiley & Sons, Inc.

<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy322>

Futch Ehrlich, V. A., Deutsch, N. L., Fox, C. V., Johnson, H. E. et Varga, S. M. (2016). Leveraging relational assets for adolescent development: A qualitative investigation of youth–adult

- “connection” in positive youth development. *Qualitative Psychology*, 3(1), 59-78.
<https://doi.org/10.1037/qup0000046>
- Galbo, J. J. (1986). Adolescents’ perceptions of significant adults: Implications for the Family, the School and Youth Serving Agencies. *Children and Youth Services Review*, 8(1), 37-51.
[https://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90024-1)
- Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse* (7e édition). Armand Colin. http://www.renaud-bray.com/Livre_Numerique_Produit.aspx?id=3870620&def=Sociologie+de+la+jeunesse+7e+%c3%a9d.%2cGALLAND%2c+OLIVIER%2c9782200636043&utm_campaign=partage-reseaux-sociaux&utm_medium=reseaux-sociaux&utm_source=facebook-like
- Garbarino, J., Burston, N., Raber, S., Russell, R. et Crouter, A. (1978). The social maps of children approaching adolescence: Studying the ecology of youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 417-428. <https://doi.org/10.1007/BF01537809>
- Gass, K., Jenkins, J. et Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48, 167-175.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01699.x>
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J. et McKibbin, K. A. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>
- Gervais, C., Côté, I. et Miljus, M. (2022). *Étude Réactions : Récits d’Enfants et d’Adolescents sur la COVID19 : Rapport final*. ([Soumis au Ministère de la Famille]). Université du Québec en Outaouais.

- Gibbons, J. L. et Poelker, K. E. (2019). Adolescent development in a cross-cultural perspective. Dans *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (2nd ed, p. 190-215). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119519348.ch9>
- Gottman, J. M. et Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. Dans *Conversations of friends: Speculations on affective development* (p. 192-237). Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec. Décret 177-2020 déclarant l'état d'urgence sanitaire sur tout le territoire québécois. , n° 177-2020 (2020). <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/lois-reglements/decret-177-2020.pdf?1584224223>
- Greenberger, E., Chen, C. et Beam, M. R. (1998). The Role of « Very Important » Nonparental Adults in Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343. <https://doi.org/10.1023/a:1022803120166>
- Greeson, J. K. P. (2013). Foster Youth and the Transition to Adulthood: The Theoretical and Conceptual Basis for Natural Mentoring. *Emerging Adulthood*, 1(1), 40-51. <https://doi.org/10.1177/2167696812467780>
- Greeson, J. K. P. et Bowen, N. K. (2008). “She holds my hand” The experiences of foster youth with their natural mentors. *Children and Youth Services Review*, 30(10), 1178-1188. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.03.003>
- Greeson, J. K. P., Usher, L. et Grinstein-Weiss, M. (2010). One adult who is crazy about you: Can natural mentoring relationships increase assets among young adults with and without

- foster care experience? *Children and Youth Services Review*, 32(4), 565-577.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2009.12.003>
- Gutton, P. (2009). Jeunesse et adolescence : une paradoxalité exemplaire. *Adolescence*, T. 27 2(2), 263-269. <https://doi.org/10.3917/ado.068.0263>
- Haddad, E., Chen, C. et Greenberger, E. (2011). The Role of Important Non-Parental Adults (VIPs) in the Lives of Older Adolescents: A Comparison of Three Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 310-319. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9543-4>
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 23-27.
- Hagler, M. A. et Rhodes, J. E. (2018). The Long-Term Impact of Natural Mentoring Relationships: A Counterfactual Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 62, 175-188.
<https://doi.org/10.1002/ajcp.12265>
- Hall, G. S. (Granville S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (vol. 2). D. Appleton.
<https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/47179>
- Hamilton, M. A., Hamilton, S. F., DuBois, D. L. et Sellers, D. E. (2016). Functional Roles of Important Nonfamily Adults for Youth. *Journal of Community Psychology*, 44(6), 799-806.
<https://doi.org/10.1002/jcop.21792>
- Hamilton, S. F. et Darling, N. (1996). Mentors in adolescents' lives. *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*, 199, 215.

- Hamilton, S. F. et Hamilton, M. A. (2004). Contexts for Mentoring: Adolescent-Adult Relationships in Workplaces and Communities. Dans *Handbook of Adolescent Psychology* (p. 395-428). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch13>
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self system. *Handbook of child psychology : Socialization personality and social development*, 4. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1570291225962492800>
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993, 3-22. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936003>
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, W. W. et Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. Dans *Context and development* (1st Edition, p. 253-279). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hass, M. et Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 457-463. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.10.001>
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior; a neuropsychological theory* (p. xix, 335). Wiley.
- Henderson, N. et Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (p. xii, 143). Corwin Press.
- Hendry, L. B., Roberts, W., Glendinning, A. et Coleman, J. C. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15, 255-270. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(92\)90029-5](https://doi.org/10.1016/0140-1971(92)90029-5)

- Howe, N., Aquan-Assee, J., Bukowski, W. M., Lehoux, P. M. et Rinaldi, C. M. (2001). Siblings as confidants: Emotional understanding, relationship warmth, and sibling self-disclosure. *Social Development, 10*, 439-454. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00174>
- Hurd, N. M., Stoddard, S. A., Bauermeister, J. A. et Zimmerman, M. A. (2014). Natural Mentors, Mental Health, and Substance Use: Exploring Pathways via Coping and Purpose. *The American journal of orthopsychiatry, 84*(2), 190-200. <https://doi.org/10.1037/h0099361>
- Institut national de santé publique du Québec. (2022, 22 avril). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>
- Jackson, S. et Bosma, H. A. (1992). Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond. *British Journal of Developmental Psychology, 10*, 319-337. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1992.tb00581.x>
- Jensen, L. A. et Arnett, J. J. (2012). Going Global: New Pathways for Adolescents and Emerging Adults in a Changing World. *Journal of Social Issues, 68*, 473-492. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2012.01759.x>
- Karcher, M. J. et Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development, 2010*(126), 13-32. <https://doi.org/10.1002/yd.347>
- Kim, J.-Y., McHale, S. M., Crouter, A. C. et Osgood, D. W. (2007). Longitudinal linkages between sibling relationships and adjustment from middle childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 43*(4), 960-973. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.960>

- Kim, J.-Y., McHale, S. M., Wayne Osgood, D. et Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development, 77*, 1746-1761. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00971.x>
- Klaw, E. L., Rhodes, J. E. et Fitzgerald, L. F. (2003). Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: Tracking relationships over time. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 223-232. <https://doi.org/10.1023/A:1022551721565>
- Kraimer-Rickaby, L. (2005). *A case study of the State of Connecticut Department of Children and Families' One-on-One Mentor program for youth aging out of foster care* [ph.d. diss, University of Connecticut]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-state-connecticut-department-children/docview/305014847/se-2>
- Kramer, L. et Bank, L. (2005). Sibling relationship contributions to individual and family well-being: introduction to the special issue. *Journal of Family Psychology, 19*(4), 483-485. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.483>
- Lachance, J. (2012). *L'adolescence hypermoderne : Le nouveau rapport au temps des jeunes*. Presses de l'Université Laval.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A. et Bates, J. E. (2003). Friendship Quality, Peer Group Affiliation, and Peer Antisocial Behavior as Moderators of the Link Between Negative Parenting and Adolescent Externalizing Behavior. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 161-184. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1302002>
- Larivière-Bastien, D., Aubuchon, O., Blondin, A., Dupont, D., Libenstein, J., Séguin, F., Tremblay, A., Zarglayoun, H., Herba, C. M. et Beauchamp, M. H. (2022). Children's perspectives on

- friendships and socialization during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach. *Child: Care, Health and Development*, 48(6), 1017-1030. <https://doi.org/10.1111/cch.12998>
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. et Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744-754. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.744>
- Larsen, B. et Collins, W. A. (2009). Parent—Child Relationships During Adolescence. Dans *Handbook of Adolescent Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002002>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1085877ar>
- Lederer, J., Basualdo-Delmonico, A. et Spencer, R. (2009). Barriers, bumps and bridges: How cultural differences shape the youth mentoring process over time.
- Lerner, R. M. (2007). *The Good Teen: Rescuing Adolescence from the Myths of the Storm and Stress Years*. Three Rivers Press.
- Lerner, R. M. (2009). The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development. Dans *The Oxford Handbook of Positive Psychology* ((2nd edn), p. 149-163). Oxford University Press.
- Lerner, R. M. et Benson, P. L. (dir.). (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Kluwer Academic/Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9>

- Lerner, R. M. et Lerner, J. V. (2013). The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development. National 4-H Council. <https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P. et Geldhof, G. J. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. Dans *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th Edition, p. 1-45).
- Lerner, R. M., Napolitano, C., Boyd, M. J., Mueller, M. K. et Callina, K. S. (2014). Mentoring and positive youth development. Dans *Handbook of Youth Mentoring* (Second Edition, p. 17-28). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996907.n2>
- Lerner, R. M. et Steinberg, L. D. (dir.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed). John Wiley & Sons.
- Liang, B., Bogat, A. et Duffy, N. (2013). Gender in mentoring relationships. Dans *Handbook of youth mentoring* (vol. 2, p. 159-174). Sage Publications Thousand Oaks, CA.
- Liang, B., Spencer, R., Brogan, D. et Corral, M. (2008). Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.005>
- Lynch, M. et Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)

- Maccoby, E. E. (1984). Middle Childhood In The Context Of The Family. Dans *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve* (p. 184-239). National Academies Press (US). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216771/>
- McDonald, S. et Lambert, J. (2014). The Long Arm of Mentoring: A Counterfactual Analysis of Natural Youth Mentoring and Employment Outcomes in Early Careers. *American journal of community psychology*, 54, 262-273. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9670-2>
- McHale, S. M., Updegraff, K. A. et Whiteman, S. D. (2012). Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74, 913-930. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01011.x>
- Meehan, M. P., Durlak, J. A. et Bryant, F. B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology*, 21, 49-55. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199301\)21:1<49::AID-JCOP2290210106>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199301)21:1<49::AID-JCOP2290210106>3.0.CO;2-I)
- Milevsky, A. (2005). Compensatory patterns of sibling support in emerging adulthood: Variations in loneliness, self-esteem, depression and life satisfaction. *Journal of social and personal relationships*, 22(6), 743-755. <https://doi.org/10.1177/0265407505056447>
- Milevsky, A. et Levitt, M. J. (2005). Sibling support in early adolescence: Buffering and compensation across relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 2(3), 299-320. <https://doi.org/10.1080/17405620544000048>
- Ministère de l'Éducation. (2020). COVID-19 : Plan de la rentrée scolaire. Ministère de l'Éducation. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2020/08/Plan_Rentree2020.pdf

- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Munson, M. R. et McMillen, J. C. (2008). Nonkin natural mentors in the lives of older youths in foster care. *The journal of behavioral health services & research*, 35(4), 454-468. <https://doi.org/10.1007/s11414-006-9040-4>
- Munson, M. R. et McMillen, J. C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 104-111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.06.003>
- Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott Jr, L. D. et Tracy, E. M. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 527-535. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.005>
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth: *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Nakhid-Chatoor, M. (2020). Schools and Suicide – The Importance of the Attachment Bond. *Crisis*, 41(1), 1-6. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000640>
- Newcomb, A. F. et Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>

- Offer, D. et Offer, J. B. (1975). *From Teenage to Young Manhood: A Psychological Study* (Basic Books).
- Offer, D. et Schonert-Reichl, K. A. (1992). Debunking the Myths of Adolescence: Findings from Recent Research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 1003-1014. <https://doi.org/10.1097/00004583-199211000-00001>
- Oliva, A. et Arranz, E. (2005). Sibling relationships during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 2(3), 253-270. <https://doi.org/10.1080/17405620544000002>
- Organisation mondiale de la Santé. (s. d.). *Santé des adolescents*. WHO. <https://www.who.int/fr/health-topics/adolescent-health>
- Overton, W. F. (2012). Evolving Scientific Paradigms: Retrospective and Prospective. Dans L. L'Abate (dir.), *Paradigms in Theory Construction* (p. 31-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0914-4_3
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>
- Papalia, M. D., Olds, M. S. et Feldman, M. R. (2010). *Psychologie du développement humain*. De Boeck Supérieur.
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Plante, C. (2020, 11 septembre). Feu vert au sport-études et aux activités parascolaires. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/585806/annonce-roberge-education>

- Reed, S. J., Strzykowski, T., Chiaramonte, D. et Miller, R. L. (2019). "If It Weren't for Them, I'd Probably Be Lost": The Diversity and Function of Natural Mentors Among Young Black Men Who Have Sex With Men. *Youth & Society*, 51(7), 961-980. <https://doi.org/10.1177/0044118X18771246>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. et DuBois, D. L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x>
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. et Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- Rodgers, J. L., Rowe, D. C. et Harris, D. F. (1992). Sibling Differences in Adolescent Sexual Behavior: Inferring Process Models from Family Composition Patterns. *Journal of Marriage and the Family*, 54(1), 142-152. <https://doi.org/10.2307/353282>
- Roehlkepartain, E. C., Syvertsen, A. K., Sullivan, T. K. et Scales, P. C. (2017). *Relationships First: Creating Connections that Help Young People Thrive*. Search Institute. <https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2017/12/2017-Relationships-First-final.pdf>
- Rose, A. J., Borowski, S. K., Spiekerman, A. et Smith, R. L. (2022). Children's Friendships. Dans *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (p. 487-502). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch26>

- Rowland, D. T. (2007). Historical Trends in Childlessness. *Journal of Family Issues*, 28(10), 1311-1337. <https://doi.org/10.1177/0192513X07303823>
- Rubin, K., Bukowski, W. et Parker, J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Dans *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (vol. 3, p. 571-645). John Wiley & Sons, Inc.
- Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F. D. et Yule, W. (1976). Adolescent Turmoil: Fact or Fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 35-56. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00372.x>
- Sánchez, B., Colón-Torres, Y., Feuer, R. et Roundfield, K. E. (2014). Race, Ethnicity, and Culture in Mentoring Relationships. Dans *Handbook of Youth Mentoring* (2^e éd., p. 145-158). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
- Sánchez, B., Esparza, P. et Colón, Y. (2008). Natural mentoring under the microscope: An investigation of mentoring relationships and Latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 36, 468-482. <https://doi.org/10.1002/jcop.20250>
- Sánchez, B., Reyes, O. et Singh, J. (2006). A qualitative examination of the relationships that serve a mentoring function for Mexican American older adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(4), 615-631. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.4.615>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. et Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans *Introduction à la recherche en éducation* (Éditions du CRP, p. 171-198). Éditions du CRP, .
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/14027>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitative*, (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Presse de l'Université du Québec.
- Scales, P. C. et Gibbons, J. L. (1996). Extended Family Members and Unrelated Adults in the Lives of Young Adolescents: A Research Agenda. *The Journal of Early Adolescence*, 16(4), 365-389. <https://doi.org/10.1177/0272431696016004001>
- Scharf, M., Shulman, S. et Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling Relationships in Emerging Adulthood and in Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 20(1), 64-90.
<https://doi.org/10.1177/0743558404271133>
- Schippers, M. (2008). Doing Difference/Doing Power: Negotiations of Race and Gender in a Mentoring Program. *Symbolic Interaction*, 31(1), 77-98.
<https://doi.org/10.1525/si.2008.31.1.77>
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S. et Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664-700.
<https://doi.org/10.1037/bul0000239>

- Shotton, H. J., Oosahwe, E. S. L. et Cintrón, R. (2007). Stories of Success: Experiences of American Indian Students in a Peer-Mentoring Retention Program. *The Review of Higher Education*, 31(1), 81-107. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0060>
- Smetana, J. G., Robinson, J. et Rote, W. M. (2015). Socialization in adolescence. Dans *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed, p. 60-84). The Guilford Press.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. et Beyers, W. (2019). Parenting Adolescents. Dans *Handbook of Parenting* (3^e éd.). Routledge.
- Spencer, R. (2006). Understanding the Mentoring Process between Adolescents and Adults. *Youth & Society*, 37(3), 287-315. <https://doi.org/10.1177/0743558405278263>
- Spencer, R. (2007). Naturally Occurring Mentoring Relationships Involving Youth. Dans *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (p. 97-117). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/b.9781405133739.2007.00007.x>
- Spencer, R. (2012). A Working Model of Mentors' Contributions to Youth Mentoring Relationship Quality: Insights From Research on Psychotherapy. *LEARNing Landscapes*, 5(2), 295-312. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i2.567>
- Spencer, R., Collins, M.-E., Ward, R. et Smashnaya, S. (2010). Mentoring for Young People Leaving Foster Care: Promise and Potential Pitfalls. *Social Work*, 55(3), 225-234. <https://doi.org/10.1093/sw/55.3.225>
- Spencer, R., Tugenberg, T., Ocean, M., Schwartz, S. E. O. et Rhodes, J. E. (2016). "Somebody Who Was on My Side": A Qualitative Examination of Youth Initiated Mentoring. *Youth & Society*, 48(3), 402-424. <https://doi.org/10.1177/0044118X13495053>

- Stänicke, L. I., Kurseth, P. O. et Bekkhus, M. (2023). 'Everything turned upside down': A thematic analysis of adolescents' experiences of everyday life during COVID-19 restrictions. *Scandinavian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1177/14034948231152272>
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. Dans *At the threshold: The developing adolescent* (p. 255-276). Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent–Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L. et Silk, J. S. (2002). Parenting Adolescents. Dans *Handbook of Parenting* (Second Edition, vol. Volume 1, p. 103-133).
- Sterrett, E. M., Jones, D. J., McKee, L. G. et Kincaid, C. (2011). Supportive Non-Parental Adults and Adolescent Psychosocial Functioning: Using Social Support as a Theoretical Framework. *American Journal of Community Psychology*, 48, 284-295. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9429-y>
- Sulimani-Aidan, Y. (2016). Present, Protective, and Promotive: Mentors' Roles in the Lives of Young Adults in Residential Care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(1), 69-77. <https://doi.org/10.1037/ort0000235>
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). 'She was like a mother and a father to me': searching for the ideal mentor for youth in care. *Child & family social work*, 22(2), 862-870. <https://doi.org/10.1111/cfs.12306>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry* (p. xviii, 393). W W Norton & Co.

- Sussman, S., Dent, C. W., McAdams, L. A., Stacy, A. W., Burton, D. et Flay, B. R. (1994). Group self-identification and adolescent cigarette smoking: a 1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(3), 576-580. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.103.3.576>
- Syvertsen, A., Wu, C.-Y., Roehlkepartain, E. et Scales, P. (2015). *Don't Forget the Families: Technical Appendix*. Search Institute. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4618.5689>
- Tatar, M. (1998). Significant individuals in adolescence: adolescent and adult perspectives. *Journal of Adolescence, 21*(6), 691-702. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0189>
- Theokas, C., Lerner, R. M. et Barber, Y. D. (pyd. (2006). Observed Ecological Assets in Families, Schools, and Neighborhoods: Conceptualization, Measurement, and Relations With Positive and Negative Developmental Outcomes. *Applied Development Science, 10*(2), 61-74. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1002_2
- Thompson, A. E., Greeson, J. K. P. et Brunsink, A. M. (2016). Natural mentoring among older youth in and aging out of foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 61*, 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.006>
- Tyszkowa, M. (1993). Adolescents' relationships with grandparents: Characteristics and developmental transformations. *Adolescence and its social worlds, 121-143*.
- Urban, J. B., Lewin-Bizan, S. et Lerner, R. M. (2010). The Role of Intentional Self Regulation, Lower Neighborhood Ecological Assets, and Activity Involvement in Youth Developmental Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 783-800. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9549-y>

- Varga, S. M. et Zaff, J. F. (2018). Webs of Support: An Integrative Framework of Relationships, Social Networks, and Social Support for Positive Youth Development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0076-x>
- Weichold, K. et Silbereisen, R. K. (2012). Pour la promotion d'une vision positive de l'adolescence. *Enfance*, (3), 345-356. <https://doi.org/10.3917/enf1.123.0345>
- Widmer, E. D. (1997). Influence of Older Siblings on Initiation of Sexual Intercourse. *Journal of Marriage and the Family*, 59(4), 928-938. <https://doi.org/10.2307/353793>
- Widnall, E., Adams, E. A., Plackett, R., Winstone, L., Haworth, C. M. A., Mars, B. et Kidger, J. (2022). Adolescent Experiences of the COVID-19 Pandemic and School Closures and Implications for Mental Health, Peer Relationships and Learning: A Qualitative Study in South-West England. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph19127163>
- Wills, T. A. et Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. Dans *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (p. 86-135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0004>
- Yu, M. V. B. et Deutsch, N. L. (2021). Aligning social support to youth's developmental needs: The role of nonparental youth–adult relationships in early and late adolescence. *Applied Developmental Science*, 25(2), 133-149. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1548940>

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. et Notaro, P. C. (2002). Natural Mentors and Adolescent Resiliency: A Study with Urban Youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243. <https://doi.org/10.1023/A:1014632911622>

Annexes

Annexe 1 : Affiche de recrutement

Portrait du réseau social d'adolescents vivant à Montréal

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Mieux comprendre votre perception face aux adultes qui vous entourent
et découvrir la place qu'ils occupent dans votre vie.

La recherche vise à créer un espace de partage entre vous et la chercheuse, afin de co-construire de nouvelles connaissances basées sur votre réalité.

Participant(e)s recherché(e)s !

Participation en 2 étapes

1. Une rencontre en petit groupe de 5 à 8 élèves (1h30)
2. Un entretien individuel (1h)

**Une carte cadeau de 10 \$ sera offerte à chaque participant
en guise de remerciement**



Pour participer, vous devez :

- Être étudiant à l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont
- Être en secondaire 3 et faire partie du groupe-classe sélectionné
- Être âgé de 14 ans ou plus

Si le projet vous intéresse et que vous souhaitez y participer, veuillez rapporter la fiche de participation et le formulaire de consentement signé par l'un de vos parents au bureau de Geneviève Allard, psychoéducatrice.

Pour obtenir plus d'informations :

RESPONSABLE DU PROJET

Anouk Lussier, étudiante à la maîtrise en travail social

Courriel : anouk.lussier@umontreal.ca

Université 
de Montréal

Au plaisir de vous rencontrer !

Annexe 2 : Fiche de participation

Faculté des arts et des sciences
École de travail social

Fiche de participation

Bonjour,

Merci pour ton intérêt face à mon projet de recherche. Ce formulaire me permettra de recueillir tes coordonnées, afin de pouvoir communiquer avec toi. Dans les prochaines semaines, tu recevras un courriel de ma part. Ce sera l'occasion pour moi de te donner davantage d'informations sur le projet de recherche et de planifier avec toi les dates de nos prochains entretiens (entretien de groupe et entretien individuel).

Au plaisir de te rencontrer !

Anouk Lussier,
étudiante à la maîtrise en travail social et responsable du projet de recherche

1. Prénom et nom :

2. Adresse courriel pour communiquer avec toi :

3. Numéro de téléphone pour communiquer avec toi :

4. Disponibilités pour les entretiens :

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lundi | <input type="checkbox"/> 16h30 | <input type="checkbox"/> 17h00 | <input type="checkbox"/> 17h30 |
| <input type="checkbox"/> Mardi | <input type="checkbox"/> 16h30 | <input type="checkbox"/> 17h00 | <input type="checkbox"/> 17h30 |
| <input type="checkbox"/> Mercredi | <input type="checkbox"/> 16h30 | <input type="checkbox"/> 17h00 | <input type="checkbox"/> 17h30 |
| <input type="checkbox"/> Jeudi | <input type="checkbox"/> 16h30 | <input type="checkbox"/> 17h00 | <input type="checkbox"/> 17h30 |
| <input type="checkbox"/> Vendredi | <input type="checkbox"/> 16h30 | <input type="checkbox"/> 17h00 | <input type="checkbox"/> 17h30 |

5. Préférences pour l'entretien individuel :

- Rencontre en présentiel (à l'école)
- Seulement les jours où mon groupe est en présentiel à l'école.
 - Je suis à l'école tous les jours.
 - Ça ne me dérange pas. Je me déplacerai à l'école au besoin.
- Rencontre à distance

Commentaires :

Annexe 3 : Formulaire d'information et de consentement, version du participant



Faculté des arts et des sciences
École de travail social

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Portrait du réseau social d'adolescents vivant à Montréal: Perception des adolescents sur la place qu'occupent les adultes significatifs dans leur vie
Étudiant-chercheur :	Anouk Lussier Statut : Étudiante à la maîtrise Faculté des arts et des sciences – École de travail social, Université de Montréal Courriel : anouk.lussier@umontreal.ca
Directrice de recherche :	Rosemary Carlton, Statut : Professeure adjointe Faculté des arts et des sciences – École de travail social Téléphone : 514 343-6598 Courriel : rosemary.carlton@umontreal.ca

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne vous présentant ce document.

Cette recherche ne bénéficie d'aucun financement.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à comprendre l'influence des adultes significatifs sur la vie de jeunes au secondaire. À travers les rencontres, l'objectif sera de recueillir le point de vue de 8 à 10 participants, afin de dresser un portrait de leur réseau social, ainsi que d'identifier leurs besoins et désirs face aux adultes qui les entourent. Ce projet vise aussi à mieux comprendre la place du personnel de l'école dans la vie des adolescents.

2. Participation à la recherche

Votre participation se fera en deux parties où vous serez invité à parler de vos expériences en lien avec les adultes significatifs dans votre vie. Tout d'abord, vous participerez à un entretien de groupe, regroupant les 8 à 10 participants. Cet entretien durera environ 1h30. Le participant se devra de faire preuve de discrétion quant aux propos tenus dans le cadre de l'entretien de groupe. Ensuite, vous participerez à un entretien individuel, animé par l'étudiante-chercheuse. Cet entretien durera environ 1h.

Les deux rencontres auront lieu dans un local de l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont. Le moment des entretiens sera déterminé avec l'intervieweur, selon vos disponibilités.

Les entretiens seront enregistrés, avec votre autorisation, sur un support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription.

3. Avantages et bénéfices associés au projet de recherche

Vous ne retirerez aucun avantage personnel en participant à ce projet de recherche. Toutefois, les résultats obtenus

contribueront à un avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

4. Risques et inconvénient associés au projet de recherche

Outre le temps consacré à la participation à ce projet de recherche et le déplacement, l'étudiante-chercheuse est d'avis que la participation à ce projet de recherche comporte peu de risque pour vous. Or, les thèmes abordés lors des entretiens peuvent générer une gêne chez vous et peuvent vous amener à réfléchir à des événements de votre passé. Au besoin, un support psychologique pourra vous être offert par une psychoéducatrice travaillant au sein votre école.

Étant donné le contexte socio-sanitaire actuel, une attention particulière sera accordée au respect des mesures de sécurité émises par la Santé publique. En partenariat avec l'école, un local sera aménagé, afin de permettre le maintien de la distanciation physique entre les participants et le respect des mesures de sécurité (masque de procédure, liquide antiseptique, ventilation). Seules les élèves faisant partie du groupe-classe sélectionné pourront participer au projet de recherche. Chaque participant devra remplir un questionnaire de déclaration de santé la veille de chaque entretien.

5. Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel anouk.lussier@umontreal.ca

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels, sauf en cas d'exception, si une situation doit être rapportée aux autorités compétentes (Directeur de la protection de la jeunesse). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seules l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limites à la confidentialité

Compte tenu de la nature même d'un groupe de discussion, il ne nous est pas possible de garantir la confidentialité des discussions. En signant le formulaire d'information et de consentement, vous vous engagez envers les autres participants à respecter cette confidentialité.

Les résultats généraux de ce projet de recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

7. Compensation

Pour vous remercier de votre participation, une carte cadeau de 10 \$ vous sera remise à la fin de l'entretien individuel.

8. Communication des résultats

En guise de remerciement pour votre participation à ce projet et pour votre partage, les résultats du projet de recherche vous seront envoyés par courriel dans les mois suivant l'entretien.

9. Personnes-ressources

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Anouk Lussier, étudiante à la maîtrise en travail social, par courriel à l'adresse anouk.lussier@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités de l'étudiante-chercheuse concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité d'éthique de la recherche - Société et culture (CERSC) par courriel à l'adresse cersec@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 28181 ou consulter le site <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte concernant cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

B) CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Portrait du réseau social d'adolescents vivant à Montréal: Perception des adolescents sur la place qu'occupent les adultes significatifs dans leur vie

1. Consentement du participant

1. J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, décrivant la nature et le déroulement du projet de même que des risques et des inconvénients qui pourraient survenir. Oui:___ Non___
2. Je comprends que je peux poser des questions à l'équipe de recherche tout au long de ma participation et exiger des réponses satisfaisantes. Oui:___ Non___
3. Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche. Oui:___ Non___
4. Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités. Oui:___ Non___
5. Je pourrai à tout moment, sur simple avis de ma part, revenir sur ma décision de participer et serai alors immédiatement libéré de mon engagement.
6. J'ai reçu une copie du présent document. Oui:___ Non___

Entretien de groupe :

- J'accepte de participer à l'entretien de groupe. Oui:___ Non___
- J'accepte que l'audio de la rencontre soit enregistré. Oui:___ Non___

Entretien individuel :

- J'accepte de participer à l'entretien individuel. Oui:___ Non___
- J'accepte que l'audio de la rencontre soit enregistré. Oui:___ Non___
- J'accepte que l'étudiante-chercheuse récupère le matériel créé lors de l'entretien. Oui:___ Non___

Prénom et nom du participant
(caractère d'imprimerie)

Signature du participant

Date : _____

2. Signature et engagement du chercheur responsable de ce projet de recherche

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.

Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Prénom et nom de l'étudiante-chercheuse
(Caractère d'imprimerie)

Signature de l'étudiante chercheuse

Date : _____

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 4 : Formulaire d'information et de consentement parental



Faculté des arts et des sciences
École de travail social

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT PARENTAL

Titre du projet de recherche :	Portrait du réseau social d'adolescents vivant à Montréal: Perception des adolescents sur la place qu'occupent les adultes significatifs dans leur vie
Étudiant-chercheur :	Anouk Lussier Statut : Étudiante à la maîtrise Faculté des arts et des sciences – École de travail social, Université de Montréal Courriel : anouk.lussier@umontreal.ca
Directrice de recherche :	Rosemary Carlton, Statut : Professeure adjointe Faculté des arts et des sciences – École de travail social Téléphone : 514 343-6598 Courriel : rosemary.carlton@umontreal.ca

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne vous présentant ce document.

Cette recherche ne bénéficie d'aucun financement.

A) RENSEIGNEMENTS SUR LE PROJET DE RECHERCHE

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à comprendre l'influence des adultes significatifs sur la vie de jeunes au secondaire. À travers les rencontres, l'objectif sera de recueillir le point de vue de 5 à 8 participants, afin de dresser un portrait de leur réseau social, ainsi que d'identifier leurs besoins et désirs face aux adultes qui les entourent. Ce projet vise aussi à mieux comprendre la place du personnel de l'école dans la vie des adolescents.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant se fera en deux parties où il sera invité à parler de ses expériences en lien avec les adultes significatifs dans sa vie. Tout d'abord, votre enfant participera à un entretien de groupe, regroupant les 5 à 8 participants. Cet entretien durera environ 1h30. Les participants se devront de faire preuve de discrétion quant aux propos tenus dans le cadre de l'entretien de groupe. Ensuite, votre enfant participera à un entretien individuel animé par l'étudiante-chercheuse. Cet entretien durera environ 1h.

Les deux rencontres auront lieu dans un local de l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie d'Outremont. Le moment des entretiens sera déterminé avec l'intervieweur, selon les disponibilités de votre enfant.

Les entretiens seront enregistrés, avec votre autorisation et celle de votre enfant, sur un support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription.

3. Avantages et bénéfices associés au projet de recherche

Votre enfant ne retirera aucun avantage personnel en participant à ce projet de recherche. Toutefois, les résultats obtenus contribueront à un avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

4. Risques et inconvénient associés au projet de recherche

Outre le temps consacré à la participation à ce projet de recherche et le déplacement, l'étudiante-chercheuse est d'avis que la participation à ce projet de recherche comporte peu de risque pour votre enfant. Or, les thèmes abordés lors des entretiens peuvent générer une gêne chez votre enfant et peuvent l'amener à réfléchir à des événements de son passé. Au besoin, un support psychologique pourra lui être offert par une psychoéducatrice travaillant au sein l'école.

Étant donné le contexte socio-sanitaire actuel, une attention particulière sera accordée au respect des mesures de sécurité émises par la Santé publique. En partenariat avec l'école, un local sera aménagé, afin de permettre le maintien de la distanciation physique entre les participants et le respect des mesures de sécurité (masque de procédure, liquide antiseptique, ventilation). Seules les élèves faisant partie du groupe-classe sélectionné pourront participer au projet de recherche. Chaque participant devra remplir un questionnaire de déclaration de santé la veille de chaque entretien.

5. Participation volontaire et droit de retrait

En consentant à participer, ni vous ni votre enfant ne renoncez à vos droits prévus par la loi. La participation de votre enfant est entièrement volontaire et ce dernier peut décider de se retirer n'importe quand, sur simple avis verbal et sans devoir justifier sa décision.

À sa demande, tous les renseignements qui le concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur ses données.

6. Confidentialité

Les renseignements personnels de votre enfant demeureront confidentiels, sauf en cas d'exception, si une situation doit être rapportée aux autorités compétentes (Directeur de la protection de la jeunesse). Aucune information permettant de l'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seules l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limites à la confidentialité

Compte tenu de la nature même d'un groupe de discussion, il ne nous est pas possible de garantir la confidentialité des discussions. En signant le formulaire d'information et de consentement, chaque participant s'engage envers les autres à respecter cette confidentialité.

Les résultats généraux de ce projet de recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

7. Compensation

Pour le remercier de sa participation, une carte cadeau de 10 \$ sera remise à votre enfant à la fin de l'entretien individuel.

8. Communication des résultats

En guise de remerciement pour sa participation à ce projet et pour son partage, les résultats du projet de recherche seront envoyés à votre enfant par courriel dans les mois suivant les entretiens.

9. Personnes-ressources

Pour toute question relative à l'étude, veuillez communiquer avec Anouk Lussier, étudiante à la maîtrise en travail social, par courriel à l'adresse anouk.lussier@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités de l'étudiante-chercheuse concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité d'éthique de la recherche - Société et culture (CERSC) par courriel à l'adresse cerses@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 28181 ou consulter le site <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte concernant cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

B) CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Portrait du réseau social d'adolescents vivant à Montréal: Perception des adolescents sur la place qu'occupent les adultes significatifs dans leur vie

1. Déclaration du titulaire de l'autorité parentale ou mandataire

En ma qualité de représentant légal,

1. J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, décrivant la nature et le déroulement du projet de même que des risques et des inconvénients qui pourraient survenir. Oui: ___ Non ___
2. Je comprends que je peux poser des questions à l'équipe de recherche tout au long de la participation de mon enfant et exiger des réponses satisfaisantes. Oui: ___ Non ___
3. Je comprends que je peux prendre du temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ce que mon enfant participe à la recherche. Oui: ___ Non ___
4. Je comprends qu'en acceptant que mon enfant participe à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de ses droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités. Oui: ___ Non ___

Entretien de groupe :

- J'accepte que mon enfant participe à l'entretien de groupe. Oui: ___ Non ___
- J'accepte que l'audio de la rencontre soit enregistré. Oui: ___ Non ___

Entretien individuel :

- J'accepte que mon enfant participe à l'entretien individuel. Oui: ___ Non ___
- J'accepte que l'audio de la rencontre soit enregistré. Oui: ___ Non ___
- J'accepte que l'étudiante-chercheuse récupère le matériel créé lors de l'entretien. Oui: ___ Non ___

Prénom et nom du représentant légal
(caractère d'imprimerie)

Signature du représentant légal

Date : _____

2. Signature et engagement du chercheur responsable de ce projet de recherche

Le présent formulaire explique les conditions de participation au projet de recherche. Je répondrai au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je m'assurerai de la compréhension du représentant légal.

Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement parental.

Anouk Lussier

Prénom et nom de l'étudiante-chercheuse
(Caractère d'imprimerie)

Signature de l'étudiante chercheuse

3. Attestation de réception du formulaire signé par le représentant légal

Signature de l'étudiante-chercheuse

Date

Annexe 5 : Grille d'entretien de groupe

Objectif général de l'entretien :

- + Offrir un espace de partage pour les élèves et entamer une co-construction des savoirs
- + Première familiarisation avec la vision des élèves face aux adultes significatifs présents dans leur vie
- + Comprendre la place du personnel scolaire dans la vie des adolescents et leurs désirs face à ces derniers
- + Obtenir leur point de vue face à mon projet et identifier des pistes à améliorer

I. Ouverture

- Présentation de l'animateur et présentation du projet
- Formulaire de consentement et questionnaire auto-évaluation symptômes Covid-19

II. Définir un adulte significatif

Objectif :

- Comprendre comment ils définissent un adulte significatif et ce qu'ils recherchent
- Comprendre la vision des adolescents face à la composition de leur réseau social et des individus qui en font partie.
- Comprendre quel impact les jeunes reconnaissent que ces individus peuvent avoir sur leur vie.

Exemples de question :

1. D'après vous, qu'est-ce qu'un adulte significatif ?
 - a) Et les parents ?
2. Sans mentionner de qui il s'agit, avez-vous des adultes significatifs dans votre entourage ?
 - b) Qu'est-ce qui fait que cet individu est significatif pour vous (trait de caractère, personnalité, qualité, valeur, etc.)
3. Jugez-vous qu'il est nécessaire pour un adolescent d'avoir un adulte significatif dans son entourage ?
 - c) Si oui, pourquoi ?
 - d) Sinon, y a-t-il d'autres individus dans votre entourage qui sont significatifs pour vous ? (parent, amis, famille, etc.)
4. Pensez-vous que certains adultes ont eu des impacts positifs dans votre vie ?

III. La place des professionnels / intervenants en milieu scolaire

Objectif :

- Comprendre la place qu'occupe le personnel scolaire dans la vie des élèves
- Comprendre les désirs des élèves face à ces adultes

- Comprendre comment l'école pourrait améliorer ses pratiques, afin de mieux accompagner les élèves

Exemples de question :

1. Quelle place occupe le personnel de l'école dans votre vie ?
→ Qui sont les membres du personnel les plus significatifs d'après vous ?
2. Que recherchez-vous chez un membre du personnel ?
3. Quelle relation aimeriez-vous entretenir avec certains membres du personnel de l'école ?
4. Comment le personnel de l'école devrait-il s'y prendre pour développer une bonne relation avec les élèves ?

IV. Pertinence de la recherche

Objectif :

- Obtenir l'opinion des participants face au sujet choisi pour cette recherche.
- Comprendre leur vision face à l'importance ou non d'étudier la place des adultes significatifs dans la vie des adolescents ?
- Sonder les élèves face à l'angle employé pour étudier ce sujet et recueillir leurs recommandations

Exemples de question :

- Que pensez-vous de ce projet de recherche ?
- Que pensez-vous que nous devrions savoir sur les adultes significatifs dans la vie des adolescents ?
- Quelle amélioration voudriez-vous apporter à ce projet de recherche ?
- Est-ce qu'il y a un sujet que j'ai oublié d'aborder, que vous jugeriez important à aborder dans le cadre de ma recherche ?

V. Clôture

- Remerciements

Annexe 6 : Grille d'entretien individuel

Objectif général :

- + Comprendre la composition du réseau social de l'adolescent
- + Comprendre la vision de l'élève face aux adultes significatifs présents dans sa vie
- + Comprendre ce que le jeune apprécie et recherche chez un adulte
- + Comprendre le rôle que l'adulte significatif peut jouer dans le développement d'un jeune
- + Comprendre la place du personnel scolaire dans la vie de l'adolescent et ses désirs face à eux

I. Ouverture

- Présentation de l'animateur et présentation du projet
- Formulaire de consentement

II. Dresser une liste des individus significatifs présents dans la vie du participant

Objectif :

- Dresser un premier portrait du réseau social de l'adolescent et identifier les adultes significatifs les plus importants dans sa vie.

Exemples de question :

- Sur une feuille, serais-tu ouvert(e) à me faire une liste des individus que tu juges importants dans ton entourage (famille élargie, amis, école, entraîneur, etc.) ?
- Parmi les individus sur cette liste, qui serait les trois adultes les plus significatifs à tes yeux ?

III. Description des adultes significatifs et du rôle qu'ils jouent dans la vie du participant

Objectif :

- Comprendre qui sont ces adultes
- Comprendre le rôle qu'ils ont dans la vie du participant

Exemples de question :

Pour chacun des adultes significatifs :

- Qu'est-ce que tu apprécies chez cet individu ? (trait de personnalité, qualité, valeur, etc.)
- Comment l'as-tu rencontré ?
- À quelle fréquence as-tu des contacts avec cette personne ?
- Quel rôle a eu cette personne dans ta vie ?
- Peux-tu me donner un exemple et élaborer ?

* Dans le cas où un adolescent n'identifierait aucun adulte significatif présent dans sa vie, nous explorerons ses désirs et ses besoins. Nous pourrions aussi explorer la place de ses amis et/ou de ses parents dans sa vie.

- Qu'est-ce qu'un adulte significatif ?

IV. La place des professionnels / intervenants en milieu scolaire

Objectif :

- Comprendre la place qu'occupe le personnel scolaire dans la vie des élèves
- Comprendre les désirs des élèves face à leur relation avec ces adultes
- Explorer comment l'école pourrait améliorer ses pratiques, afin de mieux accompagner les élèves

Exemples de question :

- Quelle place occupe le personnel de l'école dans ta vie ?
- Est-ce qu'il y a déjà eu un ou des membres du personnel de l'école qui ont été significatifs pour toi ?

Si oui

- qui ?
- Pourquoi penses-tu que cette personne a été significative pour toi ?
- Qu'est-ce que tu as apprécié chez cette personne ? (trait de personnalité, qualité, valeur, etc.)
- Quel rôle a eu cette personne sur toi ? (parcours académique ou vie personnelle)

Si non

- Pourquoi ?
- Aurais-tu aimé avoir une relation significative avec un membre du personnel de l'école ?
- Que recherches-tu chez un membre du personnel de l'école ?
- Quelle relation aimerais-tu entretenir avec certains membres du personnel de l'école ? (mentor, confident, allié, etc.)
- Quelle place devrait avoir le personnel de l'école dans la vie des adolescents ?
- Comment le personnel de l'école devrait-il s'y prendre pour développer une bonne relation avec les élèves ?

V. Besoins et désirs des adolescents face aux adultes qui les entourent

Objectif :

- Identifier avec le jeune quels sont ses besoins et ses désirs face aux adultes significatifs et leur implication dans sa vie

Exemples de question :

- Es-tu satisfait par les adultes qui t'entourent ?
- Que penses-tu que ces adultes t'ont apporté au travers de ton parcours de vie ?
- Quelle est ton opinion par rapport au rôle des adultes significatifs dans la vie des adolescents ?
- Dans le futur, aimerais-tu développer une nouvelle relation avec un adulte significatif ?

VI. Clôture

- Remerciements

Annexe 7 : Certificat d’approbation éthique (Université de Montréal)



N° de certificat
CERSC-2020-128-D

Comité d’éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC)

CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d’éthique de la recherche – société et culture (CER-SC) selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu’il respecte les règles d’éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l’Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Portrait du réseau social d’adolescents vivant à Montréal: Perception des adolescents sur la place qu’occupent les adultes significatifs dans leur vie
Étudiante requérante	Anouk Lussier , candidate à la maîtrise, FAS – École de travail social
Sous la direction de:	Rosemary Carlton, professeure adjointe , FAS - École de travail social, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D’APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l’impact au chapitre de l’éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu’à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Tassé, présidente
Comité d’éthique de la recherche – Société
et culture (CER-SC)
Université de Montréal

9 décembre 2020
Date de délivrance

1er janvier 2022
Date de fin de
validité

1er janvier 2022
Date du prochain
suivi

Annexe 8 : Certificat d'approbation éthique (Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys)



PAR COURRIEL

Le 28 avril 2021

anouk.lussier@umontreal.ca

Madame Anouk Lussier
Université de Montréal

OBJET: Portrait du réseau social d'adolescents vivant à Montréal: Perception des adolescents sur la place qu'occupent les adultes significatifs dans leur vie
Notre référence : 6.12.667

Madame,

Suite à l'étude par le comité d'analyse de projets de recherche du CSSMB de votre projet de recherche, et après la réception des modifications que vous y avez apportées, nous vous informons que votre projet de recherche est désormais autorisé.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration et vous souhaitons bon succès.

Nos salutations distinguées.

La Secrétaire générale adjointe,



Marie-France Dion
MFD/he

**Annexe 9 : Attestation de reprise des activités de recherche
(Université de Montréal)**



Annexe 10 : Formulaire d’auto-déclaration des symptômes liés à la Covid-19



Santé COVID19- Déclaration de santé pour les participants à des études

Nom : Prénom :

Nom du projet :

Nom du chercheur :

Cher(ère) participant(e) de la recherche,

Avant de vous déplacer ou de rencontrer un membre de l’équipe de recherche, nous vous demandons de bien vouloir remplir cette déclaration de santé la veille de la rencontre prévue. Ce formulaire vise à vous informer des symptômes les plus courants de la COVID-19 et à réduire le risque de transmission de la maladie. Soyez assuré que l’équipe de recherche remplit les mêmes conditions avant de vous rencontrer.

En présence d’une réponse positive à l’une ou l’autre des questions suivantes, veuillez ne pas rencontrer l’équipe de recherche et en informer la personne-ressource indiquée dans la lettre d’information au participant qui pourra alors convenir avec vous de nouvelles modalités pour votre participation.

Présentez-vous, ou avez-vous présenté dans les 48 heures, l’un ou l’autre des symptômes suivants :	OUI	NON	Ne sait pas
• Toux			
• Difficulté à respirer			
• Fièvre			
• Perte de l’odorat ou du goût			
• Maux de tête			
• Fatigue ou faiblesse			
• Douleurs musculaire ou courbatures			
• Symptômes gastro-intestinaux (douleur, diarrhée, vomissements)			
• Malaises intenses			
Avez-vous voyagé à l’extérieur du Canada au cours des 14 derniers jours ?			
Est-ce que vous avez été en contact avec des personnes infectées à la COVID-19 au cours des 14 derniers jours ?			
Avez-vous obtenu un résultat positif à un test de dépistage pour la COVID-19 dans les 14 derniers jours ?			

En cas de symptômes, nous vous invitons à communiquer avec la ligne 1 877 644-4545 mise en place par le Gouvernement du Québec afin d’obtenir plus d’information sur la démarche à entreprendre.

Veuillez compléter, signer et remettre ce formulaire à un membre de l’équipe de recherche qui en fera une copie avant de vous le redonner en format papier ou numérique, à votre convenance.

Nom et signature du participant de recherche

Date (J-M-A)

Révision 24 août 2020

Annexe 11 : Tableau de mise en commun pour l'analyse des données

Thème : Inspirer

Sous-thèmes	Extraits de verbatim		Commentaires
Modèle	Maya		
	Inaya		
	Adam	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristique adulte significatif : « Généralement, moi, je suis quelqu'un de très patriote, alors quand je vois un brésilien qui réussit un exploit, c'est sûr que je suis fière de cette personne, je l'admire. Alors, ça pourrait être ça. » (Adam, p. 14, l. 415-416) • Caractéristique adulte significatif : « Bin, j'admire quelqu'un avec un bon comportement. » (Adam, p. 14, l. 420) 	Parcours similaire
	Jade		
	Lucas	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle Grands-parents : « Et finalement, mes grands-parents, je dirais c'est une inspiration très forte. [...] C'est comme une photo que tu vois et que tu dis : « ok, je voudrais être comme eux un jour [...] Ça me rappelle mon but. » (Lucas, p. 12, l. 390-395) 	Grande source d'inspiration Symbole réussite
	Victor	<ul style="list-style-type: none"> • Frère : « Il était mon <i>role model</i>. Je copiais toujours ce qu'il faisait : la coupe de cheveux, la manière qu'il parlait, la manière qu'il jouait, ce qu'il aimait. Comme, si sa nourriture préférée c'était ça, moi aussi c'était ça. Je voulais toujours faire ce qu'il faisait. À un point, ça l'énervait que je le copie tout le temps, mais on s'aime toujours même si on se bataille. » (Victor, p. 6, l. 160-166) 	Frère joue le rôle de modèle
	Julia	<ul style="list-style-type: none"> • Déf adulte : « Q : [...] tu as déjà observé un rôle qu'un adulte a pu avoir sur toi ? R : Ouais, bien sûr. Il peut te guider, être comme ton <i>role model</i>. Q : Ça t'ait déjà arrivé ? R : Oui, comme les deux. Ma mère et mon père [pause] et même ma grand-mère. Elle a 65 ans et elle travaille encore. Elle est vraiment un <i>business women</i>. [rire] » (Julia, p. 11, l. 333-337) • Père : « Et mon père, il a étudié beaucoup. Il est ingénieur et ça m'inspire beaucoup parce que maintenant, il a comme 50 ans et il travaille et il continue à étudier parce qu'il travaille avec des avions, aéro.. quelque chose [...] Donc, ça évolue avec le temps, comme il y a des nouvelles inventions, donc il continue à lire et il continue à étudier, prendre des cours et tout. [...] Et ça m'inspire beaucoup. En Russe, il y a comme un truc qu'on dit que c'est comme, je vais le <i>translate</i>, c'est [euh] « Vit une centaine d'années, étudie une centaine d'années. » (Julia, p. 12, l. 341-351) • Mère : « Et ma mère aussi. Quand on habitait à Toronto, elle avait deux travaux, peut-être trois, et elle trouvait quand même du temps pour moi dans tout ça. Et ouais. Elle est vraiment <i>hard-working</i>. » (Julia, p. 12, l. 355-356) • Parents : « Q : [...] est-ce que tu dirais que ça t'inspire, justement que tes deux parents travaillent forts, qu'ils étudient ? R : Oui ! Oui quand même. Ils sont des immigrants et mon père, il a déménagé de l'Iran à l'Ukraine quand il avait comme 25 ans et après, il a rencontré ma mère et ils ont déménagé ici. Et bien sûr, c'est comme un grand changement et les diplômes qu'ils ont reçus en Ukraine, dans l'université, ils ne sont pas acceptés ici. Donc, on est venu ici et ils ont continué à étudier, continuer à trouver des emplois et tout. Et moi, je dirais que j'ai eu comme tout ce que je voulais quand j'étais 	Grande inspiration Modèle de travail Le parcours des parents l'inspire. Ils sont des modèles de persévérance.

		petite. Tout ce que je voulais, j'ai reçu. Ce n'est pas comme vraiment <i>spoiled</i> , mais non plus, ce n'est pas comme on me disait « Non, tu ne peux pas avoir ça. » » (Julia, p. 357-364)	
	Noah	<ul style="list-style-type: none"> • David (membre église) : « Ce n'est pas dans le sens que c'est la seule personne, mais c'est un bon exemple. Parce que déjà, il est un peu plus vieux que mon père. Alors, de ce que moi je vois, c'est que c'est une personne plus sage. » (Noah, p. 14, l. 433-435) 	Lien en modèle et sagesse
	Alex	<ul style="list-style-type: none"> • Créateurs de contenu : « Pour de vrai, je trouve que c'est des gens qui ont des bonnes valeurs et qui supportent des bonnes choses, bien que ce soit juste cette partie que je vois d'eux. » (Alex) • Créateurs de contenu : « des personnes qui inspirent et qui motivent à faire quelque chose de bien, en général, une meilleure personne. C'est sûr qu'il en a beaucoup qui m'ont aidé à être une meilleure personne en général et à grandir. » (Alex, p. 4, l. 107-109) • Sœur : « Surtout dans notre jeunesse, en fait, parce que c'était comme le rôle de la grande sœur qui montrait des bonnes influences à avoir. Elle me donnait des exemples. [...] R : C'est sûr que j'avais plus ma distinction quand j'ai grandi. Mais, ouais. C'est un peu un <i>role model</i>, surtout par exemple dans le monde du travail. Mais aussi, j'ai appris à avoir mes propres goûts et elle s'intéresse. C'est vraiment une relation bien, en fait. » (Alex, p. 9, l. 271-277) • Créateurs de contenu : « Parce que comme surtout que, pour ces personnes, au début de leur carrière, ce n'était pas tout le temps facile. Pis, finalement, ils ont grandi à être vraiment des bons artistes. » (Alex, p. 11, l. 333-335) • Créateurs de contenu : « ça donne un peu ce message que : peu importe qui tu es ou ce que tu veux faire, tu peux faire une différence. Et ça, ça m'inspire ! » Alex, p. 11, l. 338-339) • Créateurs de contenu : « Ouais. Ils sont assez des modèles, en fait. » (Alex, p. 11, l. 324) • Créateurs de contenu : « C'est des personnes qui font de la musique et qui m'ont inspiré à être plus confortable à faire de la musique. Parce qu'à un moment donné, quand j'étais jeune, j'avais des cours de chant et après avoir entendu comme ma voix enregistrée dans un haut-parleur, c'est un peu bizarre parfois quand on l'entend, mais moi, jeune, je trouvais ça extrêmement bizarre. Pis je n'aimais pas ma voix, donc j'ai arrêté la musique pendant des années. Pis là, je l'ai repris en fait parce que j'ai l'oreille parfaite et j'arrive mieux à jouer au piano et à reproduire des pièces. Pis, je trouve ça vraiment le fun. Et, peu à peu, avec le fait que j'ai un piano et que j'ai commencé à avoir plus d'inspiration musicale, bin j'ai été plus confortable à faire de la musique. (Alex, p. 10-11, l. 323-331) 	<p>Modèle inspirant Bonnes valeurs Inspire à devenir une meilleure personne</p> <p>Modèle durant l'enfance</p> <p>Modèle de résilience</p> <p>Modèle de différence</p> <p>Modèle musical. Encouragement à poursuivre.</p>
	Mila		
	Groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristique adulte significatif « [...] je trouve que la personne doit avoir l'expérience et que ça doit être une personne, comment dire, exemplaire. » (groupe; Adam, p. 6, l. 158) • Caractéristique « Une personne que tu vois qu'elle fait de bons choix et que c'est une personne de respect. » (groupe; Adam, p. 6, l. 160) • Caractéristique adulte significatif « Je crois que ça doit être obligatoirement un adulte responsable parce que s'il n'est pas responsable, il peut te donner de mauvais conseils et mal te guider. » (groupe; Noah, p. 3, l. 115) 	<p>Adulte responsable</p> <p>Exemple à suivre</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence adultes significatif : « Moi, je trouve que c'est important pour quelqu'un d'avoir un adulte qui peut servir de modèle, quelque chose que tu as envie de devenir, ça va te donner une idée de qu'est-ce que tu veux dans ta vie. » (Groupe; Adam, p. 11, l. 279-281) • Présence adultes significatif (personnalités connues) : « [...] des personnalités connues qui pourraient nous inspirer. Plus nous inspirer à travers leur parole parce que ce n'est pas des personnes avec qui on peut parler, mais on peut apprendre d'eux à travers leurs mots et à travers leur parcours dans la vie, disons. (Groupe; Alex, p. 14, l. 374-376) 	
Admiration	Maya	<ul style="list-style-type: none"> • Mère : « tous les efforts et tous les sacrifices qu'elle a dû faire, même si moi, j'aimerais que [euh] <i>she wouldn't have to sacrifice things for us.</i> » (Maya, p. 11, l. 305-306) 	Sacrifices
	Inaya		
	Adam	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristique adulte significatif : « Moi, je cherche l'admiration. Comme j'ai dit, pour moi, je trouve que c'est important que l'adulte soit quelqu'un que je puisse voir et, qu'à mes yeux, ça paraisse quelqu'un d'extraordinaire. Quelqu'un que j'admire. C'est plus ça que je cherche sur un adulte significatif. » (Adam, p. 406-408) • Père et mère : « Mon père, je le respecte beaucoup parce que, quand on était au Brésil, il a étudié pour être pharmacien. Il était pharmacien et je respecte beaucoup mon père à cause de ça. Et ma mère aussi parce que c'est elle qui s'occupe de la maison et elle a toujours tout fait à la maison. Elle a toujours gardé propre. Et elle a toujours bien veillé sur ses enfants parce qu'eux aussi, ils sont bien habillés, toujours qu'ils aillent du meilleur. Et c'est pour ça que je respecte beaucoup mes parents. » (Adam, p. 7, 202-204) • Parlant des coachs : « Et aussi, des coachs avaient de l'expérience, donc il y avait ce côté d'admiration. Je les admirais à cause de leurs réussites dans le sport. » (Adam, p. 10, l. 306-307) 	Admiration Parcours de vie parents
	Jade		
	Lucas	<ul style="list-style-type: none"> • Grands-parents : « Moi, je dirais que c'est vraiment des personnes que je respecte beaucoup. Mon grand-père, il venait d'une famille avec pas beaucoup de ressources, mais il a travaillé vraiment fort. Il m'a compté toute son histoire. Il est devenu docteur. Il a construit un petit business, si on peut dire ça. Il a réussi à avoir assez d'argent pour s'acheter une maison, élever ses enfants d'une manière vraiment bonne, donc j'apprécie beaucoup mon grand-père. Ma grand-mère aussi était docteur, donc c'est des personnes que, j'apprécie beaucoup, je respecte beaucoup parce que juste par leurs expériences, ils peuvent beaucoup m'offrir : des conseils, un peu d'orientation [euh] n'importe quoi quasiment. Je pourrais bien sûr me confier à eux. Je crois que c'est, après mes parents, ça serait eux parce que je suis plus proche d'eux que mes oncles et tout. » (Lucas, p. 8, l. 253-261) 	Admiration du parcours de vie
	Victor		
	Julia		
	Noah		
Alex			
Mila			
Groupe			