

Rapport d'évaluation du programme *Apprendre à se comprendre*

Programme d'intervention visant la diminution des conflits intergénérationnels en contexte interculturel

Université de Montréal

Par

Laurence Alary

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'évaluation présenté dans le cadre du cours PSE 6607

Sophie Parent

Juin 2014

© Laurence Alary



Remerciements

Je tiens à remercier les différentes personnes qui m'ont aidée et soutenue au cours de ces deux années de maîtrise. Chacun à votre façon, vous avez contribué à ce que cette aventure soit une réussite.

Tout d'abord, je veux remercier Serge Brossard, qui, au cours de mes deux années de stage au Centre jeunesse de Montréal, a su me transmettre son expertise et sa passion pour la profession de psychoéducateur. Ton soutien, tes encouragements, tes questions toujours pertinentes m'ont permis de me dépasser et de mettre en œuvre un projet dont je suis fière. Je tiens aussi à remercier toute l'équipe dans laquelle j'ai évolué pendant ces deux années pour leur ouverture et leur confiance. Sans vous, je n'aurais pas pu mener mon projet à bien. Finalement, merci aussi à tous les participants, parents et adolescentes qui ont bénéficié pour la toute première fois du programme *Apprendre à se comprendre!*

Je tiens aussi à remercier ma famille et mes amis qui, tout au long de ces deux années, m'ont encouragée, m'ont motivée et m'ont donné du courage lorsque j'en avais besoin. Un merci tout particulier à ma mère, Sylvie, à mon père, Michel et à mes deux sœurs, Catherine et Maude, qui m'ont écoutée dans les bons jours comme dans les moins bons et qui ont toujours cru en moi. Merci papa pour avoir lu mes textes et avoir partagé ton expertise avec moi. Un merci aussi tout particulier à Pénélope, ma super inter-juge, à Félix, mon expert en matière d'études supérieures et Emilie, ma graphiste préférée! Un merci aussi bien spécial à Jean-Olivier, qui a vécu cette maîtrise au quotidien. Merci de m'avoir fait rire lorsque j'en avais besoin, de m'avoir pris dans tes bras lorsque j'en avais besoin et merci d'avoir été présent à chaque moment.

Finalement, un énorme merci à Isabelle Archambault qui a cru en mon projet et m'a encouragée à aller de l'avant. Merci pour ton écoute, tes conseils et ta disponibilité. Merci aussi à Sophie Parent d'avoir pris la relève et d'avoir contribué à ce que cette maîtrise se termine en beauté.

La fin de ce travail marque la fin d'un chapitre de ma vie et le début d'un autre. Je suis enfin une vraie psychoéducatrice!

Sommaire

Le programme *Apprendre à se comprendre* est une intervention visant la diminution des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Ce programme s'adresse à des adolescentes suivies par le Centre jeunesse de Montréal en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse et à leurs parents immigrants. Deux objectifs généraux sont poursuivis par cette intervention : augmenter le sentiment de compétences biculturelles des adolescentes et développer les habiletés de communication des adolescentes et de leurs parents. Le programme proposé comporte deux volets. Le premier s'adresse à un groupe d'adolescentes et vise l'augmentation des attitudes positives face à leurs deux groupes culturels et le développement de la croyance que l'on peut être efficace biculturellement. Le deuxième volet s'adresse aux familles et vise à ce que celles-ci soient en mesure d'identifier les obstacles à la communication et les moyens pour les surmonter, à ce qu'elles augmentent leur utilisation des étapes de la résolution de conflits et augmentent la fréquence des discussions sur leurs deux cultures.

Afin de mesurer l'efficacité de ce programme, un devis à cas unique de type ABCA a été utilisé. Des données qualitatives ont aussi été colligées afin de recueillir davantage d'informations. De plus, la mise en œuvre a été évaluée afin de s'assurer que les résultats pouvaient être attribués au programme. Il s'avère que le programme implanté est demeuré assez fidèle à ce qui avait été planifié. Ensuite, pour ce qui est de l'atteinte des objectifs, les compétences biculturelles n'ont pas augmenté sur le plan quantitatif chez la majorité des adolescentes. Toutefois, l'analyse des données qualitatives portent à croire qu'elles ont tout de même cheminé par rapport à leur appartenance à deux cultures. En effet, il apparaît que suite au programme, les participantes sont davantage en mesure d'expliquer leur biculturalité, se sentent plus compétentes et s'adaptent plus à leurs deux cultures d'appartenance. Ensuite, de manière générale, les familles participantes ont réussi à augmenter la qualité des moyens proposés pour surmonter les obstacles à la communication, ainsi qu'à augmenter le nombre d'étapes à la résolution de conflits utilisées. Toutefois, elles n'ont pas réussi à développer leur capacité à identifier les obstacles à la communication dans des situations vécues. De plus, selon les adolescentes, la fréquence des discussions sur les cultures avec leurs parents a augmenté, mais pas selon les parents. Finalement, l'analyse des questions qualitatives a montré que les participants avaient apprécié le programme en général et qu'ils en avaient retiré des bénéfices. Plusieurs éléments peuvent avoir influencé les résultats, éléments abordés dans la discussion. De plus, suite à l'identification des avantages et limites, des recommandations sont émises à la fin de ce rapport afin de bonifier le programme *Apprendre à se comprendre* dans l'optique d'une implantation future.

Table des matières

Remerciements	ii
Sommaire.....	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures.....	viii
Introduction	1
1. Contexte théorique.....	2
1.1 Problématique.....	2
1.1.1 L'acculturation.....	4
1.1.2 Facteurs influençant le type d'acculturation des parents.....	4
1.1.3 Facteurs de risque des conflits intergénérationnels en contexte interculturel.....	6
1.1.4 Facteurs de protection du conflit intergénérationnel en contexte interculturel.....	9
1.1.5 Conséquence des conflits intergénérationnels en contexte interculturel.	12
1.1.6 Chaîne développementale.....	12
1.2 Recension de programme	15
1.3 Intervention proposée	24
1.3.1 Place dans la chaîne développementale.....	24
1.3.2 Justification du choix de l'intervention.	24
1.3.3 Pertinence de l'intervention proposée.	25
2. Méthode.....	26
2.1 Description du programme <i>Apprendre à se comprendre</i>	26
2.1.1 Caractéristiques des participants et recrutement.....	26
2.1.2 But et objectifs.....	27
2.1.3 Animatrice.	27
2.1.4 Programme et contenu.	28
2.1.5 Contexte spatial.	29
2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention.	30
2.1.7 Moyens de mise en relation.....	31
2.1.8 Codes et procédures.....	32
2.1.9 Système de responsabilités.	33
2.1.10 Stratégies de transfert et de généralisation.	34

2.1.11 Système de reconnaissance.....	34
2.2 Évaluation de la mise en œuvre.....	35
2.2.1 Composantes retenues.....	35
2.2.2 Procédures d'évaluation.....	36
2.3 Évaluation des effets.....	38
2.3.1 Devis.....	38
2.3.2 Procédures d'évaluation.....	38
3. Résultats.....	44
3.1 Évaluation de la mise en œuvre.....	44
3.1.1 Sujets.....	44
3.1.2 Buts et objectifs.....	46
3.1.3 Contexte temporel et dosage de l'intervention : exposition.....	46
3.1.4 Programme et contenu : conformité.....	48
3.1.5 Qualité de la participation.....	49
3.1.6 Qualité de la mise en application.....	52
3.1.7 Jugement global.....	54
3.1.8 Implications par rapport à l'évaluation des effets.....	55
3.2 Évaluation des effets.....	57
3.2.1 Augmenter le sentiment de compétences biculturelles et développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement (objectifs 1 et 1.2).....	57
3.2.2 Augmenter les attitudes positives face aux deux groupes culturels (objectif 1.1).....	61
3.2.3 Identifier les obstacles à la communication et les moyens pour les surmonter (objectifs 2.1 et 2.2).....	62
3.2.4 Utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives (objectif 2.3).....	65
3.2.5 Augmenter la fréquence des discussions sur les cultures entre parents et adolescentes (objectif 2.4).....	68
3.2.6 Objectifs ajoutés pour Farah et Hayette.....	69
3.2.7 Diminuer la fréquence des conflits entre les adolescentes et leurs parents (but).....	69
3.2.8 Question qualitative.....	70
4. Discussion.....	72
4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs et liens avec les composantes de l'intervention.....	72
4.1.1 Famille 1 : Farah et Hayette.....	74
4.1.2 Famille 2 : Clara et Sarah.....	75
4.1.3 Famille 3 : Émilie et Hervé.....	76

4.1.4 Scarlette.....	77
4.1.5 Diminuer la fréquence des conflits entre les adolescentes et leurs parents (but).....	79
4.2 Liens entre les résultats et le contexte théorique	79
4.3 Avantage et limites de l'intervention.....	81
4.3.1 Pistes futures pour l'implantation du programme.	83
Conclusion.....	84
Références	86
Annexes	91

Liste des tableaux

Tableau 1. Description du programme Prends le volant.....	17
Tableau 2. Description du programme Pare-Chocs	18
Tableau 3. Description du BRITA Futures Adolescents Program.....	19
Tableau 4. Description du programme D’hier à demain.....	20
Tableau 5. Description du programme Building Bridges	21
Tableau 6. Description des ateliers de résolution de problèmes	22
Tableau 7. Description du Bicultural Effectiveness Training.....	23
Tableau 8. Déroulement d’une séance type et contenu du volet de groupe.....	28
Tableau 9. Déroulement d’une séance type et contenu du volet familial	29
Tableau 10. Codes et procédures du programme Apprendre à se Comprendre.....	33
Tableau 11. Instruments de mesure pour évaluer la mise en œuvre du programme Apprendre à se comprendre	37
Tableau 12. Instruments de mesure pour évaluer l’atteinte des objectifs du programme Apprendre à se comprendre	42
Tableau 13. Conformité du volet familial pour Farah et Hayette	48
Tableau 14. Conformité du volet familial pour Clara et Sarah.....	49
Tableau 15. Conformité du volet familial pour Émilie et Hervé	49

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de Szapocznik et ses collègues.....	3
Figure 2: Acculturative Family Distancing Theory	4
Figure 3 : Chaîne développementale des conflits intergénérationnels en contexte interculturel	14
Figure 4 : Qualité de la participation – volet familial	52
Figure 5 : Satisfaction des sujets : volet de groupe.....	53
Figure 6 : Satisfaction moyenne des sujets : volet familial.....	54
Figure 7 : Variation du sentiment de compétence biculturelle de Farah avant et après le programme ..	58
Figure 8 : Variation du sentiment de compétence biculturelle de Clara avant et après le programme...	58
Figure 9 : Variation du sentiment de compétence biculturelle d'Émilie avant et après le programme ..	59
Figure 10 : Variation du sentiment de compétence biculturelle de Scarlett avant et après le programme	59
Figure 11 : Attitudes positives face aux deux groupes culturels.....	62
Figure 12 : Qualité des moyens identifiés par Clara et Sarah.....	63
Figure 13 : Qualité des moyens identifiés par Émilie et Hervé	64
Figure 14 : Nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par Farah et Hayette	65
Figure 15 : Qualité de la mise en application des étapes par Farah et Hayette.....	66
Figure 16 : Nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par Clara et Sarah	66
Figure 17 : Qualité de la mise en application des étapes par Clara et Sarah	67
Figure 18 : Nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par Émilie et Hervé.....	67
Figure 19 : Qualité de la mise en application des étapes par Émilie et Hervé.....	68
Figure 20 : Fréquence des discussions sur les cultures.....	69

Introduction

La période adolescente est une transition que chaque individu doit traverser. Elle se caractérise par le passage de l'enfance à l'âge adulte et se situe généralement entre 12 et 20 ans (Bee & Boyd, 2008). L'adolescent a plusieurs tâches développementales à effectuer. En effet, il doit développer son identité personnelle, son autonomie et entamer son insertion sociale. Pour ce faire, il devra se distancer de ses parents, son groupe d'amis prendra de plus en plus d'importance et il cherchera à s'affirmer (Bérubé, 2008). Cette période transitoire amène donc une déstabilisation du milieu familial caractérisée par la recherche d'indépendance de l'adolescent et la tentative des parents de maintenir la cohésion familiale (Kwak, 2003). Ainsi, des conflits intergénérationnels émergent, conséquence d'un écart entre les générations. Ces conflits sont toutefois souvent considérés comme étant normatifs (Montemayor, 1983). En effet, la majorité des conflits quotidiens entre les parents et leur adolescent sont normaux. Ils portent entre autres sur les devoirs, les amis, les tâches domestiques, la désobéissance ou l'hygiène personnelle. Ces conflits sont même considérés comme étant nécessaires puisqu'ils permettent à l'adolescent de développer son autonomie (Montemayor, 1983; Peterson, 2005).

Par ailleurs, dans certaines familles, la dynamique entre parents et adolescents est plus complexe et les conflits sont vécus comme étant plus stressants. En effet, selon Steinberg (1990), le pourcentage d'adolescents nord-américains vivant de sérieux conflits avec leurs parents se situe entre 5% et 10%. Chez les immigrants, notamment, les conflits intergénérationnels peuvent être vécus de manière plus intense. En effet, selon Bérubé (2008), un écart encore plus grand peut séparer les deux générations à cause de l'écart culturel créé par la différence d'acculturation, phénomène représentant la manière dont un immigrant s'adapte à son nouveau pays et sa nouvelle culture. Ainsi, plusieurs facteurs additionnels interagissent, complexifiant la relation entre le parent et son adolescent. Toujours selon Bérubé (2008), lorsque ces conflits deviennent majeurs, ils peuvent avoir plusieurs conséquences néfastes autant pour le parent que pour l'adolescent. Cela peut générer des drames individuels ou des fractures familiales. C'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur les différents facteurs qui influencent la dynamique familiale en contexte interculturel et qui peuvent contribuer à générer les conflits entre les parents et leur adolescent. Ces connaissances serviront notamment à prévenir les conflits majeurs en permettant de mettre en place des interventions agissant sur ces facteurs.

Ainsi, le but du présent projet est de proposer un programme d'intervention s'adressant à la problématique des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Pour ce faire, une présentation de l'état des connaissances sur le sujet sera faite. Les différents facteurs contribuant à la problématique

et les interventions déjà existantes pouvant agir sur les conflits intergénérationnels en contexte interculturel seront présentés. Ensuite, une présentation du programme proposé sera faite ainsi que la manière dont il sera implanté et évalué. Finalement, l'évaluation du programme sera présentée et une discussion sur les retombées de l'intervention sera effectuée.

1. Contexte théorique

1.1 Problématique

Le conflit intergénérationnel en contexte interculturel se caractérise par un écart encore plus grand entre la génération des parents et celle de l'adolescent que dans les familles non-immigrantes, dû à la différence culturelle existante. Pour que ce conflit soit considéré comme étant problématique, il doit avoir des répercussions négatives. Cela se traduit par une escalade en fréquence et en intensité des conflits (Szapocznik & Kurtines, 1993).

Il est intéressant de s'attarder plus particulièrement à la situation des immigrants non-occidentaux s'installant dans des pays occidentaux, puisque plus la différence entre la culture d'origine et la culture d'accueil est marquée, plus l'écart culturel entre les parents et leur adolescents risque d'être grand (Rosenthal, Ranieri, & Klimidis). Szapocznik et ses collègues (1993) ont proposé un modèle afin d'expliquer les conflits intergénérationnels en contexte interculturel chez les familles provenant d'une culture traditionaliste vivant dans un pays occidental (figure 1). Selon ce modèle, une différence intergénérationnelle entre les parents et leur adolescent existe (représentée sur la première ligne). Cette différence s'explique par le fait que l'adolescent fait des efforts pour obtenir son indépendance, alors que les parents, eux, font des efforts pour maintenir l'intégrité familiale. Dans un contexte interculturel, une différence culturelle existe aussi entre les deux générations (représentée sur la deuxième ligne). En effet, puisque le jeune s'intègre plus vite à la culture d'accueil que ses parents, il adhère à des valeurs et des modes de fonctionnement qui peuvent entrer en conflit avec ceux de ses parents. Cela crée des différences significatives sur le plan des valeurs, des intérêts et du langage. Ainsi, l'adolescent adhère davantage à la valeur culturelle occidentale d'individualisme, alors que les parents adhèrent davantage à la valeur culturelle non-occidentale du contrôle parental. Ce faisant, la différence culturelle qui existe entre les deux générations tend à exacerber la différence intergénérationnelle et à créer un écart encore plus grand entre les parents et leur adolescent (représenté sur la troisième ligne). Cet écart ainsi créé contribue à intensifier les conflits (Szapocznik, Santisteban, Rio, Perez-Vidal, Santisteban, & Kurtines, 1989).

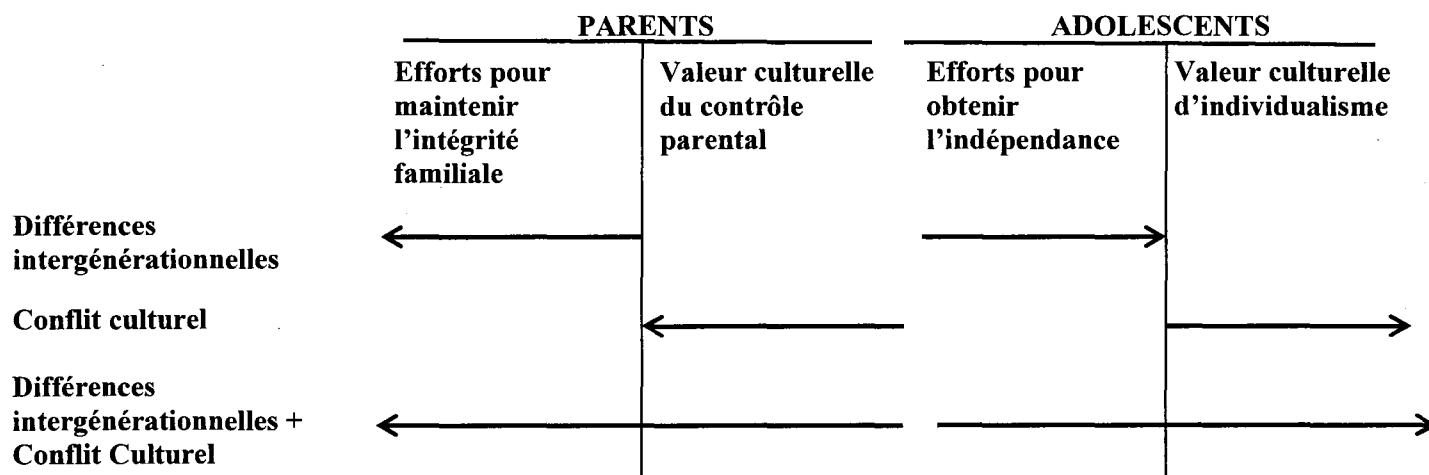


Figure 1 : *Modèle de Szapocznik et ses collègues*
Tiré de : *Szapocznik & Kurtines (1993)*.

Bien que certaines études n'aient pas réussi à montrer le lien existant entre le contexte multiculturel et les conflits entre les parents et leur adolescent (Bacallao & Smokowski, 2006; Lau, Yeh, Wood, McCabe, Garland, & Hough, 2005), il est tout de même possible de croire que le modèle de Szapocznik et ses collègues (1993) est un bon modèle puisque plusieurs résultats de recherches menées auprès de familles immigrantes viennent l'appuyer. En effet, des études ont été menées auprès de communautés culturelles différentes comme la communauté vietnamienne ou arménienne, résidant dans différents pays, comme l'Australie ou le Canada. Il a été montré qu'il y avait davantage de conflits entre les parents et leur adolescent chez les familles immigrantes que chez les familles non-immigrantes (Rosenthal, 1984). Ces études ont aussi montré que les enfants étaient davantage centrés sur les valeurs et pratiques de la culture d'accueil que leurs parents. De plus, elles ont montré que plus cela faisait longtemps que la famille résidait dans le pays d'accueil, plus la divergence de valeurs entre les parents et leur adolescent augmentaient et que cette divergence sur le plan des valeurs était associée à plus de conflits (Costigan & Dokis, 2006; Phinney, Ong, & Madden, 2000; Rosenthal, Ranieri, & Klimidis, 1996).

Hwang (2006) a par la suite proposé un modèle théorique pour raffiner la compréhension des conflits intergénérationnels en contexte interculturel, en se basant sur le modèle de Szapocznik et ses collègues (1993). Selon cette théorie, illustrée à la figure 2, l'écart intergénérationnel entre les parents et leur adolescent, créé par la différence d'acculturation, provoque un bris sur le plan de la communication et une incongruence des valeurs culturelles. Ces facteurs provoquent à leur tour une distance émotionnelle, cognitive et comportementale, distance jouant le rôle de médiatrice vers les

conflits. Les conflits mènent ensuite à différentes problématiques, comme des problèmes de santé mentale ou l'adhésion à des gangs de rue.

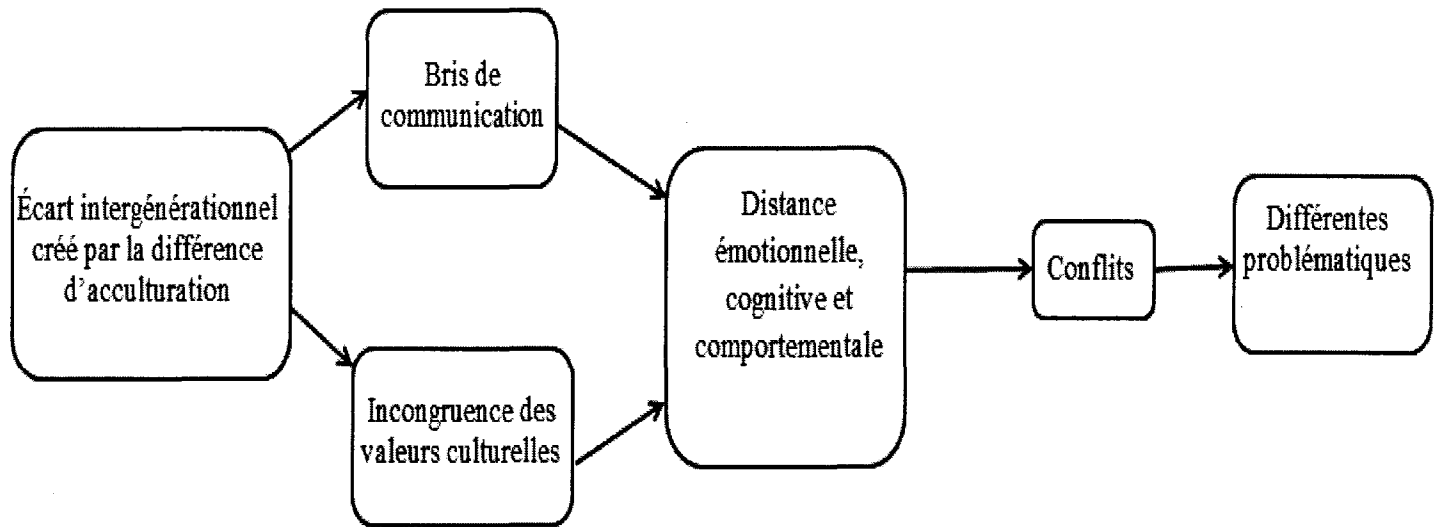


Figure 2: *Acculturative Family Distancing Theory* (Hwang, 2006)
(illustration libre)

1.1.1 L'acculturation. L'acculturation influence les conflits intergénérationnels en contexte interculturel. En effet, la différence d'acculturation entre les parents et leur adolescent contribue à créer un écart culturel entre eux et à altérer leur communication. Il est important de bien saisir le concept d'acculturation afin de comprendre les conflits. L'acculturation est définie comme un processus de changement culturel survenant quand deux groupes culturels sont mis en contact (Telzer, 2010). Ces changements portent entre autres sur les coutumes adoptées par une personne, sa vie politique et économique (Berry, 2003). Berry (1980) identifie quatre types d'acculturation. Le premier type est la séparation, qui consiste à vouloir conserver son identité d'origine en se coupant de la culture d'accueil. Ensuite, la marginalisation, qui est le refus des deux cultures. L'assimilation, quant à elle, est le désir de vouloir à tout prix s'insérer dans la culture d'accueil en reniant tout de la culture d'origine. Finalement, l'intégration consiste à concilier les aspects de la culture d'origine avec les aspects de la culture d'accueil. L'intégration est le mode d'adaptation favorisant le plus l'épanouissement de l'individu.

1.1.2 Facteurs influençant le type d'acculturation des parents. Puisque l'acculturation des parents immigrants a un impact important sur les conflits intergénérationnels en contexte interculturel, il est intéressant de s'attarder aux facteurs l'influencent. Tout d'abord, le parcours migratoire est un mécanisme qui joue un rôle dans le processus d'acculturation. En effet, selon Drachman, Kwon-Ahn et Paulino (1996), les conditions de migration des parents ont une très grande incidence sur leur processus

d'intégration au pays qui les accueille. Ce parcours se divise en trois périodes : pré-migratoire, migratoire et post-migratoire. La période pré-migratoire fait référence aux raisons de l'immigration, à comment se fait la préparation. La personne émigre-t-elle pour améliorer ses conditions de vie ou pour fuir un pays en guerre? Comment s'imagine-t-elle son nouveau pays? Cette période est importante dans le processus d'acculturation, puisque la personne qui a volontairement quitté son pays aura plus de chance de s'intégrer adéquatement à son nouvel habitat qu'une personne qui est forcée de le faire.

Ensuite, comme mentionnée par Legault et Rachédi (2008), la période migratoire est le voyage entre le pays d'origine et celui d'accueil. Il arrive que le voyage se fasse dans des conditions difficiles ou alors que les personnes qui émigrent aient à transiter par des camps de réfugiés. De plus, cette période est souvent associée à une séparation entre les membres de la famille puisqu'ils n'émigrent souvent pas tous ensemble. Ainsi, plus la période migratoire est vécue de manière difficile et comporte une séparation entre les membres de la famille, plus le processus d'acculturation sera difficile.

La manière dont ces deux étapes se vivent aura une répercussion sur la dernière, qui est la période post-migratoire, correspondant à l'arrivée dans le pays d'accueil et le processus d'adaptation qui s'en suit. Plus les deux premières étapes auront été vécues de manière négative, plus le processus d'acculturation sera difficile. Ainsi, ce ne sont pas tous les immigrants qui rencontrent des problèmes d'intégration. Par exemple, lorsque la trajectoire migratoire est synonyme de promotion sociale pour les parents, cela a moins de risque de provoquer un écart culturel important entre les deux générations (Legault & Rachédi, 2008). En bref, plus le parcours migratoire sera vécu de manière positive, plus le processus d'acculturation sera facile. Les parents qui auront ainsi su s'intégrer de manière positive au pays d'accueil vivront un moins grand écart culturel avec leur adolescent et, par le fait même, le risque de conflits sera diminué (Bérubé, 2008).

Des facteurs sur le plan individuel influencent aussi le processus d'acculturation des parents immigrants. Selon Berry (1997), l'âge au moment de l'immigration est relié à la manière dont l'acculturation se fait. Plus la personne immigré à un jeune âge, plus le processus d'acculturation sera facile. Ensuite, le sexe est un autre facteur qui influence l'adaptation des parents. En effet, les femmes sont plus à risque de trouver le processus difficile, surtout si le statut des femmes dans leur pays d'origine est très différent de celui du pays d'accueil. Toujours selon Berry (1997), le niveau d'éducation de la personne immigrante joue aussi un rôle. Plus le niveau est élevé, moins le stress lié à l'immigration est élevé et plus facilement se fait l'adaptation.

Selon Drachman, Kwon-Ahn et Paulino (1996), d'autres facteurs liés au processus d'acculturation sont davantage contextuels. La distance culturelle entre les deux cultures est notamment un facteur qui influence le processus d'adaptation. Plus la différence entre les langues, les religions, les coutumes, les habitudes, etc. est grande, plus l'adaptation sera difficile. De plus, les orientations prises par la société d'accueil par rapport à l'immigration a aussi un impact sur l'adaptation des personnes nouvellement arrivées. Ainsi, les sociétés supportant le pluralisme culturel favorisent une meilleure adaptation de leurs immigrants, puisqu'elles ne forcent pas les changements culturels à tout prix et n'encouragent pas l'exclusion. Elles offrent plutôt un soutien social. En somme, plusieurs facteurs influencent le processus d'acculturation des parents immigrants. Ce processus, quant à lui, a un impact sur les conflits intergénérationnels en contexte interculturel, puisqu'il influence l'écart culturel entre les parents et leur adolescent. Il est maintenant intéressant de se pencher sur les facteurs de risque directement liés à la problématique des conflits intergénérationnels en contexte interculturel.

1.1.3 Facteurs de risque des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Il existe plusieurs facteurs de risque pouvant influencer le conflit intergénérationnel en contexte interculturel. Plusieurs de ces facteurs concernent les parents, d'autres les enfants. Comme il a été mentionné précédemment, ces conflits sont générés, entre autres, par la différence d'acculturation entre les parents et leur adolescent. Ainsi, les facteurs freinant l'intégration des parents à la culture d'accueil et ceux favorisant celle des adolescents deviennent des facteurs de risque pour les conflits intergénérationnels dans ce contexte particulier qu'est l'immigration des familles originaires de pays non-occidentaux s'établissant dans des cultures occidentales.

En ce qui concerne les parents, ceux restant accrochés aux valeurs, aux traditions et aux pratiques parentales du pays d'origine non-occidental risquent d'avoir plus de mal à s'adapter au mode de fonctionnement des pays occidentaux. En effet, s'ils adhèrent davantage aux valeurs que sont l'obéissance et le conformisme et ont des pratiques parentales qui divergent de celles prônées par la société d'accueil, comme l'utilisation de la punition corporelle, l'adoption de ces valeurs et pratiques contribuent à générer des conflits avec leur adolescent, qui lui, adhère davantage aux valeurs et pratiques occidentales (Cohen-Emerique, 2004 et 2008 cité dans Legault & Rachedi, 2008 ; Szapocznik, & Kurtines, 1993). Ensuite, la difficulté pour les parents à parler la langue de la culture d'accueil constitue un autre facteur de risque. En effet, les enfants parlent souvent beaucoup mieux la langue du pays d'accueil que leurs parents, ce qui crée un renversement des rôles. L'adolescent devient l'interprète de ses parents, ce qui crée une érosion de l'autorité parentale et peut contribuer à faire éclater des

conflits (Rosenthal, Ranieri, & Klimidis, 1996). Cette différence de la maîtrise de la langue du pays d'accueil entre les parents et leur adolescent contribue aussi au bris de la communication entre eux. En effet, l'adolescent peut préférer parler la langue de la culture d'accueil et peut même avoir de la difficulté à parler sa langue d'origine, ce qui rend la communication très difficile entre les parents et leur adolescent. Ils perdent alors la capacité de communiquer avec un langage commun (Hwang, 2006). La difficulté de s'intégrer socio-économiquement au pays d'accueil représente un autre facteur de risque chez les parents. En effet, pour eux, le pays d'accueil est synonyme de l'amélioration des conditions de vie. Quand cela ne s'avère pas, ils se sentent en situation d'échec et de non-reconnaissance sociale. Ils sentent alors un sentiment d'impuissance, d'incompétence et ne se perçoivent plus comme de bons modèles auprès de leurs enfants. Ces sentiments peuvent contribuer à l'existence de conflits intergénérationnels en contexte interculturel (Bérubé, 2008; Legault & Rachedi, 2008).

La conception de l'adolescence qu'ont les parents peut aussi influencer la présence de conflits. En effet, comme l'explique Camilleri (1989 cité dans Bérubé, 2008), les tâches développementales de l'adolescence que sont l'autonomie et l'affirmation de soi sont définies par le contexte occidental. Ainsi, en contexte d'immigration, le parent aura plus de difficulté à accepter la distanciation initiée par l'adolescent. Dans les sociétés plus traditionnalistes, par exemple, les modèles devant être adoptés par l'enfant qui devient un adulte sont en grande partie déterminés et codés par la tradition, en fonction des besoins de la collectivité. La libre quête identitaire de l'adolescent n'est donc pas encouragée.

De plus, d'autres facteurs de risque plus généraux, propres à l'adolescence, ont également été identifiés comme contribuant aux conflits intergénérationnels. Ces facteurs sont le contrôle parental de type autoritaire, les attitudes de non-soutien et les problèmes de santé mentale des parents (Dekovic, 1999 ; Van Loon, Van de Ven, Van Doesum, Witteman, & Hosman, 2013). En effet, les parents qui répondent à la demande d'autonomie de la part de leur adolescent en se montrant autoritaire ont des échanges plus négatifs avec leur jeune. Dans ce contexte, ce dernier est moins enclin à répondre aux demandes de ses parents, ce qui contribue à accroître le niveau de conflits (Montemayor, 1986). Ensuite, les parents ayant un problème de santé mentale sont plus à risque d'offrir une supervision et un soutien déficients à leur enfant, attitudes contribuant à l'augmentation des conflits (Van Loon, Van de Ven, Van Doesum, Witteman, & Hosman, 2013). En effet, les conflits intergénérationnels sont plus fréquents lorsque l'adolescent perçoit que ses parents ne se soucient pas de lui et ne lui offrent pas beaucoup de soutien (Dekovic, 1999).

Pour ce qui est des facteurs de risque chez les adolescents, il y a premièrement le fait que plusieurs d'entre eux adhèrent davantage aux valeurs de la culture d'accueil. En effet, les adolescents qui ont connu les deux cultures ou parfois même, qui ont seulement connu la culture d'accueil, ont plus de contact avec cette dernière que leurs parents, principalement à l'école (Costigan & Dokis, 2006). Puisque ce lieu représente un espace de socialisation avec des pairs de la culture d'accueil (Birman, 2006), il facilite l'adhésion aux valeurs, à la langue et aux intérêts du pays d'accueil. Les valeurs véhiculées par les sociétés occidentales auxquelles les adolescents adhèrent davantage sont l'autonomie et la liberté (Cohen-Emerique, 1999 cité dans Legault & Rachédi, 2008). Puisque ces valeurs sont en contradiction avec les valeurs d'obéissance et de conformisme véhiculées par les sociétés non-occidentales, cela contribue à générer des conflits entre l'adolescent et ses parents. Cette plus grande adhésion aux valeurs, à la langue et aux intérêts du pays d'accueil peut aussi amener des difficultés sur le plan de la communication puisqu'en plus de ne pas toujours parler la même langue que leurs parents, les adolescents apprennent et appliquent des codes et des signaux non-verbaux qui ne correspondent pas nécessairement à ceux de leur culture d'origine. Cette différence de langage non-verbal peut créer beaucoup de confusion sur le plan de la communication entre les parents et leur adolescent et ainsi, créer des conflits. (Hwang, 2006; Szapocznik, Santisteban, Kurtines, Perez-Vidal, & Hervis, 1984; Szapocznik & Kurtines, 1993; Szapocznik, Rio, Perez-Vidal, Kurtines, Hervis, & Santisteban, 1986).

D'autres facteurs de risque du conflit intergénérationnel en contexte interculturel sont plus généraux. Comme ils s'appliquent à tous les parents et adolescents vivant dans une culture occidentale, il est possible de penser qu'ils s'appliquent aussi aux familles immigrantes. Tout d'abord, il y a l'âge de l'enfant. En effet, durant l'adolescence, l'individu doit acquérir son autonomie et affirmer ses choix personnels (Bee & Boyd, 2008; Peterson, 2005). Cette phase développementale s'accompagne d'une recherche identitaire. Afin de définir son identité, l'adolescent doit passer par un processus d'individuation et de séparation. Pour ce faire, le jeune vivant dans une culture occidentale amorce un mouvement d'opposition et de séparation vis-à-vis de ses parents. Ses amis prennent de plus en plus de place et il cherche leur approbation plutôt que celle de ses parents. Lorsque la quête identitaire du jeune passe par la témérité, la recherche du risque ou la fréquentation de pairs négatifs, le risque d'aggravation des conflits est plus grand (Bérubé, 2008; Steinberg, 1990). Finalement, l'impulsivité, l'agressivité, les problèmes de santé mentale et un tempérament difficile chez l'adolescent contribuent également aux conflits avec les parents (Dekovic, 1999). Heureusement, malgré la présence de ces nombreux facteurs de risque, de nombreux facteurs de protection sont également associés à cette problématique.

1.1.4 Facteurs de protection du conflit intergénérationnel en contexte interculturel.

Plusieurs facteurs peuvent prévenir l'émergence et l'intensification des conflits entre les parents et l'adolescent en contexte interculturel. Tout d'abord, il y a le soutien du réseau social et communautaire. En effet, le contact avec des personnes du même groupe ethnique et des personnes appartenant à la culture dominante permet une meilleure adaptation de la famille immigrante (Kwak, 2003). De plus, le soutien de la famille élargie facilite également les relations au sein des familles (Rumbaut, 2000).

Vient ensuite l'adaptation des parents à la société d'accueil. Si les parents ont une acculturation de type intégration, telle que définie par Berry (1980), cela jouera positivement sur les conflits pouvant être vécus entre les parents et leur jeune. En conciliant les différents aspects des deux cultures auxquelles ils appartiennent, en étant ouverts à la société d'accueil et en se familiarisant avec la réalité vécue par leur adolescent, les parents seront ainsi moins pris au dépourvu devant le besoin d'affirmation et d'autonomie de leur enfant (Bérubé, 2008). Une étude menée par Vatz-Laaroussi, Helly et Rachédi (2001) au Québec, illustre aussi le fait que les parents intégrés seront plus ouverts aux valeurs et pratiques occidentales. Dans cette étude, des familles salvadoriennes et maghrébines affirment qu'ils veulent être inclus dans leur nouvelle société d'accueil et s'adapter à de nouvelles façons de faire et de penser. Leur objectif n'est pas de transmettre à leurs enfants des valeurs rigides et traditionnelles et de leur imposer un code de conduites. En fait, bien qu'ils veuillent transmettre à leurs enfants certains aspects de leur culture d'origine, les parents veulent que leurs enfants soient bien intégrés et qu'ils soient considérés comme des Québécois.

Un autre facteur de protection pouvant interagir sur ce type de conflit est l'identité biculturelle de l'adolescent. L'identité biculturelle implique qu'une personne se définit et s'accepte en tant que membre de plus d'un groupe culturel (Marks, Patton, & Garcia-Coll, 2011). Des études ont en effet montré que l'engagement dans le biculturalisme, c'est-à-dire l'habileté à rencontrer les exigences des deux cultures, était relié à une meilleure cohésion familiale et à moins de conflits entre les parents et les adolescents (Miranda, Estrada, & Firpo-Jimenez, 2000; Smokowski, Rose, & Bacallao, 2008). Phinney (1989) a identifié trois stades au développement de l'identité ethnique sur la base des stades de développement de l'identité de Marcia (1980). Ainsi, le premier stade est l'identité diffuse, où la personne n'explore pas et ne pense pas aux différentes ethnies auxquelles elle appartient ni à ce que cela implique. À ce stade, certains adolescents prennent pour acquis qu'une culture est mieux qu'une autre. Ils considèrent souvent que la culture dominante blanche est meilleure et voudrait faire partie de cette majorité. Le deuxième stade est le moratoire, dans lequel le jeune commence à explorer son

identité, mais éprouve de la confusion par rapport à la signification d'être membre d'un ou plusieurs groupes ethniques. Ces deux stades de l'identité ethnique sont associés à une moins bonne estime de soi, de moins bonnes interactions sociales et de moins bonnes relations familiales. Finalement, le troisième stade est celui de l'identité achevée, qui implique que la personne comprend et accepte son appartenance à deux groupes ethniques différents. Toujours selon l'étude menée par Phinney (1989) aux États-Unis auprès de jeunes asiatiques, noirs et hispaniques, il s'est avéré que les trois groupes faisaient face à un besoin similaire de négocier avec le fait qu'ils appartenaient à un groupe ethnique minoritaire dans une société dominante blanche. Selon cette étude, les adolescents ayant atteint le stade de l'identité ethnique achevée entretiennent de meilleures relations avec les membres de leur famille. Ainsi, les facteurs de protection énumérés ci-dessus sont importants à connaître pour bien comprendre le phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Toutefois, ce sont des facteurs sur lesquels il est difficile d'intervenir et qui doivent être travaillés à long terme. Il est donc intéressant de s'attarder à des facteurs de protection sur lesquels il est plus facile d'avoir une emprise, c'est-à-dire les habiletés de communication et les compétences biculturelles.

1.1.4.1 La communication. Tel que vu dans la théorie de Hwang (2006), l'écart qui se crée entre les parents et leur adolescent provoque un bris sur le plan de la communication, bris pouvant mener à des conflits. Ainsi, développer de bonnes habiletés de communication constitue un autre facteur de protection et peut s'avérer une bonne cible d'intervention. Les habiletés de communication comprennent trois aspects : l'échange d'informations, la gestion des comportements et la résolution de problèmes. L'échange d'informations consiste à envoyer et recevoir les messages d'autres personnes de manière efficace. La gestion de comportement, quant à elle, se définit comme étant la capacité d'influencer le comportement de l'autre, sans violence ni coercition. Finalement, la résolution de problèmes consiste à résoudre une problématique d'une manière mutuellement satisfaisante (Blechman, 1992). Ainsi, ces habiletés, lorsque détenues par les parents et les adolescents, aident à rétablir ou maintenir le contact entre eux, à partager les points de vue et éventuellement, trouver un consensus. En effet, la communication entre les parents et leur adolescent permet d'éviter l'escalade des conflits en termes de sévérité et de fréquence. De plus, une des manières constructives de résoudre un conflit afin d'éviter qu'il ne devienne problématique est d'atteindre un compromis permettant la satisfaction des deux parties impliquées (Peterson, 2005). Une étude qualitative menée auprès de familles immigrantes a montré que la négociation d'un compromis peut avoir un impact positif sur les conflits intergénérationnels en contexte interculturel (Phinney, Kim-Jo, Osorio, & Vilhjalmssdottir, 2005).

Pour qu'un processus de résolution de conflits soit constructif, il doit impliquer une communication empathique entre les deux parties concernées et chaque personne doit tenter de comprendre la perspective de l'autre. La recherche d'une solution produisant des gains mutuels doit se faire. Ce processus se fait dans une perspective de coopération et de confiance en l'autre. Au contraire, une démarche inefficace se fait dans un esprit de gagnant-perdant. Les deux parties impliqués réagissent de manière agressive, se blâment ou alors se retirent (Deutsch & Brickman, 1994 cité dans Bhat, 2005).

1.1.4.2 Les compétences biculturelles. La théorie de Hwang (2006) permet aussi de comprendre que la différence d'acculturation entre les parents et leur adolescent mène à une incongruence sur le plan des valeurs culturelles. Ainsi, les compétences biculturelles constituent un facteur de protection pour les conflits intergénérationnels en contexte interculturel. C'est pourquoi il est important d'intervenir afin de développer ces compétences dans le but d'agir sur les conflits. Toujours selon Hwang (2006), pour être considérée comme étant biculturellement compétente, une personne, bien que n'adhérant pas aux croyances culturelles de l'autre, est en mesure de comprendre, apprécier et accepter les valeurs de l'autre. LaFromboise et ses collègues (1993) ont identifié six éléments définissant les compétences biculturelles. Premièrement, la connaissance des valeurs et des croyances des deux cultures qui implique d'être conscient et de connaître l'histoire, les rituels et les pratiques courantes des cultures. Deuxièmement, les attitudes positives par rapport aux deux groupes impliquent de poser un regard positif sur les interactions avec les deux groupes culturels. Ensuite, il y a le sentiment d'efficacité biculturelle, qui fait référence à la croyance et la confiance qu'un individu peut développer et maintenir des relations positives avec des membres des deux cultures. Il y a ensuite les habiletés de communication, qui se définissent comme étant la capacité de communiquer efficacement ses idées et ses sentiments verbalement ou non-verbalement, aux membres des différentes cultures. Cinquièmement, il y a le répertoire de rôles, concept faisant référence à la capacité d'adopter des comportements appropriés dans les deux groupes culturels. Finalement, le dernier élément définissant les compétences biculturelles est d'établir des réseaux sociaux dans les deux groupes culturels. Ainsi, en développant les compétences biculturelles des parents et des adolescents, cela permet à chacun de respecter ses propres valeurs et comportements ainsi que ceux de l'autre. Ils sont par la suite en mesure de créer un pont entre deux mondes culturels différents (Szapocznik et al., 1984). De plus, le développement des compétences biculturelles contribue au développement de l'identité biculturelle définie et contribue aussi au développement des habiletés de communication, puisque ces compétences

permettent de connaître et de comprendre le mode de fonctionnement des deux cultures. C'est ainsi que les habiletés de communication et les compétences biculturelles constituent les cibles d'intervention pour le programme qui sera proposé ultérieurement.

1.1.5 Conséquence des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. L'importance qui est accordée à la problématique des conflits intergénérationnels en contexte interculturel est notamment expliquée par les conséquences y étant associées. En effet, ces conflits ont plusieurs conséquences pour les parents. Cela peut conduire à la dépression et à l'anxiété (Berry, 1997). De plus, certains parents ont peur que la culture d'origine soit perdue et craignent d'être rejetés par leur enfant à cause de cette culture. Ils ont alors tendance à rigidifier leur autorité parentale. D'autres, au contraire, se sentiront impuissants face à la situation conflictuelle et se désengageront de leur rôle parental (Bérubé, 2008). De telles situations pourront avoir aussi plusieurs conséquences pour les adolescents. Certains iront chercher la protection et le soutien qu'ils ne retrouvent pas dans leur famille auprès des gangs de rue (Adler, Ovando, & Hocevar, 1984), alors que d'autres éprouveront des difficultés scolaires et des troubles de comportement (Yao, 1985) ou encore de la dépression et de l'anxiété (Aldwin & Greenberger, 1987; Hernandez-Guzman & Sanchez-Sosa, 1996). Une autre conséquence de ces conflits pour les adolescents est la consommation de substances psychoactives (Szapocznik et al., 1989).

Par ailleurs, le lien entre les conflits intergénérationnels et ses conséquences négatives n'est pas uniquement direct. Il peut être modéré par le niveau de stress ressenti. En effet, comme il a été mentionné plus haut, les conflits entre parents et adolescents peuvent être normaux et contribuer au développement de l'adolescent (Montemayor, 1983). Dans ce sens, certains parents immigrants peuvent considérer que l'adaptation de leur adolescent à la culture d'origine est positive, puisqu'ils désirent que celui-ci s'intègre bien à la société d'accueil, même si eux-mêmes ne sont pas confortables dans cette culture. De plus, les parents peuvent considérer l'intégration de leur enfant comme un atout pouvant les aider dans leur quotidien (Bacallao & Smokowski, 2007 ; Costigan & Dokis, 2006). Par contre, ces conflits deviennent parfois problématiques et non-normatifs lorsque qu'ils produisent un trop haut niveau de stress et suscitent de la détresse chez les parents et les adolescents (Montemayor, 1983).

1.1.6 Chaîne développementale. La relation entre les différents facteurs interagissant sur les conflits intergénérationnels en contexte interculturel est illustrée à la figure 3, à l'aide d'une chaîne

développementale. Les différents facteurs individuels que sont l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, ainsi que les facteurs contextuels que sont la différence entre les deux cultures et l'orientation de la société d'accueil par rapport à l'immigration, influencent l'adaptation des parents à la culture d'accueil.

Ensuite, si les parents ont de la difficulté à s'intégrer socio-économiquement dans le pays d'accueil, s'ils ont de la difficulté à parler le langage qui y est d'usage et s'ils restent très attachés aux valeurs et pratiques parentales de la culture d'origine, cela crée un grand écart entre eux et leur adolescent. L'adoption d'attitudes de non-soutien, un contrôle parental de type autoritaire et des problèmes de santé mentale chez les parents sont d'autres facteurs de risque associés aux conflits entre les parents et leur adolescent. Tel qu'illustré à la figure 3, d'autres facteurs présents chez l'adolescent contribuent aussi à creuser cet écart. Premièrement, la période développementale dans laquelle il se trouve, ensuite l'adhérence à des valeurs plus occidentales, un tempérament difficile et des problèmes de santé mentale. Les facteurs de risque présents chez les deux parties interagissent et contribuent à créer les conflits intergénérationnels en contexte interculturel. De plus, la différence quant à la conception de l'adolescence dans les différentes sociétés constitue un autre facteur de risque aux conflits. Ces conflits génèrent des conséquences chez les parents, soit la rigidification du contrôle parental, le désengagement, l'anxiété ou la dépression. Chez les adolescents, cela peut mener à l'adhésion à des gangs de rue, des difficultés scolaires, des troubles du comportement, de l'anxiété, la dépression et la consommation de substances psychoactives. Les liens entre les conflits et leurs conséquences peuvent toutefois être modérés par le niveau de stress ressenti.

Finalement, des facteurs de protection peuvent influencer la présence des conflits. Ces facteurs sont l'adaptation de type intégration par les parents, le soutien du réseau social et communautaire, l'identité biculturelle définie de l'adolescent, les habiletés de communication et les compétences biculturelles. Ce dernier facteur contribue au développement des habiletés de communication et au développement d'une identité biculturelle définie. Ainsi, dans le cadre de l'intervention proposée, les habiletés de communication et les compétences biculturelles ont été ciblées comme étant les facteurs sur lesquels intervenir dans le but de diminuer les conflits intergénérationnels en contexte interculturel.

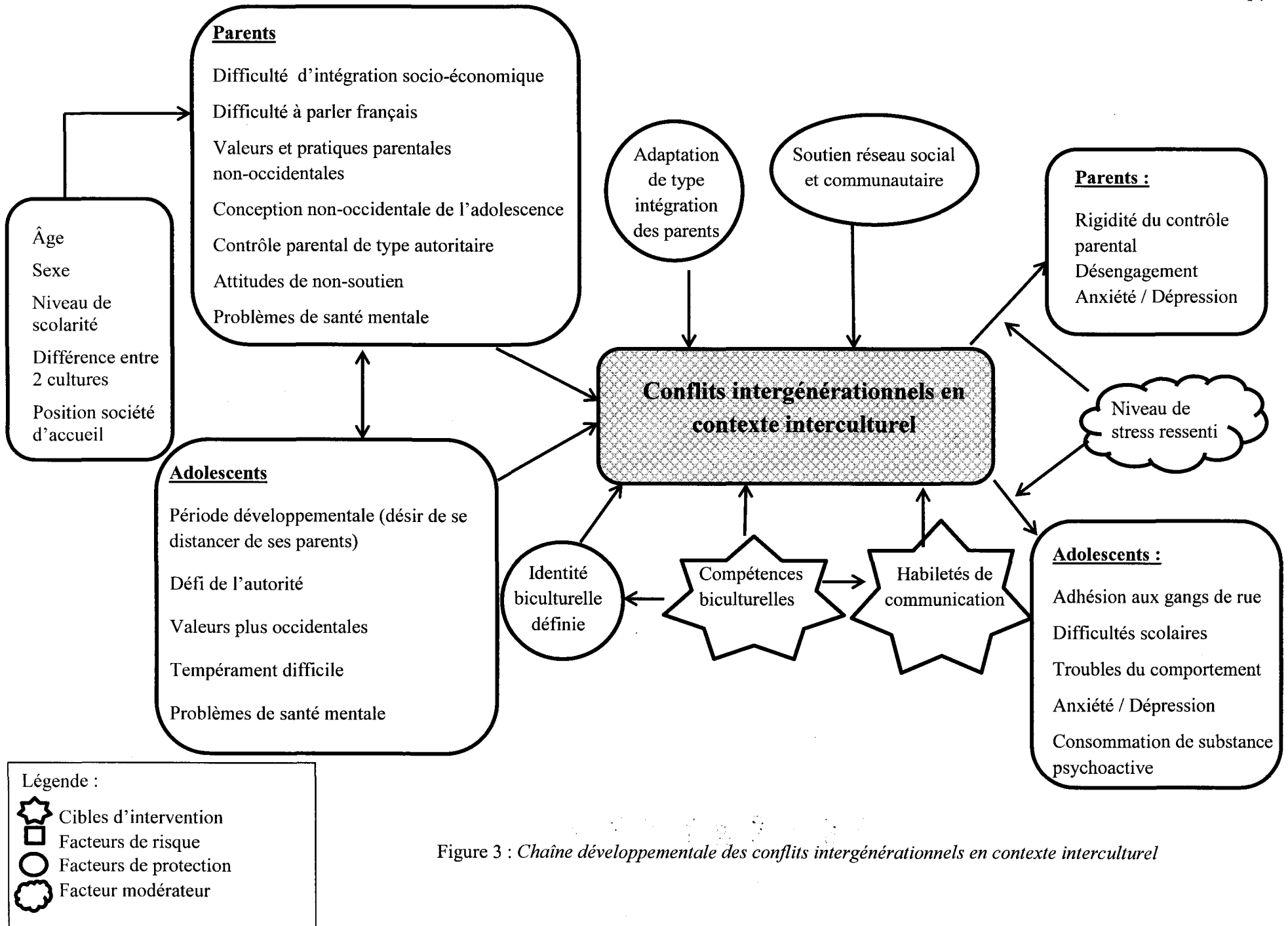


Figure 3 : Chaîne développementale des conflits intergénérationnels en contexte interculturel

1.2 Recension de programme

Il existe peu de programmes s'adressant aux conflits intergénérationnels en contexte interculturel. C'est pourquoi les programmes retenus dans la recension sont des programmes abordant au moins une des cibles d'intervention, c'est-à-dire le développement des habiletés de communication ou le développement de compétences biculturelles. Les programmes retenus sont aussi des interventions s'adressant à une clientèle adolescente et à leurs parents. Ils n'ont pas tous fait l'objet d'une évaluation, mais apparaissent tous intéressants. Il est aussi important de mentionner que certains programmes s'adressant directement à une population d'immigrants ou à leurs descendants sont culturellement orientés, c'est-à-dire qu'ils s'adressent à un groupe ethnique en particulier et abordent les particularités culturelles de ce groupe. D'autres programmes, quant à eux, s'adressent aux personnes immigrantes toute culture confondue.

Pour ce qui est du développement des compétences biculturelles, quelques programmes de groupe destinés aux adolescents provenant d'une minorité culturelle apparaissent intéressants. Sans aborder directement le thème des compétences biculturelles, ils abordent le thème de l'identité culturelle en discutant des différentes cultures qui sont en contact et amènent les participants à prendre conscience de l'influence qu'ont les deux cultures sur leur vie. Ainsi, le *BRITA Futures Adolescents Program*, un programme australien, a été retenu puisqu'il s'adresse à un groupe d'adolescents appartenant à une première ou deuxième génération d'immigrants et aborde les thèmes de l'identité culturelle et les habiletés de communication et de résolution de conflits (Queensland Transcultural Mental Health, 2010). Une évaluation a été réalisée pour ce programme (Mitchelson, Erskine, Ramirez, Suleman, Prasad-Ildes, Siskind, & Harris, 2010). *D'hier à demain*, un programme québécois, a aussi été retenu et s'adresse à un groupe de jeunes algonquins (Grenier, Pontbriand, Lemay, & Goyette, 2010). Il aborde le thème de l'influence de la culture sur la vie des jeunes et a été bâti pour des jeunes provenant d'une minorité ethnique. Une évaluation de ce programme a été effectuée (Goyette, Mann-Feder, Turcotte, Grenier, Turcotte, Plagès, Pontbriand, & Corneau, 2012). Un programme basé sur l'approche systémique a aussi été retenu et vise directement le développement des compétences biculturelles. Ce programme familial est basé sur le modèle de Szapocznik et ses collègues (1993). Ce programme s'intitule *Bicultural Effectiveness Training* (Szapocznik, Santisteban, Kurtines, Perez-Vidal, & Hervis, 1984). Il s'adresse aux familles d'origine cubaine vivant en Floride et aborde les thèmes des conflits entre parents et adolescents et du développement des compétences biculturelles. Une évaluation de ce programme a été faite (Szapocznik, Rio, Perez-Vidal, Kurtines, Hervis, & Santisteban, 1986).

Ensuite, pour ce qui est des programmes abordant les habiletés de communication, il en existe plusieurs. Ils adoptent en général une approche cognitive-comportementale. Ils allient contenu théorique, jeux de rôle et devoirs à la maison. Les programmes retenus s'adressent aux adolescents et certains sont multimodaux et impliquent d'autres acteurs, tels les parents. Ainsi, le programme québécois *Prends le volant* (Potvin, Massé, Veillet, Goulet, Letendre, & Desruisseaux, 1993) a été retenu puisqu'il aborde les habiletés de résolution de problèmes. Le programme québécois *Pare-Chocs* (Marcotte, 2006) a aussi été sélectionné puisqu'il aborde les habiletés de communication, de négociation et de résolution de problèmes avec les jeunes et avec les parents. Une évaluation de ce programme a été faite (Poirier, 2012). Les ateliers de résolution de problèmes (Blackburn & Buteau, 2004) offerts au Centre jeunesse de Montréal ont aussi été retenus puisqu'ils s'adressent aux adolescents et aux parents et portent sur les habiletés de communication et de résolution de conflits dans la famille.

Finalement, un programme s'adressant directement à la problématique des conflits intergénérationnels dans les familles d'origine indienne vivant aux États-Unis a aussi été recensé. *Building Bridges* (Bhat, 2005) est une intervention de groupe visant de jeunes adultes et aborde les thèmes de la communication et de la résolution de conflits. Les sept programmes décrits ci-dessus sont présentés plus en détails dans les tableaux qui suivent (tableaux 1 à 7).

Bien que l'évaluation de la plupart des programmes s'adressant à une clientèle immigrante en soit à leur début et qu'ils s'agissent surtout d'évaluations pré-expérimentales, les résultats sont intéressants et prometteurs quant à l'efficacité de ces programmes. De manière globale, les résultats des évaluations montrent une augmentation du bien-être des participants, une augmentation des compétences biculturelles, une amélioration du fonctionnement familial et la reconstruction de liens sociaux. Pour ce qui est des programmes abordant les habiletés de communication, *Pare-Chocs* est le seul des trois programmes sélectionnés à avoir fait l'objet d'une évaluation qui nous est disponible. Cette évaluation montre que le programme est efficace, entre autres, pour augmenter l'utilisation des stratégies de résolution de problèmes.

Tableau 1. *Description du programme Prends le volant*

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Potvin, Massé, Veillet, Goulet, Letendre, & Desruisseaux (1993)	Prends le volant Programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles du comportement Programme québécois	Ciblée indiquée (élèves du premier cycle du secondaire présentant des troubles du comportement)	<ul style="list-style-type: none"> • Approche cognitive-comportementale • Programme de groupe de 6 à 10 élèves en contexte scolaire • 24 rencontres de 1 heure <p><u>Objectifs du programme :</u> Développer les habiletés d'écoute / Sensibiliser aux facteurs psychologiques qui contrôlent ou orientent ses comportements / Développer les habiletés à reconnaître et exprimer ses émotions et celles des autres / Développer habiletés d'autocontrôle / Habilitier à résoudre correctement les problèmes personnels et interpersonnels</p> <p>Thèmes abordés : Écoute / Résolution de problèmes / Théorie du contrôle / Émotions / Contrôle de la colère / Résolution de conflits interpersonnels</p>
<u>Évaluation du programme</u>			
Évaluation non-disponible			

Tableau 2. Description du programme Pare-Chocs

Description du programme					
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention		
Marcotte (2006)	Pare-Chocs Programme québécois	Programme de prévention ciblée de type sélectif ou indiqué (s'adresse à des adolescents dépressifs ou à risque de développer une dépression).	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de groupe de 10 adolescents de 14 ans à 17 ans • 12 rencontres de 1h30 à 2 heures • 3 rencontres avec les parents <p><u>Objectif du programme :</u> Prévenir ou réduire les symptômes dépressifs chez les adolescents</p> <p>Thèmes abordés avec les adolescents : Habilités sociales / Autocontrôle / Diminution des distorsions cognitives / Techniques de relaxation / Habiletés de communication, de négociation et de résolution de problèmes / Estime de soi</p> <p>Thèmes abordés avec les parents : Démystification de la dépression / Communication / Résolution de problèmes</p>		
Évaluation du programme					
Auteurs	Participants et contexte d'intervention	Durée	Devis / Protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux
Poirier (2012)	38 élèves (33 filles, 5 gars) inscrits en secondaire 2 à 4 dans les 4 écoles publiques de la ville de Sherbrooke à risque de décrochage et présentant des symptômes dépressifs. 4 groupes de traitement formés (1 par école) comprenant de 4 à 10 participants.	Automne 2009 à mars 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Devis quasi-expérimental avec groupe témoin non-équivalent • 4 temps de mesure : sélection, prétest, post-test, relance après 6 mois. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution significative des distorsions cognitives ($p < 0,05$) • Augmentation de l'utilisation des stratégies de résolution de problèmes ($p < 0,01$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'effet statistiquement significatif, mais observation d'une tendance chez le groupe expérimental qui n'est pas observé chez le groupe contrôle : • Diminution des symptômes dépressifs

Tableau 3. Description du BRITA Futures Adolescents Program

Description du programme					
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention		
Queensland Transcultural Mental Health Centre (2003)	BRITA Futures Adolescents Program Programme australien	Programme de prévention universelle	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de groupe pour les adolescents de 12 à 18 ans originaires d'un autre pays • 10 rencontres de 2 heures <p><u>Objectifs du programme :</u> Développer la résilience des adolescents en contexte d'acculturation et promouvoir une bonne santé mentale</p> <p>Thèmes abordés : Développement de compétences biculturelles / Émotions / Relations interpersonnelles / Habiletés de communication / Résolution de conflits / Estime de soi</p>		
Évaluation du programme					
Auteurs	Participants et contexte d'intervention	Durée	Devis / Protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux
Mitchelson, Erskine, Ramirez, Suleman, Prasad-Ildes, Siskind, & Harris (2010)	192 adolescents répartis dans 13 sessions du programme. Adolescents vivant en Australie originaires d'un autre pays	Octobre 2007 à octobre 2009 (2 ans)	Mesure répétée (mesure pré et post-programme) Pas de groupe contrôle	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation significative du bien-être des participants après avoir complété le programme ($p = 0,006$) • Augmentation des ressources après avoir complété le programme, mais marginalement significatif ($p = 0,079$) 	N/A

Tableau 4. Description du programme D'hier à demain

Description du programme					
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention		
Grenier, Pontbriand, Lemay, & Goyette (2010)	D'hier à demain Programme québécois	Programme de type universel	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de groupe pour les jeunes algonquins qui entrent dans la vie adulte • 8 rencontres de 1h30 à 2 heures <p><u>Objectifs du programme :</u> Faciliter le passage à la vie autonome des jeunes algonquins (transition à la vie adulte)</p> <p>Thèmes abordés : La construction identitaire : le rapport à soi et à ses origines / Les projets résidentiels et professionnels / L'affirmation de soi / Le réseau social et de soutien / Les ressources environnantes / La contribution à sa communauté / L'accomplissement adulte</p>		
Évaluation du programme					
Auteurs	Participants et contexte d'intervention	Durée	Devis / Protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux
Goyette, Mann-Feder, Turcotte, Grenier, Turcotte, Plagès, Pontbriand, & Corneau (2012)	Jeunes autochtones vivant en Abitibi-Témiscamingue. 2 groupes de formés 1 ^{er} groupe : 7 jeunes 2 ^e groupe : 5 jeunes	1 ^{er} entretien : 20 minutes 2 ^e entretien : 40 minutes	Devis entretien pré/post intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe a permis aux jeunes de cheminer dans leur processus de construction identitaire. • Le groupe a constitué un outil de médiation permettant la reconstruction d'un lien social fragilisé. 	N/A

Tableau 5. Description du programme Building Bridges

<u>Description du programme</u>			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Bhat (2005)	Building Bridges Programme américain	Programme de type universel	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de groupe de 8 à 10 jeunes adultes d'origine indienne • 4 rencontres de 2 heures <p><u>Objectifs du programme</u> :</p> <p>Développer les stratégies de résolution de conflits avec leurs parents / Développer leur pouvoir d'agir sur les conflits intergénérationnels / Développer leurs stratégies de gestion du stress face aux conflits</p> <p>Thèmes abordés :</p> <p>Conflits familiaux / Différentes manières de réagir à un conflit / Résolution de conflits / Habiletés de communication / Gestion du stress</p>
<u>Évaluation du programme</u>			
Aucune évaluation			

Tableau 6. *Description des ateliers de résolution de problèmes*

<u>Description du programme</u>			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention
Buteau & Blackburn (2004)	Ateliers de résolution de problèmes Programme québécois	Programme de type universel	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de groupe de 6 familles • 6 rencontres de 2 heures <p><u>Objectifs du programme</u> :</p> Développer des stratégies de résolution de conflits au sein de la famille <p>Thèmes abordés :</p> Les étapes d'une résolution de problème / La communication / La gestion des émotions et de la colère / La négociation / La critique constructive
<u>Évaluation du programme</u>			
Aucune évaluation			

Tableau 7. *Description du Bicultural Effectiveness Training*

Description du programme					
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalités d'intervention		
Szapocznik, Santisteban, Kurtines, Perez-Vidal, & Hervis. (1984)	Bicultural Effectiveness Training Programme américain	Programme ciblé indiqué (s'adresse à des familles d'origine cubaine dont l'adolescent présente des problèmes de comportement)	<ul style="list-style-type: none"> • Programme familial • 12 rencontres de 1,5 à 2 heures <p><u>Objectif du programme</u> : Diminuer le stress relié à l'acculturation de deux générations de cubains vivant aux États-Unis</p> <p>Thèmes abordés : Différence intergénérationnelle / La famille dans son environnement / Différentes manières de réagir à un conflit / Développement de compétences biculturelles</p>		
Évaluation du programme					
Auteurs	Participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/ Protocole	Résultats proximaux	Résultats distaux
Szapocznik, Rio, Perez-Vidal, Kurtines, Hervis, & Santisteban (1986)	36 adolescents ayant des problèmes de comportement et leur famille tous d'origine cubaine vivant aux États-Unis. 2 groupes sont formés. 16 suivent le programme expérimental Bicultural Effectiveness Training (BET) et 15 suivent le Structural Family Therapy (SFT) qui est un programme reconnu comme étant efficace	Chaque famille participait à 12 sessions d'intervention	Expérimental. Mesure répétée prétest / post-test	<ul style="list-style-type: none"> • Les deux programmes ont amélioré le fonctionnement de la famille • Les deux programmes ont réduit les problèmes de comportements chez les adolescents • Le BET a augmenté les compétences biculturelles des familles, mais pas le STF 	N/A

1.3 Intervention proposée

1.3.1 Place dans la chaîne développementale. L'intervention proposée vise le développement de deux facteurs de protection liés à la problématique des conflits intergénérationnels en contexte interculturel, soient les compétences biculturelles et les habiletés de communication. En intervenant sur ces deux facteurs, il est stipulé que les conflits diminueront. En effet, en se basant sur le modèle de Hwang (2006), le développement des compétences biculturelles permettra d'agir sur l'incongruence des valeurs culturelles, alors que le développement des habiletés de communication permettra d'agir sur le bris de la communication. Ainsi, la distance émotionnelle, cognitive et comportementale pourra être réduite, ce qui contribuera à diminuer les conflits entre les parents et leur adolescent.

1.3.2 Justification du choix de l'intervention. Puisque peu d'interventions s'adressant à la problématique des conflits intergénérationnels en contexte interculturel ont été implantées et évaluées, il était impossible de se baser sur une seule intervention afin de proposer un programme. Ainsi, le programme proposé se base sur des recommandations émises par Hwang (2006) : donner de l'information sur le phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel, amener les participants à se comprendre soi-même pour ensuite tenter de comprendre l'autre, développer des habiletés pour améliorer la communication et pour apprendre à négocier les différences culturelles et utiliser des jeux de rôles. De plus, avoir recours à des mentors biculturellement compétents serait efficace afin de développer les habiletés des adolescents issus de l'immigration (Blechman, 1992). Ainsi, le programme proposé comporte deux volets. Le premier est une intervention de groupe s'adressant seulement à des jeunes filles afin de développer leurs compétences biculturelles. Ce volet s'adresse seulement aux adolescentes puisque ces dernières vivent dans deux environnements culturels véhiculant des valeurs contradictoires. Celles-ci peuvent vivre plus de confusion que leurs parents, qui eux, ont grandi dans un seul contexte culturel. Il est donc important de donner un espace aux jeunes pour qu'elles puissent s'exprimer en toute liberté et pour normaliser les sentiments et les expériences qu'elles peuvent vivre (Hwang, 2006). Le programme n'est pas mixte puisque les parents peuvent être réticents à laisser participer leur fille à un groupe de jeunes dans lequel il y a des garçons. De plus, les rôles et les attentes par rapport aux filles et aux garçons sont très différents dans les cultures non-occidentales. Les membres d'un groupe unisexe sont donc en mesure de mieux se comprendre et de mieux se soutenir que les membres d'un groupe mixte. Finalement, en visant seulement des filles, elles peuvent être plus à l'aise de discuter de sujets délicats si elles en sentent le besoin, tel que la sexualité.

Le deuxième volet du programme est une intervention individuelle auprès de chaque famille afin de développer leurs habiletés de communication. Ce volet est grandement inspiré des ateliers de résolution de conflits (Buteau & Blackburn, 2004) offert par le Centre jeunesse de Montréal. Bien que n'ayant pas fait l'objet d'évaluation, il a été sélectionné puisque c'est un programme qui s'adresse aux adolescents et à leurs parents en même temps. De plus, il a déjà été animé à plusieurs reprises auprès de familles de diverses origines bénéficiant des services du Centre jeunesse de Montréal. Qui plus est, puisque basée sur l'approche cognitive-comportementale, il met l'accent sur le développement d'habiletés et utilise des jeux de rôles, éléments faisant partis des recommandations de Hwang (2006). Certains éléments du *Bicultural Effectiveness Training* (Szapocznik et al., 1984) sont aussi repris afin d'insérer une composante culturelle au deuxième volet. Ce programme a été choisi puisqu'il s'agit de la seule intervention familiale recensée qui s'adresse à des familles immigrantes. Ainsi, l'influence de la culture sur la communication et sur la manière de réagir à un conflit est un concept intégré au programme proposé.

1.3.3 Pertinence de l'intervention proposée. L'intervention proposée est implantée au Centre jeunesse de Montréal, dans le cadre des services externes dispensés par le bureau Nord-Ouest. L'objectif des services externes est de maintenir les jeunes dans leur milieu familial ou de s'assurer que leur réintégration soit un succès. L'offre de services en externe inclue une programmation adaptée aux adolescents et à leurs parents. Malgré le fait que les territoires desservis par le bureau Nord-Ouest ont de fortes concentrations multi-ethniques, dont, entre autres, Montréal-Nord, aucun programme ne s'adresse spécifiquement à cette population qui vit pourtant une problématique particulière. Une clinique transculturelle existe afin de conseiller et d'outiller les intervenants sociaux aux meilleures stratégies à adopter avec la clientèle immigrante. Toutefois, malgré l'existence de ce service, les intervenants ne sont pas nécessairement en mesure de mettre à l'œuvre tous les outils proposés par la clinique transculturelle à cause de leur charge de travail élevée. De plus, les consultants de la clinique transculturelle ne rencontrent pas nécessairement les clients et s'ils le font, cela se fait de manière ponctuelle : aucun suivi régulier n'est entamé. Il apparaît donc important d'instaurer une programmation permettant d'intervenir directement auprès de cette clientèle. Un programme agissant sur la problématique des conflits intergénérationnels en contexte interculturel permet de répondre aux besoins spécifiques de cette population et ainsi favoriser le maintien des jeunes dans leur famille. De plus, offrir un tel programme permet aussi de prévenir, à plus long terme, les conséquences associées au conflit intergénérationnel en contexte interculturel, comme par exemple l'adhésion à des gangs de

rue ou les problèmes de santé mentale. Ce faisant, il est visé que ces jeunes et leurs familles auront une trajectoire de vie plus positive.

2. Méthode

2.1 Description du programme *Apprendre à se comprendre*

2.1.1 Caractéristiques des participants et recrutement. Les participants visés par le programme d'intervention sont trois à cinq jeunes filles âgées entre 12 et 17 ans ayant des origines culturelles autres que québécoises. Le programme n'est pas mixte pour les raisons évoquées précédemment. De plus, le programme ne vise pas un groupe culturel en particulier, mais est ouvert à toutes les origines culturelles non-occidentales. Ces jeunes filles ont un suivi au Centre jeunesse de Montréal en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse. Les adolescentes visées par le programme doivent habiter dans leur milieu familial avec au moins un de leur deux parents et éprouver des difficultés relationnelles avec ces derniers, dû à l'écart culturel existant entre eux. Les jeunes filles peuvent aussi être placées en centre de réadaptation ou en foyer de groupe, mais doivent avoir commencé un retour progressif au domicile familial. Elles doivent donc être en contact avec leurs parents à chaque semaine. Les parents de ces adolescentes sont aussi visés par le programme. Ainsi, les parents, père et mère immigrants, sont aussi les participants de ce programme d'intervention. Quelques critères d'exclusion ont été fixés. Ainsi, les personnes n'étant pas fonctionnelles en français, celles présentant une déficience intellectuelle ou celles présentant des problèmes de santé mentale non-contrôlés ne peuvent pas participer au programme.

Un nombre de trois à cinq familles est visé pour participer au programme puisque trois adolescentes est un minimum pour former un groupe et cinq familles est le maximum que l'animatrice peut voir en une semaine. Les participants sont recrutés par le biais de leur travailleur social. Un mécanisme est déjà établi au sein du Centre jeunesse de Montréal (CJM) par lequel les travailleurs sociaux suivant les familles et désirant les inscrire à un programme en particulier les réfèrent au dit programme via un formulaire de référence. Le programme a donc été présenté aux deux équipes adolescence du bureau Nord-Ouest du CJM et un formulaire de référence leur a été transmis via courriel. Les travailleurs sociaux peuvent ainsi parler du programme aux familles cibles et s'ils sont d'accord pour y participer, ils peuvent les référer. En effet, les participants doivent être volontaires puisque la participation au programme ne peut pas leur être imposée par leur travailleur social. Suite à la référence, une rencontre a lieu avec les parents et leur adolescente. Cette rencontre a pour objectif de

leur présenter le but et le contenu du programme, de discuter de leur motivation à y participer, de leurs objectifs personnels, de répondre à leurs questions et de ce fait, favoriser leur participation et leur adhérence au programme.

2.1.2 But et objectifs. Le but du programme *Apprendre à se comprendre* est de réduire les conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Pour atteindre ce but, deux objectifs généraux proximaux sont poursuivis. Le premier objectif général concerne seulement les adolescentes, alors que le deuxième s'adresse aux adolescentes et aux parents. Pour chaque objectif général, des objectifs spécifiques sont formulés.

1. Augmenter le sentiment de compétences biculturelles des adolescentes.
 - 1.1 Augmenter les attitudes positives face aux deux groupes culturels.
 - 1.2 Développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement.

2. Développer les habiletés de communication des adolescentes et de leurs parents.
 - 2.1 Identifier les obstacles à la communication dans des situations vécues.
 - 2.2 Identifier des moyens appropriés pour surmonter les obstacles à la communication.
 - 2.3 Utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives.
 - 2.4 Augmenter la fréquence des discussions sur les deux cultures entre parents et adolescentes.

2.1.3 Animatrice. L'animatrice est la conceptrice du programme. C'est une étudiante à la maîtrise en psychoéducation et stagiaire au Centre jeunesse de Montréal, à l'application des mesures, services de réadaptation externe. L'animatrice a quatre ans d'expérience avec la clientèle adolescente et un an d'expérience avec les parents. Toutefois, elle n'a pas d'expérience spécifique avec la clientèle immigrante, bien qu'au cours des années, elle soit intervenue à quelques reprises auprès de cette clientèle. Afin de développer ses compétences à intervenir auprès d'immigrants, l'animatrice a lu plusieurs ouvrages sur l'intervention interculturelle, en plus de bénéficier de deux rencontres avec une consultante de la clinique transculturelle du Centre jeunesse de Montréal, afin d'être guidé sur les meilleures interventions et attitudes à adopter. Puisque c'est sa deuxième année comme stagiaire au CJM, elle est déjà intervenue en situation de conflits entre parents et adolescents, toutefois pas dans un contexte interculturel. De plus, au cours de cette année, elle a effectué des rencontres familiales ou individuelles au domicile des clients. Finalement, elle a déjà animé des programmes de groupe, une fois auprès d'enfants et une fois auprès de parents, mais jamais auprès d'adolescents.

2.1.4 Programme et contenu. Le programme *Apprendre à se comprendre* comporte deux volets, donnés de manière séquentielle, un volet après l'autre. Le premier volet s'adresse aux adolescentes uniquement. Il s'agit d'une intervention de groupe. Il est divisé en cinq rencontres et le thème des compétences biculturelles est abordé. De plus, durant ces rencontres, un projet vidéo est fait. Le projet consiste à ce que chaque fille tourne une capsule sur ce qui la définit en tant que jeune fille biculturelle et comment elle perçoit son appartenance à deux cultures. Tout au long des ateliers de groupe, elle doit concevoir son vidéo : écrire son texte, penser à son costume et son décor. Cette capsule vidéo est par la suite présentée à ses parents lors des rencontres familiales. Une séance type et le contenu de ce premier volet sont présentés au tableau 8.

Tableau 8. *Déroulement d'une séance type et contenu du volet de groupe*

<u>Séance type</u>	
Temps	Contenu
10 min.	Retour sur le devoir
20 min.	Présentation du thème
20 min.	Activité sur le thème
20 min.	Activité vidéo
5 min.	Présentation du devoir de la semaine
15 min.	Complétion des outils d'évaluation
<u>Contenu</u>	
Ateliers	Contenu
1	Prise de contact, définir le phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel
2	Compétences culturelles
3	Négociation : qu'est-ce qui est culturellement négociable et qu'est-ce qui ne l'est pas
4	Tournage vidéo
5	Témoignage, conclusion, introduction à la deuxième partie

Le deuxième volet, quant à lui, s'adresse aux adolescentes et à leurs parents. Il s'agit d'une intervention familiale donnée de manière individuelle. Ce volet est divisé en quatre rencontres et le thème de la communication est abordé. Plusieurs habiletés reliées à la communication sont abordées telle l'écoute, la négociation et la résolution de conflits. De plus, tout au long de ce volet, l'influence de

la culture sur la communication est abordée. Une séance type pour ce deuxième volet ainsi que son contenu sont présentés au tableau 9. L'annexe I présente le contenu du programme de manière plus détaillée.

Tableau 9. *Déroulement d'une séance type et contenu du volet familial*

<u>Séance type</u>	
Temps	Contenu
10 min.	Retour sur le devoir
20 min.	Présentation du thème de la rencontre
15 min.	Mise en situation ou jeu de rôle
15 min.	Rétroaction
5 min.	Présentation du devoir de la semaine
15 min.	Complétion des mesures d'évaluation
<u>Contenu</u>	
Ateliers	Contenu
1	L'écoute
2	La négociation
3	La résolution de conflits
4	Présentation de la capsule vidéo aux parents, renforcement des acquis, conclusion

2.1.5 Contexte spatial. Les cinq premières rencontres de groupe se déroulent au centre de jour du CJM situé dans le quartier Ahunatic. Les rencontres de groupe se déroulent à cet endroit puisque les locaux sont assez grands et que cela permet de respecter la confidentialité des adolescentes suivies par le Centre jeunesse. De plus, ces locaux sont adaptés pour animer des groupes de personnes. Ils sont équipés de grandes tables, de chaises en quantité suffisante, d'un tableau blanc, d'une armoire de rangement et d'un endroit pour brancher un projecteur. Il est facile d'accéder à ces locaux en transport en commun. La deuxième partie du programme se déroule au domicile de la famille. Cela permet une meilleure accessibilité au programme, puisque les parents n'ont ainsi pas besoin de penser à comment faire garder les autres enfants, comment se déplacer, qui fera le souper, etc. De plus, c'est une pratique courante au sein du Centre jeunesse de Montréal, les familles suivies par les services externes ont généralement l'habitude de recevoir des intervenants à domicile. Toutefois, si certains parents se

montrent réticents à faire les rencontres à domicile, un local du bureau Nord-Ouest peut être utilisé sans problème.

Au niveau de l'espace subjectif, plusieurs éléments sont à considérer puisque chaque individu perçoit l'espace de manière différente. Premièrement, lors des rencontres de groupe avec les adolescentes, le local utilisé est suffisamment grand pour que chaque jeune ait assez d'espace. Elles ne sont pas collées l'une sur l'autre, ce qui contribue à ce que les jeunes perçoivent l'espace comme étant sécurisant. De plus, la porte du local peut être fermée si un autre groupe se trouve dans un autre local, ce qui peut contribuer à rendre l'espace digne de confiance et rassurer les jeunes sur la confidentialité de leur propos. Toutefois, le centre de jour est identifié à l'extérieur comme étant une propriété du Centre jeunesse de Montréal, ce qui peut freiner les jeunes à vouloir s'y rendre. Particulièrement à l'adolescence, l'opinion des autres est très importante et certaines jeunes pourraient craindre que quelqu'un les voit entrer au centre de jour. C'est pourquoi il est important d'indiquer aux participantes qu'une entrée est aussi située à l'arrière, afin de leur offrir plus de confidentialité. De plus, puisque les deux équipes d'intervention à l'adolescence du bureau Nord-Ouest du CJM couvrent un large territoire, certaines participantes peuvent habiter plus loin du centre de jour et être découragées à l'idée de s'y rendre. C'est pourquoi des billets de transport en commun sont offerts gratuitement aux adolescentes pour tenter de minimiser les obstacles liés au transport. Pour ce qui est du volet familial, certaines personnes peuvent être mal à l'aise à l'idée que l'animatrice entre dans leur intimité. De plus, ils peuvent être aussi mal à l'aise de participer à un programme alors que d'autres membres de la famille se trouvent à domicile. C'est pourquoi un choix est offert aux familles : l'animatrice peut se déplacer à domicile, mais la rencontre peut aussi se faire dans les bureaux du Centre jeunesse de Montréal ou encore, dans un local emprunté à un établissement à proximité du domicile familial, comme un CLSC ou une école.

2.1.6 Contexte temporel et dosage de l'intervention. Les rencontres ont lieu à une fréquence d'une fois par semaine. Les rencontres de groupe s'échelonnent donc sur cinq semaines, ont lieu en fin d'après-midi, après les heures de fréquentation scolaire et durent 90 minutes. Les rencontres familiales, quant à elles, s'échelonnent sur quatre semaines et se déroulent suite au volet de groupe. Elles ont lieu selon les disponibilités des familles, afin de permettre la conciliation avec l'école et le travail et durent 75 minutes. Il est prévu que le programme commence début octobre et se termine fin novembre 2013. La répartition du temps selon un horaire type d'une activité est présentée dans les tableaux 8 et 9.

Il est aussi important de tenir compte du temps subjectif, qui est le temps tel que perçu par le sujet (Renou, 2005). Ainsi, le fait que les ateliers soient structurés de la même manière d'une fois à l'autre et qu'il y ait un déroulement typique permet aux participants d'avoir des points de repères temporels. De plus, dans le volet de groupe, le fait de partager son temps avec d'autres filles vivant le même genre de situation est susceptible de permettre aux participantes de vivre les temps d'échanges, de discussions et d'apprentissages de manière positive. Cela peut leur permettre de réaliser qu'elles ne sont pas les seules à vivre cette situation. Pour ce qui est du volet familial, il est important de permettre à la famille d'atteindre des objectifs de manière tangible à l'intérieur de la période de temps allouée pour chaque atelier. C'est pourquoi il est important que l'animatrice s'adapte à la réalité de chaque famille, afin d'être en mesure de leur donner de l'espoir pour le futur et ainsi leur permettre de vivre le temps alloué pour chaque atelier de manière significativement positive.

2.1.7 Moyens de mise en relation

2.1.7.1 Stratégies de gestion des apprentissages. Une approche collaborative est préconisée tout au long du programme. Les stratégies privilégiées permettent de stimuler la participation active des sujets. Ainsi, les activités sont planifiées dans l'optique de favoriser l'interaction entre les participants et l'animatrice et entre les participants entre eux, en plus de susciter les questionnements. Diverses modalités didactiques, telles qu'identifiées par Renou (2005), sont utilisées. La transmission verbale est utilisée afin de transmettre des informations et des connaissances aux participants. La découverte est aussi utilisée afin que chaque participant découvre et utilise sa façon propre de parvenir aux résultats escomptés. De plus, divers moyens sont utilisés afin de mettre en relation les participants avec le contenu des ateliers : des Power Point, une caméra, des affiches, des aide-mémoire, des jeux de rôle et des devoirs. L'utilisation de multiples moyens a pour but de stimuler les adolescentes et leurs parents et de susciter leur participation. De plus, le savoir-être de l'animatrice est très important. En effet, au cours de l'intervention, une attention particulière doit être portée à ne pas discréditer le parent. Les intervenants ayant été élevés dans une culture nord-américaine peuvent avoir tendance à s'allier à l'adolescent, puisque celui-ci adhère à des valeurs similaires aux valeurs importantes pour l'intervenant. Il est donc primordial que l'animatrice en soit consciente et porte une attention particulière à respecter le style parental et les valeurs culturelles des parents, afin qu'ils demeurent ouverts aux apprentissages (Hwang, 2006).

2.1.7.2 Stratégies de gestion des comportements. Afin de s'assurer du bon déroulement du programme, il est aussi important de planifier des stratégies pour gérer les comportements des participants. Pour ce faire, des règles sont établies en début de programme et rappelées à chaque début de rencontre. De plus, les comportements attendus sont aussi établis. Ainsi, cela permet de baliser les comportements et les attitudes attendus de la part des participants. Les règles peuvent être revues et adaptées pour les deux parties du programme. L'adoption de comportements et d'attitudes appropriés sont renforcés positivement à l'aide, par exemple, de félicitations. Les renforcements utilisés sont décrits plus en détails dans la section système de reconnaissance. Toutefois, en cas de manquement aux règles, certaines techniques d'intervention sont privilégiées comme la proximité, l'humour et la reformulation. De plus, si jamais un participant éprouve de grandes difficultés sur le plan du comportement, une rencontre individuelle peut être faite afin de trouver des moyens pour rétablir la situation. Lors du deuxième volet du programme, il est possible que l'animatrice ait à gérer une situation conflictuelle entre les parents et leur adolescente. Il est alors important d'aider les participants à gérer leur colère et leur laisser un moment pour se calmer. Si nécessaire, l'animatrice peut, par exemple, aller prendre une petite marche dehors avec l'adolescente pour permettre à toute la famille de se calmer. Une fois que tout le monde est calme, il est alors possible de reprendre l'activité et même d'utiliser la situation conflictuelle pour favoriser la généralisation des acquis.

2.1.8 Codes et procédures. Il est essentiel d'établir des codes et des procédures afin de guider les conduites des participants vers l'atteinte des objectifs visés (Gendreau, 2001). Ainsi, les codes et procédures pour la partie de groupe sont établis avec les adolescentes lors de la première rencontre, puisque celles-ci sont assez vieilles et ont les capacités cognitives pour le faire. Par la suite, ces codes et procédures sont affichés à chaque rencontre. Il est essentiel que certaines règles de base soient respectées, c'est-à-dire le respect, la confidentialité et la participation. Si ces éléments ne sont pas nommés par les participantes, l'animatrice les nomme. Pour ce qui est des rencontres familiales, le même exercice est fait afin de s'assurer que les parents et leur adolescente adoptent des attitudes propices aux apprentissages. Toutefois, il n'y a pas d'affiche accrochée au mur à chaque rencontre et un rappel verbal des codes et procédures est plutôt fait si nécessaire. Les codes et procédures de base pour le programme *Apprendre à se comprendre* sont présentés dans le tableau 10.

Tableau 10. *Codes et procédures du programme Apprendre à se comprendre*

Codes	Procédures
1. Je respecte les autres, moi-même et mon environnement.	1.1 J'écoute les autres lorsqu'ils parlent et je ne parle pas en même temps. 1.2 Je ne ris pas des autres. 1.3 Je n'utilise pas de mots pouvant blesser les autres. 1.4 Je suis ouvert et tolérant à la culture des autres. 1.5 Je fais attention au matériel et au local.
2. Je respecte la confidentialité.	2.1 Je ne nomme pas les noms des autres à mon entourage. 2.2 Je ne compte pas les histoires personnelles des autres à mon entourage.
3. Je participe activement au programme.	3.1 Je me présente à toutes les rencontres. 3.2 J'arrive à l'heure aux rencontres. 3.3 Je fais les activités proposées. 3.4 Je fais les devoirs demandés.

2.1.9 Système de responsabilités. La mise en place d'un système de responsabilités permet de favoriser le bon déroulement du programme en plus de favoriser la participation des personnes visées dans la démarche (Gendreau, 2001). Ainsi, afin de s'assurer qu'il y ait des participants référés au programme, l'animatrice a la responsabilité de faire connaître le programme aux intervenants des équipes adolescence. L'animatrice est donc allée présenter *Apprendre à se comprendre* lors des réunions d'équipe du bureau Nord-Ouest du CJM. De plus, elle a envoyé des courriels à tous les intervenants des deux équipes adolescence afin de faire des rappels pour qu'ils réfèrent des familles au programme. Elle a aussi la responsabilité de faire signer un formulaire de consentement aux participants. Par la suite, au cours du programme, elle a la responsabilité de tenir informé l'intervenant référant, afin qu'il soit au courant de la démarche des membres de la famille, de leur participation et de leur progrès. Ensuite, lors de l'implantation du programme, elle a la responsabilité de s'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire au bon déroulement des activités, d'animer les rencontres de manière dynamique et intéressante, de s'assurer du respect des codes et procédures et lors du volet de groupe, elle doit ranger et fermer le local à la fin de chaque rencontre. Lors du volet familial, elle est responsable de se déplacer dans le milieu familial afin d'y animer les rencontres. Finalement, elle a la responsabilité de fournir et d'administrer les tests nécessaires à la cueillette de données pour l'évaluation de la mise en œuvre et des effets du programme.

Les participants au programme ont aussi des responsabilités. Les parents et les adolescentes sont responsables de participer aux rencontres, de respecter les codes et procédures du programme et de compléter les mesures d'évaluation. Les adolescentes et leurs parents sont aussi responsables de signer un formulaire de consentement pour participer au programme. Les parents sont aussi responsables de s'assurer, lors du volet familial, qu'il y ait une pièce adéquate disponible pour faire l'atelier. Finalement, les travailleurs sociaux du CJM ont aussi une responsabilité, qui est de référer les familles répondant aux critères de sélection au programme en remplissant la demande d'accès et en l'envoyant à l'animatrice du programme.

2.1.10 Stratégies de transfert et de généralisation. Afin qu'un programme soit efficace, les participants doivent généraliser leurs acquis à la vie quotidienne. C'est pourquoi, dans le cadre du programme *Apprendre à se comprendre*, différentes stratégies de transfert et de généralisation sont mises en place. Premièrement, les devoirs donnés aux participants, autant dans le premier volet que dans le deuxième, leur permettent de mettre en pratique les habiletés vues lors des ateliers. Ensuite, lors du volet de groupe, le projet vidéo constitue un autre moyen pour généraliser les acquis. En effet, cette activité leur permet d'appliquer à leur situation réelle les notions vues sur les compétences biculturelles lors des ateliers. Ensuite, lors des rencontres familiales, les mises en situation ou les jeux de rôles permettent à la famille de mettre en pratique l'habileté vue durant l'atelier. De plus, un aide-mémoire pour chaque habileté leur est donné afin qu'ils puissent s'y référer dans leur quotidien. Finalement, tout au long du programme, l'animatrice communique avec le travailleur social au dossier de chaque famille afin qu'il soit au courant du contenu du programme et de l'évolution de ses clients. Ce faisant, il peut utiliser ces informations lors des rencontres avec ses clients afin de leur faire faire des liens, susciter les prises de conscience et favoriser la généralisation des acquis.

2.1.11 Système de reconnaissance. Un système de reconnaissance est aussi mis en place dans le cadre du programme *Apprendre à se comprendre*, afin que les participants ressentent la satisfaction d'avoir réussi et qu'ils prennent conscience du progrès réalisé et du progrès qu'il reste à faire (Renou, 2005). Pour ce faire, dans le volet de groupe, des récompenses non-matérielles sont faites. Cela se fait par l'entremise de renforcements verbaux et non-verbaux. Par exemple, féliciter une participante ou lui donner une tape dans la main afin de lui démontrer les résultats positifs de son action. De plus, lors de ces rencontres, une collation est mise à la disposition des adolescentes afin de les récompenser de s'être présentées à la rencontre après leur journée d'école. Une autre récompense qui est instaurée est que la capsule vidéo faite par la jeune est copiée sur un DVD qui lui est remis.

Pour ce qui est du volet familial, des renforcements verbaux et non-verbaux sont aussi utilisés lors des rencontres afin d'encourager les participants lorsqu'ils posent des actions positives. De plus, lors de la dernière rencontre familiale, un certificat de participation est remis à chaque famille. Ce certificat est personnalisé et les qualités et les points forts de chaque famille y sont inscrits.

2.2 Évaluation de la mise en œuvre

Une fois que la planification de l'intervention est faite selon toutes les composantes, il est important de planifier l'évaluation de cette intervention. Pour commencer, l'évaluation de la mise en œuvre du programme est essentielle afin de s'assurer que les effets évalués sont attribuables au programme d'intervention. De plus, les différentes composantes de l'implantation d'un programme peuvent venir jouer un rôle modérateur sur les effets de cette intervention (Vitaro, 2000).

2.2.1 Composantes retenues. Les composantes qui ont été retenues afin de mesurer la mise en œuvre du programme *Apprendre à se comprendre* sont : la conformité, l'exposition, la qualité de la mise en application et la qualité de la participation. Selon Vitaro (2000), la conformité consiste à s'assurer que la planification a été respectée et que le programme a été appliqué tel qu'il a été conçu. L'exposition, quant à elle, fait référence au nombre de séances auxquelles chaque participant a assisté, ainsi que la durée de chaque atelier. Toujours selon Vitaro (2000), la qualité de la mise en application fait référence aux qualités d'animation de l'intervenant, son degré de préparation et la satisfaction des participants. Finalement, la qualité de la participation des sujets fait référence à leur implication dans les différentes activités proposées. Est-ce qu'ils participent aux discussions, aux jeux de rôles, font-ils les devoirs demandés, etc. Ces composantes ont été retenues pour évaluer la mise en œuvre du programme pour différentes raisons. Premièrement, la conformité est un élément essentiel à prendre en compte afin de s'assurer que les effets mesurés sont attribuables aux composantes spécifiques de l'intervention (Gearing, El-Bassel, Ghesquiere, Baldwin, Gillies, & Ngeow, 2011). Les autres composantes ont été choisies plus particulièrement à cause du contexte dans lequel l'intervention a lieu. En effet, le programme *Apprendre à se comprendre* est dispensé par les services externes du Centre jeunesse de Montréal et n'a donc pas lieu dans un contexte de milieu de vie. Il peut alors s'avérer plus difficile de susciter la motivation et de maintenir la participation des parents et des jeunes aux programmes d'intervention dispensés à l'externe. C'est pourquoi il est important de vérifier l'exposition des participants au programme et leur degré de participation. De plus, en mesurant la qualité de la mise en application, il est possible d'évaluer l'appréciation de l'animation et du contenu

par les participants, composante qui peut contribuer à susciter la participation. En effet, si les participants apprécient l'animation et considèrent que le contenu est intéressant et pertinent, ils sont alors davantage portés à maintenir leur participation.

2.2.2 Procédures d'évaluation. Une fois les composantes identifiées, il faut s'attarder sur la manière dont chacune d'entre elles sera évaluée. La procédure est détaillée dans le tableau 11. Premièrement, la conformité est évaluée à l'aide d'une liste de contrôle (annexe II). À la fin de chaque atelier, l'animatrice doit cocher le contenu abordé et les activités réalisées, afin de vérifier si la planification a été respectée. Pour ce qui est de l'exposition, elle est tout d'abord mesurée à l'aide d'une feuille de présence remplie par l'animatrice au début de chaque atelier. Cette feuille de présence permet de noter les retards, les départs hâtifs ou encore les absences complètes des participants. La durée de chaque atelier est aussi vérifiée à l'aide de la même liste de contrôle utilisée pour la conformité (annexe II). En effet, cette liste indique aussi le temps planifié pour chaque activité et l'animatrice, à la fin de chaque atelier, doit indiquer le temps réel de chaque activité, ainsi que le temps total de l'atelier au complet. Ensuite, la qualité de la mise en application est mesurée à l'aide d'un questionnaire maison complété par les participants à la fin de chaque atelier. Ce questionnaire comporte sept questions, trois portant sur la satisfaction par rapport au contenu et quatre portant sur la satisfaction par rapport à l'animation. Les participants répondent aux questions à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points (annexe III). Afin de ne pas biaiser les résultats, le questionnaire est confidentiel et lorsque complété, le participant le dépose dans une boîte à cet effet. Finalement, la qualité de la participation est évaluée à partir d'une grille maison complétée par l'animatrice à la fin de chaque rencontre (annexe IV). Elle évalue l'engagement des participants par rapport aux activités, aux discussions et aux devoirs à l'aide d'une échelle de Likert.

Tableau 11. *Instruments de mesure pour évaluer la mise en œuvre du programme Apprendre à se comprendre*

Composantes	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure¹
Conformité	<ul style="list-style-type: none"> • Lise de contrôle maison (animatrice) 	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la planification. 	T4 à T12
Exposition	<ul style="list-style-type: none"> • Feuille de présence (animatrice) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de rencontres auxquelles chaque participant a assisté. 	T4 à T12
	<ul style="list-style-type: none"> • Liste de contrôle maison (animatrice) 	<ul style="list-style-type: none"> • Durée des séances. 	T4 à T12
Qualité de la mise en application	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire maison : sept questions et échelle de Likert à quatre points (adolescentes et parents) 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des sujets par rapport au contenu. • Satisfaction des sujets par rapport à l'animation. 	T4 à T12
Qualité de la participation	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'évaluation (animatrice) 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement des participants par rapport aux activités. • Engagement des participants par rapport aux discussions. • Engagement des participants par rapport aux devoirs. 	T4 à T12

Note : ¹ Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention : T4-T12, Post-Test : T13-T15

2.3 Évaluation des effets

Après avoir planifié l'évaluation de la mise en œuvre permettant d'attribuer les effets au programme, il est important de planifier l'évaluation des effets. Pour être jugé comme étant efficace, le programme *Apprendre à se comprendre* doit produire les effets escomptés, c'est-à-dire augmenter le sentiment de compétences biculturelles et augmenter les habiletés de communication. Le devis d'évaluation retenu est présenté, ainsi que les procédures d'évaluation de chaque objectif.

2.3.1 Devis. L'évaluation des effets est faite à partir d'un devis à cas unique de type ABCA. Bien qu'ayant une validité interne et externe limitées (Rivard & Bouchard, 2005), ce devis est privilégié puisqu'il permet d'obtenir des résultats malgré le petit nombre de participants. Considérant le milieu dans lequel est implanté le programme, c'est-à-dire les services externes du Centre jeunesse de Montréal, il est très difficile d'obtenir un grand nombre de participants et un groupe contrôle. De plus, ce devis est intéressant puisqu'il permet d'étudier chaque cas individuellement et de voir l'évolution à chaque semaine. Ce devis est aussi intéressant à utiliser lors de la phase de développement d'un programme d'intervention. En effet, il permet d'évaluer l'efficacité de l'intervention de manière peu coûteuse. Il est alors possible d'apporter les modifications nécessaires afin de bonifier l'intervention avant de faire une évaluation à l'aide d'un protocole de groupes. Ainsi, la phase A représente le niveau de base et est mesuré sur trois semaines. Le niveau de base est le même pour les parents et pour les adolescentes, c'est-à-dire les trois semaines précédant le début de l'intervention. La phase B représente le premier volet du programme *Apprendre à se comprendre* et se déroule sur cinq semaines, de la semaine 4 à la semaine 8. La phase C, quant à elle, représente le deuxième volet du programme et se déroule sur quatre semaines (9 à 12). Finalement, le post-test, qui représente le retour aux conditions de départ (fin de l'intervention), se déroule sur deux semaines (13 et 14).

2.3.2 Procédures d'évaluation. Malgré le fait que le devis retenu soit un protocole à cas unique, certains construits sont évalués en prétest et post-test, dû à leur stabilité dans le temps. Les objectifs liés aux compétences biculturelles ainsi que l'objectif qui est d'augmenter la fréquence des discussions sur les cultures entre les parents et les adolescentes sont donc évalués à la semaine 1 et à la semaine 14. Les autres objectifs liés aux habiletés de communication ainsi que le but du programme, qui est de réduire les conflits intergénérationnels en contexte interculturel, sont évalués à l'aide de mesures répétées. De manière générale, la récolte de données auprès des adolescentes pour les mesures répétées est faite pendant toutes les phases du devis, c'est-à-dire de la semaine 1 à la semaine 14. La

récolte de données auprès des parents, quant à elle, est faite de la semaine 1 à 3 (phase A) et de la semaine 8 à 14 (phase C et D). Aucune mesure n'est recueillie auprès des parents durant le volet de groupe, c'est-à-dire durant la phase B du devis. Toutefois, comme indiqué dans le tableau 12, certains objectifs sont mesurés aux deux semaines alors que d'autres sont mesurés à chaque semaine. De plus, afin de colliger des informations supplémentaires, des questions qualitatives sont aussi utilisées lors de la procédure d'évaluation. Les réponses à ces questions sont enregistrées sur magnétophone afin d'éviter que les participants soient découragés d'écrire de longues réponses. Un moment est réservé, à l'intérieur des ateliers, pour compléter les mesures. Toutefois, avant et après le programme, l'évaluatrice se présente au domicile familial afin de récolter les données ou encore, le fait par téléphone (sur mains libres pour pouvoir enregistrer), dépendant des préférences du participant. Une description sommaire des procédures d'évaluation est faite et une description détaillée est présentée dans le tableau 12.

2.3.2.1 Augmenter le sentiment de compétences biculturelles et développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement (objectifs 1 et 1.2). Tel que présenté au tableau 12, cet objectif général et cet objectif spécifique sont évalués en prétest et post-test. Les données sont rapportées par les adolescentes à l'aide du questionnaire *Bicultural Self-Efficacy Scale* (David, Okazaki, & Saw, 2009) qui a été traduit en français. Cette échelle a été construite spécifiquement afin de mesurer les compétences biculturelles des personnes issues de l'immigration, toute origine confondue. Elle se base sur les composantes proposées par LaFromboise et ses collègues (1993) soient : les réseaux sociaux, les habiletés de communication, les attitudes positives, la connaissance des deux cultures, l'étendue du répertoire de rôles et les croyances biculturelles. Cette dernière sous-échelle permet d'évaluer spécifiquement l'objectif 1.2 puisqu'elle s'attarde à la croyance de pouvoir être efficace biculturellement. Afin d'évaluer l'ampleur du changement entre les résultats en prétest et ceux en post-test, les écarts-types obtenus lors d'une étude de validation du *Bicultural Self-Efficacy Scale* effectuée par David et ses collègues (2009) sont utilisés. Des écarts-types ont été obtenus pour chaque sous-échelle du questionnaire. Les écart-types sont utilisés puisque c'est une mesure qui permet d'avoir un aperçu de l'importance des changements observés. Ainsi, une variation de près d'un écart-type et plus est considérée comme importante.

Afin de colliger des informations supplémentaires sur l'atteinte de l'objectif général, une question qualitative en prétest et post-test est posée aux adolescentes : Comment tu perçois ton appartenance aux

deux cultures? Des sous-questions sont aussi prévues afin d'enrichir les réponses des participantes (annexe IX). Lors de l'analyse des résultats, les données quantitatives et qualitatives sont triangulées.

2.3.2.2 Augmenter les attitudes positives face aux deux groupes culturels (objectif 1.1). Tel que présenté au tableau 12, cet objectif spécifique est évalué en prétest et post-test. Les données sont rapportées par les adolescentes à l'aide du *Bicultural Involvement Questionnaire*-version courte (Szapocznik, Kurtines, & Fernandez, 1980), questionnaire s'intéressant à l'appréciation des activités et de la langue des deux groupes culturels auxquels une personne appartient. Cet outil a été adapté, puisqu'à la base, il s'adressait spécifiquement à une population hispano-américaine, et il a aussi été traduit en français.

2.3.2.3 Identifier les obstacles à la communication et les moyens pour les surmonter (objectifs 2.1 et 2.2). Tel que présenté au tableau 12, ces objectifs spécifiques sont évalués à l'aide de mesures répétées. Les données sont rapportées par les adolescentes et par les parents à l'aide de questionnaires maisons (annexe V et VI). Les données sont colligées aux deux semaines (tableau 12). Il est demandé aux parents et aux adolescentes, de manière séparée, d'identifier, au cours de la dernière semaine, les obstacles à la communication qu'ils ont rencontrés dans leur relation parent-adolescente. Il leur est demandé d'identifier les obstacles se rapportant à eux-mêmes et ceux se rapportant à l'autre. Il est précisé que ces obstacles peuvent être par rapport à l'écoute, la négociation, la résolution de conflits ou encore, par rapport aux différences culturelles. Il leur est ensuite demandé d'identifier les moyens qu'ils auraient pu prendre afin de surmonter ces obstacles. Finalement, le nombre d'obstacles à la communication identifié se rapportant à soi et se rapportant à l'autre est calculé. L'évaluateur cote aussi la qualité des moyens nommés à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 7.

Les réponses aux deux questions sont enregistrées sur un magnétophone et un accord inter-juge est effectué. Les mesures du niveau de base sont faites par les deux juges ensemble, afin d'uniformiser la cotation. L'accord inter-juge est calculé sur dix réponses et le Kappa de Cohen est utilisé. L'accord inter-juge pour le calcul du nombre d'obstacles à la communication est très fort autant pour les obstacles se rapportant à soi-même ($K = 1$) que pour ceux se rapportant à l'autre ($K = 0,8$). L'accord inter-juge pour la cotation des moyens identifiés pour surmonter les obstacles est modéré ($K = 0,42$).

2.3.2.4 Utiliser les étapes de résolution de conflits (objectif 2.3). Cet objectif spécifique est évalué à l'aide de mesures répétées. Tel que présenté au tableau 12, les données sont collectées à

chaque semaine lors du prétest, du volet familial et du post-test à l'aide d'une grille d'observation (annexe XII). En observant un jeu de rôle ou une mise en situation, l'animatrice-évaluatrice évalue si toutes les étapes de résolution de conflits ont été utilisées par l'adolescente et par le parent. Pour chaque étape utilisée par le participant, l'observatrice évalue aussi la qualité de la mise en application de cette étape à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 7 (voir tableau 12).

2.3.2.5 Augmenter la fréquence des discussions sur les cultures (objectif 2.4). Tel que présenté au tableau 12, ce dernier objectif spécifique est évalué en prétest et post-test. Les données sont rapportées par les adolescentes et les parents à l'aide d'un questionnaire maison (une version adolescente et une version parent), comportant sept questions par rapport aux échanges sur la culture d'origine et d'accueil ayant eu lieu entre eux (annexe XIII).

2.3.2.6 Diminuer la fréquence des conflits (but). Finalement, le but de l'intervention est évalué à l'aide de mesures répétées (voir tableau 12). Les données sont rapportées une fois par semaine par les adolescentes et les parents à l'aide d'un questionnaire maison (annexe IX). Il leur est demandé, de manière séparée, le nombre de conflits qu'ils ont vécus au cours de la dernière semaine.

2.3.2.7 Appréciation qualitative globale. Une dernière question qualitative est posée aux parents et aux adolescentes en post-test seulement afin de colliger des informations supplémentaires sur l'évaluation du programme en général : Qu'est-ce que le programme vous a apporté? Cette question est posée par le travailleur social afin de ne pas biaiser les réponses des participants. Lors de l'analyse des résultats, les données quantitatives et qualitatives sont triangulées.

Tableau 12. *Instruments de mesure pour évaluer l'atteinte des objectifs du programme Apprendre à se comprendre*

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variabiles dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
But : Diminuer les conflits	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Fréquence des conflits	T1 à T14 (ados) T1 à T3/T9 à T14 (parents)	Échelle de Likert : 1 = plus de 5 à 4 = aucun	Non-disponibles
Obj. général 1 : Augmenter le sentiment de compétences biculturelles	Bicultural Self-Efficacy Scale (David et al., 2009) (mesure auto-rapportée)	Sentiment de compétences biculturelles (26)	T1, T14 (ados)	Échelle de Likert : 1 = fortement en désaccord à 9 = fortement en accord	Alpha de Cronbach : 0,94 Associations positives avec estime de soi, identité ethnique et enculturation
Obj. spécifique 1.1 : Augmenter les attitudes positives face aux deux groupes culturels	Adaptation du Bicultural Involvement Questionnaire-version courte (Szapocznik et al., 1980) (mesure auto-rapportée)	Appréciation des activités de la culture d'origine (7), de la culture d'accueil (7), de la langue d'origine (4), du français (4)	T1, T14 (ados)	Échelle de Likert : 1 = pas du tout à 5 = vraiment beaucoup	Alpha de Cronbach : Échelle hispanique : 0,93 Échelle américaine : 0,89 r-test-retest : Échelle hispanique : 0,50 Échelle américaine : 0,54 Échelle biculturelle : 0,79 Association entre le score des étudiants et l'évaluation des professeurs.
Obj. spécifique 1.2 : Développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement	Adaptation de la sous-échelle Croyances biculturelles du Bicultural Self-Efficacy Scale (David et al. 2009) (mesure auto-rapportée)	Croyances biculturelles (4)	T1, T14 (ados)	Échelle de Likert : 1 = fortement en désaccord à 9 = fortement en accord	Alpha de Cronbach : 0,74 r-test-retest : 0,62

Note : ¹ Prétest : T1-T3, Implantation du volet de groupe: T4-T8, du volet familial : T9-T12, Post-Test : T13

Tableau 12. *Instruments de mesure pour évaluer l'atteinte des objectifs du programme Apprendre à se comprendre (suite)*

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variabiles dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
Obj. spécifique 2.1 : Identifier les obstacles à la communication.	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Nombre d'obstacles identifiés se rapportant à soi-même et se rapportant à l'autre	T1 à T3 / T4, T6, T8, T10, T12 / T13-T14 (ados) T1 à T3 / T10, T12 / T13-T14 (parents)	Calcul du nombre d'obstacles nommés se rapportant à soi-même et se rapportant à l'autre	Kappa de Cohen : Soi-même : 1 À l'autre : 0,8
Obj. spécifique 2.2 : Identifier des moyens appropriés pour surmonter les obstacles à la communication	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Qualité des moyens proposés pour surmonter les obstacles à la communication	T1 à T3 / T4, T6, T8, T10, T12 / T13-T14 (ados) T1 à T3 / T10, T12 / T13-T14 (parents)	Cotation de la qualité des moyens sur échelle de Likert : 1 = tout à fait inadéquat à 7 = tout à fait adéquat	Kappa de Cohen : 0,42
Obj. spécifique 2.3 : Utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives	Grille d'observation ou de cotation (dépendant si jeu de rôle ou mise en situation)	Utilisation de toutes les étapes de la résolution de conflit et qualité Identification du problème / Tempête de solutions possibles / Avantages et désavantages de chaque solution / Choix d'une solution / Application de la solution choisie	T1 à T3 / T9 à T14 (ados et parents)	Utilisation de mises en situation ou de jeux de rôle Échelle de Likert : 1 = tout à fait inadéquat à 7 = tout à fait adéquat pour coter la qualité	Non-disponibles
Obj. spécifique 2.4 : Augmenter la fréquence des discussions sur les cultures entre parents et adolescentes	Questionnaire maison (mesure auto-rapportée)	Discussion sur culture d'origine et culture québécoise	T1, T14 (ados et parents)	Échelle de Likert : 1 = jamais à 5 = très souvent	Non-disponibles

Note : ¹ Prétest : T1-T3, Implantation du volet de groupe: T4-T8, du volet familial : T9-T12, Post-Test : T13

3. Résultats

3.1 Évaluation de la mise en œuvre

L'évaluation de la mise en œuvre du programme *Apprendre à se comprendre* est faite en fonction des composantes de la structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative (Gendreau, 2001) afin de constater si le programme a été appliqué tel que planifié. Les composantes pour lesquelles il n'y a eu aucun changement ne sont pas abordées. Ainsi, au cours de la mise en œuvre du programme, aucune modification n'a été apportée aux composantes animatrice, moyens de mise en relation, codes et procédures, système de responsabilités, stratégies de transfert et de généralisation et système de reconnaissance. Les autres composantes ont subi des modifications et sont abordées en détails dans la section qui suit. La mise en œuvre est aussi évaluée en fonction des quatre composantes retenues lors de la planification de l'évaluation soient l'exposition, la conformité, la qualité de la participation et la qualité de la mise en application. Par la suite, un jugement global est porté sur la mise en œuvre et les implications pour l'évaluation des effets sont présentées.

3.1.1 Sujets. Comme planifié, les participants recrutés pour le programme sont des jeunes filles âgées entre 12 et 17 ans, suivies par le Centre jeunesse de Montréal en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse et leurs parents immigrants. Le recrutement de ces participants a eu lieu tout au long du mois de septembre 2013 et comme prévu, les familles ont été référées par leurs travailleurs sociaux. Ainsi, cinq familles ont été référées au programme *Apprendre à se comprendre*, ont participé à la rencontre préparatoire et au prétest, mais seulement quatre d'entre elles ont finalement participé au programme.

La première famille ayant participé au programme était composée de Farah (nom fictif), une jeune fille de 17 ans d'origine algérienne et sa mère Hayette (nom fictif), âgée de 52 ans. Cette dernière est arrivée d'Algérie en juin 2000. Elle est monoparentale et sur l'aide sociale. Au moment de la demande, l'adolescente était placée en famille d'accueil et n'avait plus aucun contact avec sa mère. Bien que cette condition ne réponde pas au critère de sélection établi au départ stipulant que les jeunes filles devaient être en contact avec leurs parents à chaque semaine, la famille a tout de même été référée au programme dans l'optique de rétablir la communication entre la mère et sa fille.

La deuxième famille était composée de Clara (nom fictif), une jeune fille de 15 ans d'origine haïtienne et sa mère Sarah (nom fictif), âgée de 37 ans. Cette dernière est arrivée au Québec alors

qu'elle était adolescente. Elle est monoparentale, s'occupe seule de ses trois filles et est sur l'aide sociale. Les éléments significatifs soutenant la référence au programme étaient les difficultés entre la mère et la fille à se comprendre et à communiquer sur les différences de valeurs culturelles. Au moment de la demande, la jeune demeurait au domicile familial.

La troisième famille était composée d'Émilie (nom fictif), une jeune fille d'origine haïtienne âgée de 15 ans, son père Hervé (nom fictif), âgé de 49 ans et sa mère Vickie (nom fictif), âgée de 46 ans. Hervé est chef d'équipe dans une usine et il est arrivé au Québec lorsqu'il était âgé de 20 ans. Vickie est infirmière auxiliaire et est arrivée au pays lorsqu'elle était enfant. L'élément significatif soutenant la référence au programme était que la communication entre l'adolescente et ses parents était très difficile. Au moment de la demande, la jeune demeurait au domicile familial. Lors de la rencontre préparatoire, il a été entendu que ce soit Hervé qui participe à l'évaluation du programme puisque Vickie avait un horaire instable et qu'elle n'était pas certaine de pouvoir participer à tous les ateliers du volet familial. Effectivement, elle n'a participé qu'au premier atelier de ce volet.

La quatrième famille était composée de Scarlett (nom fictif), une jeune fille de 15 ans d'origine hondurienne et haïtienne et sa mère Jessica (nom fictif), âgée de 44 ans. Cette dernière a quitté le Honduras et est arrivée au Québec lorsqu'elle était adolescente. Elle travaille dans une usine, mais est dans une situation précaire sur le plan financier. Scarlett était placée en centre de réadaptation et au moment de la référence, elle était en réintégration progressive chez sa mère. Les éléments significatifs soutenant la référence au programme étaient les difficultés sur le plan de la communication entre la mère et sa fille causées entre autres par la différence culturelle. Finalement, la jeune fille a participé au volet de groupe, mais la participation au volet familial ne s'est pas actualisée. La mère, éprouvant de grandes difficultés financières, a commencé à faire plus d'heures au travail, ne la rendant plus disponible pour participer au programme.

La cinquième famille a participé seulement au prétest. Elle était composée de Violette (nom fictif), une jeune fille de 16 ans d'origine congolaise et italienne, de son père Georges (nom fictif), âgée de 59 ans et de sa mère Monica (nom fictif), âgée de 50 ans. Georges est originaire du Congo et travaille dans une usine. Monica est originaire d'Italie et travaille dans une épicerie en plus de suivre des cours du soir pour devenir préposée aux bénéficiaires. La famille est arrivée au Québec en 2007. La participation de cette famille au programme ne s'est jamais actualisée, Violette ne s'étant jamais présentée aux rencontres de groupe malgré les nombreuses relances effectuées par l'animatrice. Aucune raison n'a été donnée.

3.1.2 Buts et objectifs. Les objectifs du programme concernant les adolescentes sont demeurés les mêmes pour toutes. Toutefois, les objectifs concernant les adolescentes et leurs parents ont été modifiés pour Farah et pour sa mère, Hayette, puisque celles-ci n'avaient plus aucun contact. Ainsi, l'objectif spécifique consistant à utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives est le seul qui a été conservé. Un nouvel objectif général et deux objectifs spécifiques ont été formulés :

1. Rétablir la communication.
 - 1.1 Se voir une fois par semaine, lors des ateliers familiaux.
 - 1.2 Avoir une conversation agréable au téléphone une fois par semaine.

3.1.3 Contexte temporel et dosage de l'intervention : exposition. Le volet de groupe a bien eu lieu une fois par semaine en fin d'après-midi. Les rencontres se tenaient au centre de jour Lajeunesse et se déroulaient le mercredi, de 17h00 à 18h30. Ces rencontres ont débuté le 9 octobre et se sont terminées le 6 novembre. Ainsi, les cinq ateliers qui avaient été planifiés ont eu lieu. Le volet familial, quant à lui, a débuté la semaine du 11 novembre et s'est terminé la semaine du 9 décembre. Il avait été prévu que ce volet se déroule sur quatre semaines à raison d'un atelier par semaine. Toutefois, dû aux annulations effectuées, le volet familial s'est échelonné sur cinq semaines et chaque famille a participé à trois ateliers sur les quatre qui avaient été planifiés. *L'exposition* au programme a été évaluée à l'aide de deux variables dérivées : le nombre d'ateliers auxquelles chaque participant a assisté et la durée de ces ateliers. La première variable a été évaluée à l'aide d'une feuille de présence et la deuxième, à l'aide d'une liste de contrôle du temps.

La durée prévue des séances du volet de groupe était de 90 minutes. En moyenne, les ateliers de ce volet ont duré 89% du temps prévu, variant entre 72% et 102%. Deux ateliers ont été d'une durée significativement différente à ce qui avait été planifié. Ainsi, l'atelier 3 a duré 72% du temps prévu, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il n'y avait qu'une seule participante présente. L'atelier 4, qui était consacré au tournage des capsules-vidéo, a duré 78% du temps prévu. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il y avait des participantes absentes lors des ateliers précédents, leur donnant donc moins de temps pour planifier leur vidéo. Les capsules à tourner étaient donc courtes, réduisant ainsi le temps de tournage réel par rapport à ce qui avait été planifié.

Ensuite, pour ce qui est de l'exposition de la première famille, composée de Farah et Hayette, l'adolescente a assisté à 60% des ateliers lors du volet de groupe. Elle s'est absentée lors des ateliers 2

et 3, manquant le contenu sur les compétences biculturelles et sur la négociation. Lors du volet familial, la mère et la fille ont assisté à 75% des ateliers prévus. Elles se sont absentes lors du deuxième atelier, qui portait sur la négociation. Toutefois, le contenu théorique portant sur cette habileté a été repris à l'atelier suivant. La durée prévue des ateliers du volet familial était de 75 minutes. En moyenne, les ateliers de ce volet pour cette famille ont duré 93% du temps prévu, variant entre 80% et 100%. Il est donc possible de dire que l'exposition de cette famille au programme est moyenne.

Pour ce qui est de l'exposition au programme de Clara et sa mère Sarah, l'adolescente a été présente à 60% des rencontres du volet de groupe. Elle s'est absente lors des ateliers 3 et 5, manquant le contenu sur la négociation et le témoignage de l'invitée qui avait elle aussi vécu des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Lors du volet familial, la mère et la fille ont assisté à 75% des ateliers prévus. Elles se sont absentes lors du deuxième atelier, qui portait sur la négociation. Toutefois, le contenu théorique portant sur cette habileté a été repris à l'atelier suivant. Les ateliers du volet familial ont duré en moyenne 87% du temps prévu, variant entre 80% et 93%. Ceci concorde avec leur niveau de participation qui était plus faible. En effet, le temps réel était plus court que ce qui avait été planifié puisque cette famille ne posait pas de questions et répondaient aux questionnements de l'animatrice avec peu de mots. L'exposition de cette famille au programme est la plus faible.

Ensuite, pour ce qui est de l'exposition au programme d'Émilie et son père Hervé, l'adolescente a été présente à 100% des rencontres du volet de groupe. Lors du volet familial, le père et sa fille ont assisté à 75% des ateliers prévus. Ils se sont absentes lors du troisième atelier, qui portait sur la résolution de conflits. Toutefois, le contenu théorique portant sur cette habileté a été repris à l'atelier suivant. Les ateliers du volet familial ont duré en moyenne 116% du temps prévu, variant entre 100% et 127%. Cela concorde aussi avec leur niveau de participation qui était élevé tout au long des ateliers. En effet, Hervé et Émilie posaient beaucoup de questions et amenaient des situations concrètes, ce qui allongeait le temps réel des rencontres. L'exposition de cette famille au programme est élevée.

Finalement, Scarlett a assisté à 80% des rencontres du volet de groupe. Elle s'est absente lors de l'atelier 3, manquant ainsi le contenu par rapport à la négociation. Il est toutefois important de noter que lors de l'atelier 2, elle est arrivée avec une heure de retard, ce qui fait en sorte qu'elle a manqué le contenu sur les compétences biculturelles. Comme mentionné précédemment, Scarlett et sa mère n'ont finalement pas participé au volet familial.

3.1.4 Programme et contenu : conformité. Le contenu du programme n'a pas connu beaucoup de changements. Seulement une activité a été ajoutée en cours de route. En effet, la planification du dernier atelier du volet de groupe a connu une modification lors de la tenue du premier atelier. Suite à une discussion entre les participantes et l'animatrice, un buffet interculturel a été planifié pour lequel chaque personne devait apporter un plat de son pays d'origine. Cette activité ajoutée pouvait aussi être considérée comme un moyen de reconnaissance, puisque cela soulignait la fin du volet de groupe. De plus, pour les deux volets du programme *Apprendre à se comprendre*, la planification de certains ateliers n'a pas été respecté en entier, ce qui a affecté la conformité du programme.

L'évaluation de la *conformité* s'est faite à l'aide d'une liste de contrôle maison remplie par l'animatrice à la fin de chaque atelier, afin de vérifier si la planification avait été respectée. Pour ce qui est du volet de groupe, la conformité est très bonne. En effet, les ateliers 2, 3 et 4 ont été conformes à 100% quant au contenu abordé. La planification de l'atelier 1 a été respectée à 88%. La présentation du projet vidéo n'a pas été faite puisque la réalisation de l'affiche sur les codes et procédures a pris plus de temps que prévu. Toutefois, le projet avait déjà été présenté brièvement aux participantes lors des rencontres préparatoires. La planification de l'atelier 5 a quant à elle été respectée à 86%. L'activité qui n'a pas été réalisée est la discussion suivant le témoignage de la jeune femme ayant déjà vécu des conflits intergénérationnels en contexte interculturel, puisque l'animatrice a considéré que cette activité n'était plus pertinente. En effet, le témoignage s'est fait sous forme de discussion plutôt que de se faire sous forme de présentation, comme il avait été planifié au départ.

Pour ce qui est du volet familial, tout le contenu théorique planifié a été vu avec chaque famille, mais en trois rencontres au lieu de quatre. De manière plus spécifique, pour la famille de Farah et Hayette, l'atelier 1 a été conforme à 83%. Le retour sur le devoir n'a pas été fait puisque Farah et sa mère n'avaient pas eu encore de contact entre elles. Aucune donnée sur la conformité du deuxième atelier n'est disponible puisqu'elles étaient absentes. Les ateliers 3 et 4 ont été conformes à 100% mais en plus, lors de l'atelier 4, la théorie de l'atelier 2 sur la négociation a été abordée (tableau 13).

Tableau 13. *Conformité du volet familial pour Farah et Hayette*

Ateliers	Conformité (%)	Éléments non conformes
1	83%	- Retour sur le devoir non-effectué.
2		
3	100%	
4	100%	- Théorie sur la négociation ajoutée.

Note : La partie plus foncée indique l'absence des participantes lors de cet atelier.

Tel que présenté au tableau 14, les ateliers 1 et 3 sont conformes à 100% pour la famille de Clara et Sarah. Aucune donnée sur la conformité du deuxième atelier n'est disponible puisqu'elles étaient absentes. L'atelier 4 est conforme à 83%. Lors de ce dernier atelier, Clara et sa mère n'ont pas complété les outils d'évaluation puisque la théorie de l'atelier 2 a été reprise, elles n'étaient donc plus disponibles à la fin de l'atelier.

Tableau 14. *Conformité du volet familial pour Clara et Sarah*

Ateliers	Conformité (%)	Éléments non conformes
1	100%	
2		
3	100%	
4	83%	<ul style="list-style-type: none"> - Complétion des outils d'évaluation non-effectuée. - Théorie sur la négociation ajoutée.

Note : La partie plus foncée indique l'absence des participantes lors de cet atelier.

Finalement, tel que présenté au tableau 15, les ateliers 1 et 2 ont été conformes à 100% pour la famille d'Émilie et Hervé. Aucune donnée sur la conformité du troisième atelier n'est disponible puisqu'ils étaient absents. L'atelier 4 a été conforme à 67%. Le retour sur le devoir et la complétion des outils d'évaluation n'ont pas été faits faute de temps, puisque la théorie sur la résolution de conflits de l'atelier 3 a été reprise.

Tableau 15. *Conformité du volet familial pour Émilie et Hervé*

Ateliers	Conformité (%)	Éléments non conformes
1	100%	
2	100%	
3		
4	67%	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur le devoir non-effectué. - Complétion des outils d'évaluation non-effectuée. - Théorie sur la résolution de conflits ajoutée.

Note : La partie plus foncée indique l'absence des participants lors de cet atelier.

3.1.5 Qualité de la participation. Pour chaque personne ayant participé au programme, la qualité de sa participation a été évaluée à l'aide d'une grille maison complétée par l'animatrice à la fin de chaque rencontre. Lors du volet de groupe, la qualité de la participation des adolescentes a été évaluée à partir des critères suivants : être attentif, participer aux activités proposées, participer aux discussions, compléter le devoir demandé et le niveau d'appréciation de ce devoir. Les devoirs

demandés lors de ce volet étaient de passer un moment agréable avec ses parents en faisant une activité culturellement orientée. Pour ce qui est du volet familial, la qualité de la participation a été évaluée à partir des critères suivants : être attentif, participer aux jeux de rôles, participer aux discussions, compléter le devoir demandé et le niveau d'appréciation de ce devoir. Les devoirs demandés lors de ce volet étaient de mettre en pratique l'habileté vue durant l'atelier. Chaque critère était évalué à l'aide d'une échelle de Likert à 4 points allant de pas du tout à la plupart du temps.

Tout au long du volet de groupe, la qualité de la participation de Farah a été maximale (4/4) sauf en ce qui a trait aux devoirs, puisqu'elle n'en a effectué aucun. Pour ce qui est de la qualité de sa participation lors du volet familial, elle est plus faible et fluctue au cours du volet. En effet, comme il est possible de l'observer à la figure 4, la qualité de sa participation est plus faible lors du premier atelier et augmente au fur et à mesure, pour atteindre un niveau maximal lors du dernier atelier. Le même phénomène est observé pour la participation de sa mère, Hayette, qui est tout de même un peu plus élevée que celle de Farah (figure 4). Il est possible que l'augmentation de la qualité de la participation au cours des ateliers soit expliquée par le fait que c'était la première fois que la mère et la fille se voyaient depuis plusieurs semaines. Lors de la première rencontre, elles étaient sur la défensive, n'étaient pas vraiment à l'aise d'être ensemble et au fur et à mesure des ateliers, elles étaient plus confortables d'être réunies. Lors du volet familial, elles ont complété 2/3 devoirs. Puisqu'elles n'habitaient pas ensemble, leur devoir était différent des autres familles. Au lieu de mettre en pratique les habiletés vues lors des ateliers, elles devaient s'appeler et avoir une conversation sans se chicaner. Lors du premier appel, elles ont toutes les deux apprécié un peu leur téléphone, Hayette l'ayant trouvé trop court et Farah ayant été mal à l'aise durant la conversation. La deuxième fois, elles l'ont toutes les deux beaucoup apprécié.

En ce qui concerne la deuxième famille, la qualité de la participation de Clara a été élevée tout au long du volet de groupe avec un score global de 3,8/4 sauf en ce qui a trait aux devoirs. Elle a complété la moitié d'un devoir en passant un moment agréable avec sa mère sans que celui-ci soit culturellement orienté. Elle a affirmé avoir beaucoup apprécié ce moment. Comme il est possible d'observer à la figure 4, la qualité de sa participation lors du volet familial est plus faible et fluctue d'un atelier à l'autre. La qualité de la participation de sa mère est plus élevée en général, mais fluctue aussi d'un atelier à l'autre (figure 4). Il est en fait possible d'observer que lorsque la mère participe plus, la qualité de participation de l'adolescente est plus faible et vice-versa. Les conditions d'animation étaient plus difficiles pour cette famille, il y avait beaucoup de distractions dans le milieu familial, ce qui peut avoir eu une influence sur la qualité de leur participation. Pour ce qui est de leur

engagement dans les devoirs, elles en ont complété 1/3. Le devoir qu'elles ont complété était de mettre en pratique l'habileté écouter. La mère a beaucoup apprécié le devoir alors que l'adolescente l'a moyennement apprécié.

Pour ce qui est de la troisième famille, la qualité de la participation d'Émilie a aussi été élevée tout au long du volet de groupe avec un score global de 3,9/4 sauf en ce qui a trait aux devoirs. Elle a complété la moitié d'un devoir en passant un moment agréable avec ses parents sans que celui-ci soit culturellement orienté. Elle a affirmé avoir beaucoup apprécié ce moment. Comme illustrée à la figure 4, la qualité de la participation d'Émilie est demeurée élevée lors du volet familial. La qualité de la participation de son père est aussi assez élevée sauf lors du premier atelier (figure 4). Le lien entre l'animatrice et Hervé n'était pas encore fait à l'atelier 1 et cela peut avoir eu un impact sur sa participation. De plus, lors de cet atelier, Vickie, la mère d'Émilie, était présente, ce qui peut avoir fait en sorte qu'Hervé soit davantage resté en retrait. Pour ce qui est de leur engagement dans les devoirs, ils en ont complété 1/2. Nous ne savons pas si le troisième devoir prévu a été effectué, cette information étant une donnée manquante. Le devoir qu'ils ont complété était de mettre en pratique l'habileté écouter et ils l'ont tous les deux apprécié moyennement. Ils ont affirmé qu'ils considéraient qu'auparavant, ils étaient plus habiles pour s'écouter l'un et l'autre.

Finalement, la qualité de la participation de Scarlett a fluctué tout au long du volet de groupe, étant à 2,3/4 lors du premier atelier, de 4/4 lors du deuxième et quatrième atelier et de 3/4 lors du dernier atelier. Elle n'a complété aucun devoir. Le niveau de participation de cette dernière semble assez aléatoire et est peut-être expliqué par le fait qu'il se passait beaucoup de choses à l'extérieur du programme. Sa mère travaillant beaucoup, Scarlett manquait de supervision et s'absentait de l'école. Son retour à la maison était donc remis en question par son intervenante qui songeait à la renvoyer en centre de réadaptation. Cela peut avoir influencé sa disponibilité lors des ateliers. Bref, de manière globale, la qualité de la participation est élevée chez toutes les adolescentes pour le volet de groupe, sauf à ce qui a trait aux devoirs. Elle est aussi assez élevée pour le volet familial, mais la qualité de la participation fluctue davantage entre chaque personne pour ce deuxième volet.

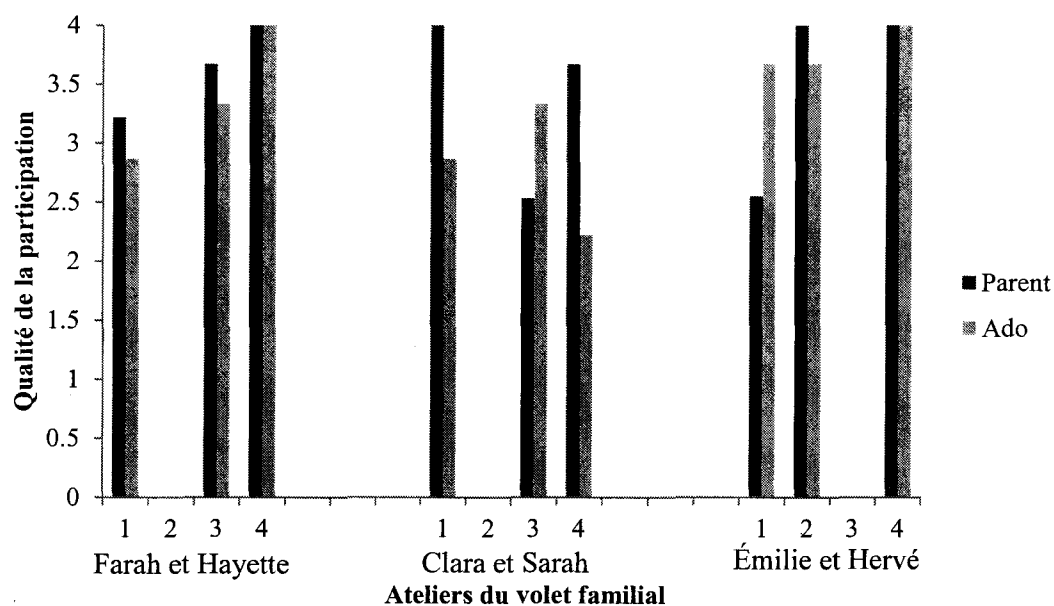


Figure 4 : *Qualité de la participation – volet familial*

3.1.6 Qualité de la mise en application. La qualité de la mise en application a été évaluée à l'aide d'un questionnaire maison utilisant une échelle de Likert à 4 points que les participants ont complété après chaque atelier. Trois questions portaient sur leur satisfaction par rapport au contenu (utilité du contenu, rencontre intéressante et contenu qui permet d'apprendre des choses) et quatre questions portaient sur leur satisfaction par rapport à l'animation (dynamisme de l'animatrice, clarté de ses explications, sa maîtrise du contenu et son niveau de préparation). La figure 5 illustre la satisfaction des participantes quant au volet de groupe. La satisfaction par rapport à l'animation (variation entre 2,8 et 4) est un peu plus élevée que la satisfaction par rapport au contenu (variation entre 2,3 et 4). De plus, on observe une augmentation constante de la satisfaction pour l'animation et le contenu tout au long du déroulement du volet de groupe. Il est possible que l'augmentation de la satisfaction par rapport à l'animation soit due au fait que l'animatrice était de plus en plus à l'aise dans son animation et s'est adaptée aux participantes. Pour ce qui est de l'augmentation de la satisfaction par rapport au contenu, il est possible que les participantes aient moins apprécié le contenu des trois premiers ateliers puisqu'il s'agissait davantage de contenu théorique, alors que les deux dernières séances consistaient davantage à des activités de généralisation des acquis.

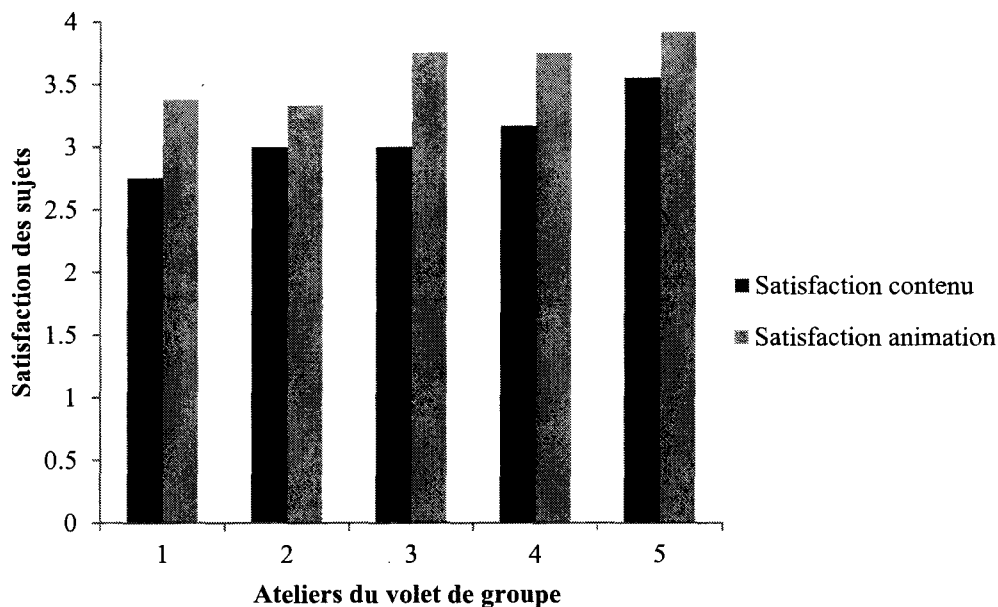


Figure 5 : *Satisfaction des sujets : volet de groupe*

Comme illustrée à la figure 6, la satisfaction moyenne pour le volet familial est plus élevée chez les parents que chez les adolescentes. Il est possible de se poser la question à savoir s'il y avait plus de désirabilité sociale chez les parents que chez leurs filles. Pour la famille 1, la satisfaction chez la mère et la fille est élevée et assez semblable. Suite à l'intervention, lorsqu'il lui a été demandé comment elle avait trouvé le programme, Hayette a répondu à une question ouverte qu'elle l'avait trouvé utile et avait appris beaucoup de choses. Farah, quant à elle a dit : « j'ai trouvé ça constructif, c'était pas une perte de temps. [...] Je ne modifierais rien au programme, tout était clair, toutes les étapes étaient claires, nettes, précises, bien organisé, bien géré ».

Toujours à l'aide de la figure 6, il est possible de constater que la satisfaction de la famille 2 est la plus faible des trois familles, ce qui concorde avec leur plus faible niveau de participation. Lorsqu'il leur a été demandé comment elles avaient trouvé le programme, la mère nous a dit avoir appris des choses et a mentionné avoir particulièrement aimé les jeux de rôles puisqu'ils leur permettaient de mettre les habiletés en pratique. Pour ce qui est de Clara, elle a mentionné avoir trouvé le volet familial utile mais qu'il était gênant pour elle de s'exprimer devant sa mère, ce qui peut avoir influencé le fait que sa satisfaction soit plus faible pour le volet familial.

Finalement, la satisfaction pour la famille 3 est aussi assez élevée. À la fin du programme, le père a mentionné qu'il avait appris beaucoup de choses. Il a aussi dit : « on voit souvent le mot DPJ comme négatif mais avec vous et les autres on voit que c'est pas comme ça ». Pour ce qui est de sa fille, elle a

mentionné avoir préféré le volet de groupe, mais avoir trouvé le volet familial plus utile : « le volet familial ça m'a plus gênée parce qu'il fallait que je parle de choses que j'aimais pas à mes parents, des conflits et ça, je ne le fais pas habituellement, mais j'ai trouvé ça vraiment utile ».

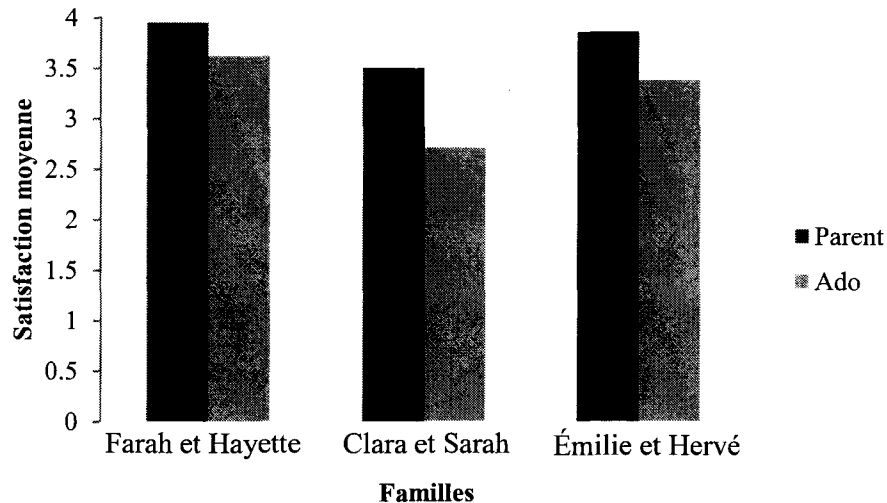


Figure 6 : Satisfaction moyenne des sujets : volet familial

3.1.7 Jugement global. De manière globale, la conformité du programme *Apprendre à se comprendre* est bonne, autant pour le volet de groupe que pour le volet familial. En effet, le contenu a été dispensé presque en totalité même si cela s'est fait en trois rencontres pour le volet familial au lieu de quatre rencontres. Toutefois, particulièrement dans le volet de groupe, ce ne sont pas toutes les participantes qui ont été exposées au même contenu. En effet, lorsqu'une participante était absente, il n'y avait pas d'activité de rattrapage pour qu'elle soit exposée au contenu qu'elle avait manqué. Pour ce qui est du volet familial, toutes les familles ont été exposées au contenu théorique planifié en trois rencontres au lieu de quatre. Toutefois, il est possible de constater que la durée des rencontres variait beaucoup entre les familles, dépendant de leur niveau de participation. Même s'il est un peu plus élevé pour le volet de groupe, le niveau de participation était assez élevé de manière générale. Cela peut démontrer que les participants étaient intéressés au contenu du programme et que cela répondait à leurs besoins. Toutefois, le taux de participation aux devoirs est très faible pour les deux volets. Finalement, la satisfaction des participantes par rapport au volet de groupe est assez élevée, autant pour l'animation que pour le contenu, ce qui porte à croire que les activités proposées étaient adaptées aux sujets cibles. Pour ce qui est du volet familial, la satisfaction est plus élevée chez les parents que chez les adolescentes. Cet élément concorde avec ce que les adolescentes ont exprimé suite au programme, c'est-à-dire qu'elles avaient trouvé le volet de groupe plus agréable et intéressant, mais que bien qu'elles aient trouvé le volet familial moins agréable et plus gênant à faire, elles l'avaient trouvé utile.

3.1.8 Implications par rapport à l'évaluation des effets. Les différents éléments de la mise en œuvre du programme *Apprendre à se comprendre* peuvent avoir eu un impact sur les effets de l'intervention. Premièrement, lors du volet de groupe, le niveau d'exposition des participants au contenu peut avoir eu une influence sur les effets. Ainsi, le taux d'absentéisme des participantes peut avoir eu une influence négative sur l'atteinte des objectifs liés à ce volet. En effet, puisqu'aucune mesure de récupération n'était planifiée, les participantes qui se sont absentes n'ont pas été exposées à certains éléments importants, tel que le contenu sur les compétences biculturelles ou sur la négociation en contexte interculturel. Le fait qu'elles manquaient des séances avaient aussi un impact sur la planification de leur capsule-vidéo, puisqu'elles avaient moins de temps pour conceptualiser leur projet. Cela peut donc avoir eu un impact négatif sur l'atteinte des objectifs liés à l'augmentation du sentiment de compétences biculturelles pour Farah, Clara et Scarlette, Émilie n'ayant manqué aucun atelier du volet de groupe. De plus, le faible niveau de participation quant aux devoirs demandés pour toutes les participantes peut aussi avoir influencé négativement les effets du programme, puisque cela constituait une stratégie de transfert et de généralisation des acquis. Ce faible taux de participation peut avoir eu un impact particulièrement négatif sur l'objectif d'augmenter la fréquence des discussions sur les cultures entre parents et adolescentes, puisque les devoirs demandés lors du volet de groupe servaient aussi de prétexte à déclencher ce genre de discussions. Toutefois, le haut niveau de conformité du volet de groupe peut avoir une influence positive sur les résultats, puisque presque toutes les activités ont été réalisées tel que planifiées. De plus, il est aussi possible que le niveau de participation et de satisfaction des participants ont eu un impact sur les effets. Lors du volet de groupe, ces deux composantes sont assez élevées, ce qui montre que les participantes ont pu tirer profit du contenu abordé et des activités réalisées. Toutefois, le niveau de participation de Scarlette a été instable tout au long du volet de groupe. Sa participation est particulièrement faible lors du premier atelier, alors que le contenu sur le phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel était abordé. Cela peut avoir eu une influence négative sur ses résultats liés aux compétences biculturelles puisque cet atelier permettait aux participantes de comprendre davantage ce qu'elles vivaient à la maison, en plus de leur faire voir l'importance de développer leurs compétences biculturelles.

La mise en œuvre du volet familial peut aussi avoir influencé les résultats liés aux effets du programme. De manière globale, le fait que chaque famille ait manqué un atelier fait en sorte qu'elles ont été exposées à un jeu de rôle et un devoir de moins que planifié, ceci pouvant avoir eu un effet négatif sur les résultats. Toutefois, le fait que tout le contenu théorique ait tout de même été vu avec eux a probablement eu un impact positif sur les effets. De manière plus spécifique, en ce qui concerne

la famille de Farah et de Hayette, leur bon niveau de participation peut avoir eu un impact positif sur les effets du programme, particulièrement en ce qui a trait à l'augmentation des habiletés de communication. Leur assez bon niveau de participation aux devoirs peut aussi avoir influencé positivement l'objectif qui concernait seulement cette famille, à savoir de se parler au téléphone à chaque semaine, leur devoir étant de s'appeler. De plus, leur haut niveau de satisfaction face au volet familial peut aussi avoir eu un impact positif quant aux effets, la mère et la fille pouvant avoir tiré profit du contenu abordé et des activités réalisées.

Ensuite, en ce qui concerne la famille de Clara et Sarah, leur niveau de participation et de satisfaction sont les plus faibles des trois familles. Cela peut avoir eu un impact négatif sur leurs résultats, puisqu'elles étaient moins attentives au contenu et moins investies lors de la mise en pratique des habiletés de communication. La durée des ateliers pour cette famille a aussi été plus courte que prévue, ce qui peut avoir influencé négativement les résultats. Elles ont été exposées moins longtemps au contenu du programme, ce qui peut avoir fait en sorte qu'elles ont moins intégré les éléments vus et qu'elles ont eu moins de temps pour faire des prises de conscience. Leur faible taux de participation aux devoirs peut aussi avoir influencé négativement les résultats puisque cela constituait une stratégie de transfert et de généralisation des acquis.

Pour ce qui est d'Émilie et d'Hervé, leur haut niveau de participation et de satisfaction par rapport au volet familial a pu avoir un impact positif sur les effets du programme. En effet, cela indique qu'ils étaient investis lors des ateliers et qu'ils ont pu tirer profit du contenu et des activités réalisées lors de ce volet. Leur haut niveau de participation a aussi fait en sorte que cette famille a été exposée plus longtemps au contenu puisque la durée des ateliers a été plus longue que prévue. Cela peut avoir eu un impact positif sur les résultats puisque cela leur a permis de faire davantage de lien entre le contenu abordé et les situations réelles qu'ils vivaient, ils ont pu profiter davantage des jeux de rôle pour mettre en pratique les habiletés vues et ont pu avoir plus de temps pour faire des prises de conscience sur leur situation. Finalement, le fait qu'ils n'ont pas complété beaucoup de devoirs peut avoir un impact négatif sur les résultats, particulièrement pour le maintien des acquis, puisque les devoirs consistaient à pratiquer l'habileté de communication vue pendant l'atelier.

Finalement, le fait que Scarlett n'ait pas participé au volet familial peut bien sûr avoir des impacts négatifs sur les effets du programme, particulièrement sur les résultats par rapport aux habiletés de communication. Elle n'a pas pu tirer profit de ce volet pour discuter avec sa mère, voir

différentes habiletés, mettre en pratique ces habiletés et faire des prises de conscience par rapport à son fonctionnement.

3.2 Évaluation des effets

L'évaluation des effets du programme *Apprendre à se comprendre* est présentée par objectif afin de vérifier leur atteinte. Lors de la planification de l'évaluation de l'intervention, deux temps de mesure en post-test avaient été prévus. Toutefois, dû à une contrainte de temps, les mesures en post-test n'ont été prises qu'une seule fois, au temps 13. C'est ainsi que les résultats des objectifs se rapportant aux compétences biculturelles sont premièrement présentés, suivis de ceux se rapportant aux habiletés de communication. Finalement, les résultats quant au but du programme et l'analyse de la question qualitative sont présentés.

3.2.1 Augmenter le sentiment de compétences biculturelles et développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement (objectifs 1 et 1.2). Ces objectifs ont été évalués à l'aide du *Bicultural Self-Efficacy Scale* (David, Okazaki, & Saw, 2009) qui était complété par les adolescentes en prétest et post-test. Afin d'évaluer si les variations observées dans les résultats étaient significatives, les écarts-types obtenus pour chaque sous-échelle lors d'une étude de validation du questionnaire par David et ses collègues (2009) ont été utilisés. Les six sous-échelles représentent chacune une composante des compétences biculturelles : réseaux sociaux, habiletés de communication, attitudes positives, connaissances des deux cultures, étendue du répertoire de rôles et croyance biculturelle. Cette dernière sous-échelle réfère à la croyance que l'on peut être efficace biculturellement. Ce questionnaire utilise une échelle de Likert allant de 1 à 9. Plus le score est élevé, plus le sentiment de compétences biculturelles est élevé. Aucune tendance générale ne ressort des résultats obtenus. En effet, comme présenté aux figures 7 à 10, les changements observés varient d'une participante à l'autre. Globalement, le sentiment de compétences biculturelles demeure assez stable pour Farah avant et après l'intervention, son score passant de 8,4 à 7,7. Il est important de noter que son haut score au prétest laissait peu de place à une possible augmentation significative après le programme. De manière plus spécifique, deux composantes des compétences biculturelles ont diminué de manière significative : les réseaux sociaux dans les deux groupes ayant diminué de plus d'un écart-type ($\acute{E}T = 1,39$) et les attitudes positives ayant diminué de presque un écart-type ($\acute{E}T = 1,33$). Sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement est demeuré assez stable (figure 7). Toutefois, cette dernière composante était déjà au maximum (9/9) au prétest, il était donc impossible qu'il y ait une augmentation à ce niveau.

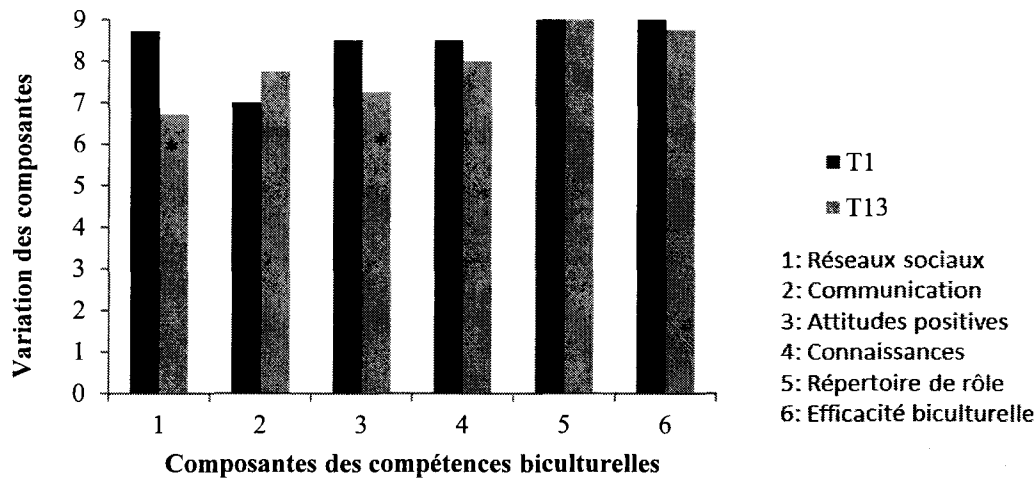


Figure 7 : Variation du sentiment de compétence biculturelle de Farah avant et après le programme

Note : Les bandes avec un * indique une variation de près d'un écart-type et plus

Le résultat global pour Clara quant à son sentiment de compétences biculturelles est clairement plus élevé après l'intervention, passant de 4,8 à 6,4. Tel que présenté à la figure 8, l'augmentation est particulièrement marquée pour la composante réseaux sociaux qui augmente de deux écarts-types ($\acute{E}T = 1,39$) ainsi que pour les composantes habiletés de communication ($\acute{E}T = 1,60$) et connaissance des croyances et valeurs culturelles ($\acute{E}T = 1,25$), qui augmentent toutes les deux de plus d'un écart-type. Toutefois, sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement, bien qu'étant demeurée assez stable, est la seule composante ayant connu une légère diminution, bien que cette diminution ne soit pas significative.

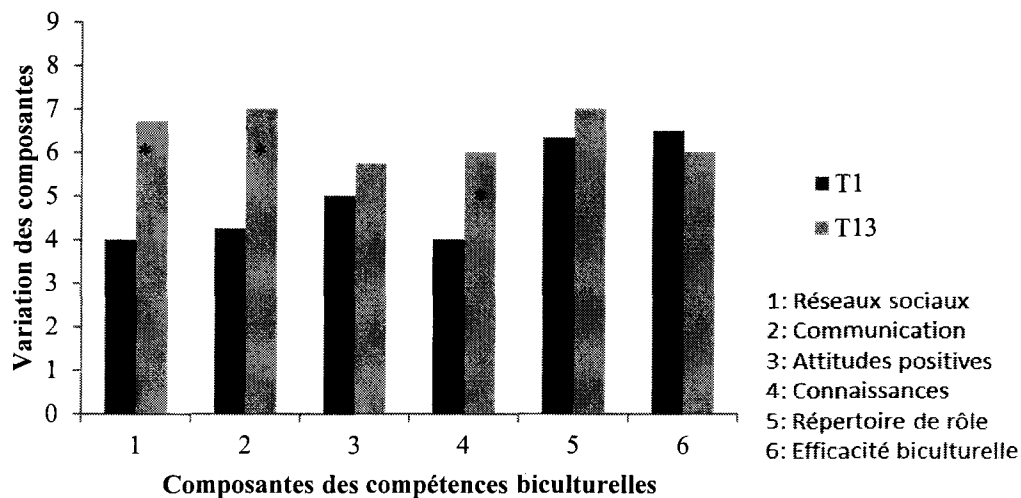


Figure 8 : Variation du sentiment de compétence biculturelle de Clara avant et après le programme

Note : Les bandes avec un * indique une variation de près d'un écart-type et plus

Le sentiment de compétences biculturelles global diminue de manière significative pour Émilie, son score passant de 9 à 7,4. Tel que présenté à la figure 9, toutes les composantes ont subi une diminution significative, incluant sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement, qui a diminué de presque un écart-type ($\acute{E}T = 1,31$). Il est important de noter que tous les scores d'Émilie étaient au maximum (9/9) lors du prétest, rendant donc toute augmentation impossible.

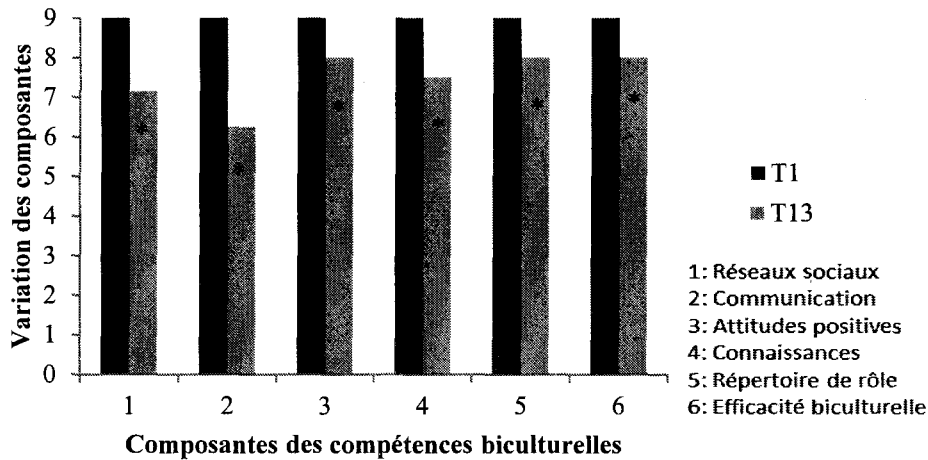


Figure 9 : Variation du sentiment de compétence biculturelle d'Émilie avant et après le programme

Note : Les bandes avec un * indique une variation de près d'un écart-type et plus

Finalement, le résultat global pour Scarlett quant à son sentiment de compétences biculturelles demeure assez stable avant et après l'intervention, passant de 6,2 à 6,5. Toutefois, tel que présenté à la figure 10, une augmentation marquée est observée par rapport à sa connaissance des croyances et valeurs des deux cultures qui augmente de plus d'un écart-type ($\acute{E}T = 1,25$) et par rapport à sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement, qui augmente de presque un écart-type ($\acute{E}T = 1,31$).

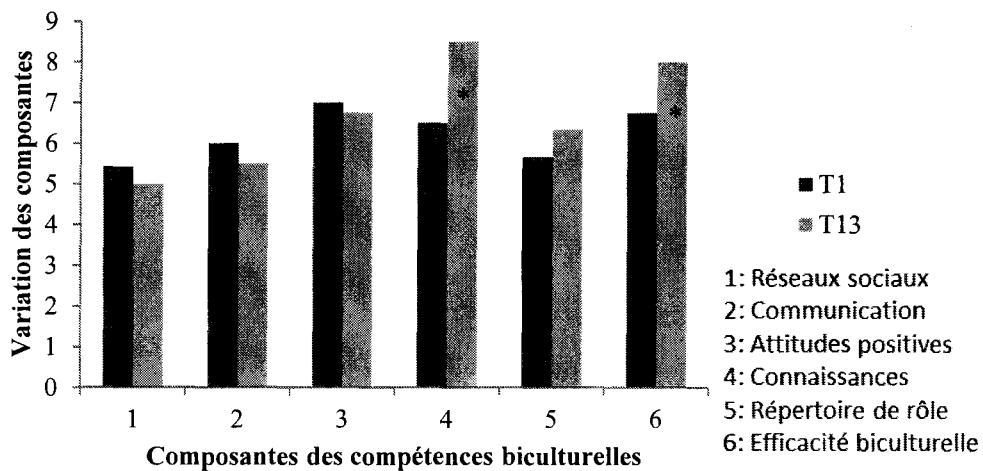


Figure 10 : Variation du sentiment de compétence biculturelle de Scarlett avant et après le programme

Note : Les bandes avec un * indique une variation de près d'un écart-type et plus

L'objectif d'augmenter le sentiment de compétences biculturelle a aussi été évaluée à l'aide d'une question qualitative posée aux adolescentes en prétest et post-test : comment tu perçois ton appartenance à deux cultures? À cette question s'ajoutaient des sous-questions afin d'enrichir les réponses : tu te vois comment en tant que Québécoise, tu te vois comment en tant qu'Haïtienne, Algérienne ou Hondurienne, comment tu arrives à concilier les deux cultures, te sens-tu compétente dans les deux cultures? De manière générale, il est possible de constater que toutes les filles, à l'exception de Scarlett, ont une plus grande richesse dans leur discours après le programme et sont davantage en mesure d'expliquer leur biculturalité.

Ainsi, pour ce qui est de Farah, il est possible de constater que lors du post-test, elle est davantage en mesure d'identifier des éléments de sa culture d'origine auxquels elle adhère que lors du prétest. En effet, avant le programme, elle mentionne avoir plus la mentalité, les valeurs et les habitudes de vie des Québécois. Elle mentionne qu'elle a un accent et une apparence physique différents, mais qu'elle a des valeurs québécoises. Elle identifie tout de même qu'elle aime parler sa langue d'origine. En post-test, elle mentionne encore les valeurs québécoises auxquelles elle adhère, mais est aussi en mesure d'identifier qu'en plus d'aimer la langue arabe, elle adhère à certaines valeurs de sa culture d'origine comme le succès. De plus, lors du post-test, elle affirme qu'elle s'est rendue compte que finalement, elle était entre les deux cultures, pas plus d'un côté que de l'autre : « Je n'adhère pas à 100% à la culture québécoise ni à la culture algérienne. Je suis à l'aise autant quand je suis avec des Québécois en étant une Arabe que quand je suis avec des Arabes en étant une Arabe québécoisée. Je m'adapte ».

Ensuite, pour ce qui est de Clara, il est possible de constater qu'il y a plus de richesse dans son discours lors du post-test, en plus d'avoir une réponse différente lorsqu'elle parle de son sentiment de compétence dans ses deux cultures. Ainsi, lorsqu'elle parle de sa culture d'origine lors du prétest, elle reste vague. Elle dit connaître les coutumes haïtiennes grâce à sa mère, mais connaître davantage les coutumes québécoises. Toutefois, lorsqu'elle parle de sa culture d'origine après le programme, elle précise les coutumes haïtiennes qu'elle aime. De plus, avant le programme, Clara dit se sentir plus compétente dans la culture québécoise que dans la culture haïtienne. Par contre, lors du post-test, elle affirme être compétente dans les deux cultures : « Je suis compétente dans les deux cultures. Je respecte les deux cultures. Par exemple, quand je demande quelque chose à ma mère et qu'elle dit non à cause que eux [les membres de ma communauté culturelle d'origine] vont te voir comme ça, mais je le fais pas pour pas mal paraître. Je m'adapte dépendant avec qui je suis ».

Pour ce qui est d'Émilie, son discours est plus riche lors de son post-test que lors de son prétest en ce qui a trait à son sentiment de compétence dans les deux cultures et à sa manière de concilier les deux cultures. Avant le programme, elle affirme qu'elle se sent compétente sans développer davantage sa réponse et qu'elle est habituée de concilier les deux cultures. Toutefois, après le programme, elle développe par rapport à comment elle arrive à être compétente, que grâce à ses amis québécois, elle s'adapte à leur façon de vivre et que grâce à ses amis haïtiens et sa famille, elle s'adapte aussi à eux. Pour ce qui est de la conciliation entre les deux cultures, elle parle davantage de sa relation avec ses parents : « Pour concilier les deux, j'essaie tranquillement de m'adapter. C'est difficile. J'essaie d'avoir de la négociation, je sais que c'est pas la même chose que les Québécois. Je vais choisir ce que je négocie avec mes parents pour que ça réussisse ». Finalement, pour ce qui est de Scarlett, aucune différence marquante entre sa réponse en prétest et post-test n'a été identifiée.

En somme, il est possible de dire que Clara a atteint l'objectif d'augmenter son sentiment de compétences biculturelles, mais pas l'objectif d'augmenter sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement. Pour ce qui est de Scarlett, elle a partiellement atteint l'objectif consistant à augmenter son sentiment de compétences biculturelles et elle a atteint l'objectif de développer sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement. Pour ce qui est de Farah et d'Émilie, bien que leurs résultats soient demeurés stables ou aient diminué après le programme, il est difficile de porter un jugement sur leur atteinte des objectifs puisque leurs scores au prétest étaient déjà très élevés, ce qui laissait peu de place à une possible augmentation. Toutefois, l'analyse de la question qualitative porte à croire que les objectifs ont aussi été atteints par Farah et Émilie, du moins partiellement. En effet, il ressort que les participantes sont davantage en mesure, après le programme, d'expliquer leur biculturalité, se sentent plus compétentes et s'adaptent davantage aux deux cultures auxquelles elles appartiennent.

3.2.2 Augmenter les attitudes positives face aux deux groupes culturels (objectif 1.1). Cet objectif spécifique a été évalué à l'aide d'une adaptation du *Bicultural Involvement Questionnaire* (Szapocznik et al., 1980) qui était complété par les adolescentes en prétest et post-test. Ce questionnaire utilise une échelle de Likert de 1 à 5 et plus le score est élevé, plus l'appréciation est grande. Encore une fois, aucune tendance générale ne ressort des résultats obtenus. Ainsi, comme le présente la figure 11, le résultat de Farah quant à ses attitudes positives face aux deux groupes culturels diminue de presque un point sur l'échelle de Likert, étant à 4,6 avant le programme et à 3,8 après. Au contraire, les attitudes positives de Clara augmentent de plus d'un point sur l'échelle de Likert, son score passant de

2,8 avant l'intervention à 3,9 après le programme (figure 11). Ensuite, bien qu'une légère augmentation soit observée pour Émilie (figure 11), celle-ci n'est pas significative. Les attitudes positives face aux deux groupes culturels d'Émilie sont donc demeurées assez stables, son score passant de 3,3 à 3,6. Finalement, le résultat de Scarlette quant à ses attitudes positives demeure aussi assez stable, passant de 4,5 avant l'intervention à 4,3 après l'intervention. En somme, il est possible de dire que seule Clara ait atteint l'objectif visé. Il est aussi possible de conclure qu'il n'y a eu aucun effet par rapport à cet objectif pour Émilie et Scarlette et que pour Farah, les effets observés sont même contraires aux effets escomptés, c'est-à-dire que plutôt que d'augmenter, ses attitudes positives face aux deux groupes culturels ont diminué. Il est toutefois important de noter que les hauts scores obtenus par Farah et Scarlette lors du prétest laissaient peu de place à une possible augmentation après le programme.

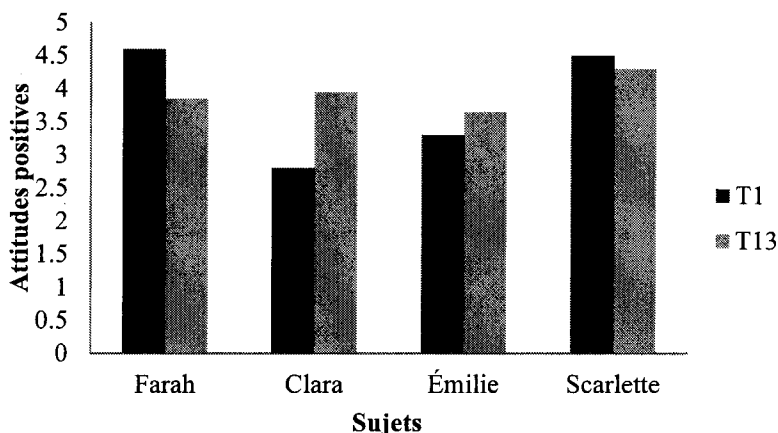


Figure 11 : Attitudes positives face aux deux groupes culturels

3.2.3 Identifier les obstacles à la communication et les moyens pour les surmonter (objectifs 2.1 et 2.2). Ces deux objectifs étaient évalués à l'aide de mesures répétées avec des questionnaires maison qui étaient complétés par les adolescentes et leurs parents. Il leur était donc demandé d'identifier, au cours de la dernière semaine, les obstacles à la communication qu'ils avaient rencontrés dans leur relation parent-adolescente. Il leur était demandé d'identifier les obstacles se rapportant à eux-mêmes et ceux se rapportant à l'autre. Il leur était ensuite demandé d'identifier les moyens qu'ils auraient pu prendre afin de surmonter ces obstacles. L'évaluatrice cotait, par la suite, la qualité des moyens nommés à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 7. Comme il a été mentionné dans l'évaluation de la mise en œuvre, ces objectifs n'étaient pas évalués pour Farah et sa mère. Ainsi, les tendances générales qui ressortent des résultats obtenus sont qu'il n'y a pas eu d'amélioration significative pour identifier les obstacles à la communication, mais qu'il y a eu une amélioration de la qualité des moyens identifiés pour les surmonter. Ainsi, aucune augmentation significative n'est

observée par rapport à la capacité d'identifier les obstacles à la communication se rapportant à soi-même ou se rapportant à l'autre pour aucun des participants. Globalement, le nombre d'obstacles identifiés se rapportant à soi-même varie entre 0 et 3 et le nombre d'obstacles identifiés se rapportant à l'autre varie entre 0 et 2. Scarlett est la seule participante pour laquelle aucun effet n'est constaté ni pour l'identification des obstacles à la communication, ni pour la qualité des moyens proposés pour surmonter ces obstacles. En ce qui concerne Clara et sa mère Sarah, il est possible d'observer, à la figure 12, une augmentation de la qualité des moyens nommés pour surmonter les obstacles à la communication.

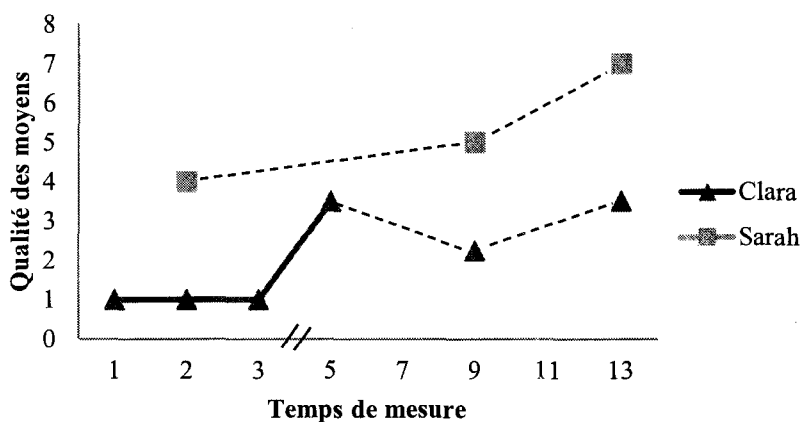


Figure 12 : *Qualité des moyens identifiés par Clara et Sarah*

Note : Lorsqu'aucun obstacle n'était nommé, les participants ne pouvaient pas nommer de moyens, ce qui a été considéré comme des valeurs manquantes, représentées par les lignes pointillées.

Prétest : T1-T3, Implantation du volet de groupe: T4-T8, du volet familial : T9-T12, Post-Test : T13

Ensuite, comme présenté à la figure 13, il y a une augmentation de la qualité des moyens nommés par Hervé pour surmonter les obstacles à communication au courant de l'intervention. Il est aussi possible de constater une augmentation de la qualité des moyens nommés par Émilie après le début de l'intervention. Toutefois, son niveau de base est instable, ce qui peut nous porter à se questionner à savoir si les effets sont attribuables à l'intervention (figure 13).

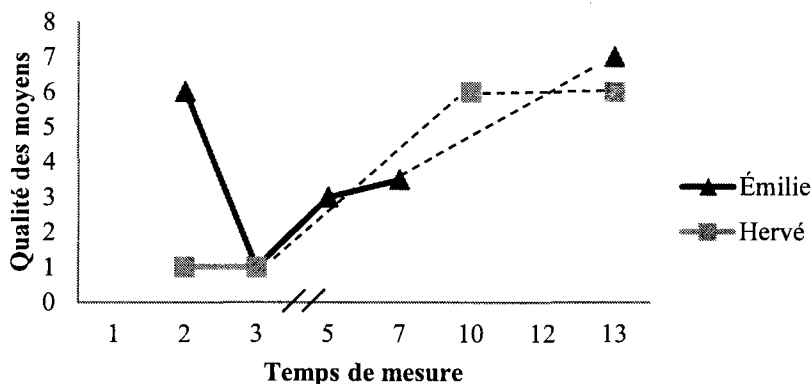


Figure 13 : *Qualité des moyens identifiés par Émilie et Hervé*

Note : Lorsqu'aucun obstacle n'était nommé, les participants ne pouvaient pas nommer de moyens, ce qui a été considéré comme des valeurs manquantes, représentées par les lignes pointillées.

Prétest : T1-T3, Implantation du volet de groupe: T4-T8, du volet familial : T9-T12, Post-Test : T13

Sur le plan qualitatif, certaines informations consignées dans le journal de bord de l'animatrice et évaluatrice du programme permettent de constater que les participants ont été en mesure de nommer les obstacles à la communication qu'ils rencontraient le plus souvent. Bien que cet objectif n'ait pas été évalué pour Farah et sa mère Hayette, il est tout de même intéressant de constater qu'elles aussi ont fait des prises de conscience sur ce plan. Ainsi, Farah a dit avoir réalisé qu'elle avait tendance à fuir les situations conflictuelles, à tenter de négocier ce qui n'était pas négociable et à tenter d'arriver à ses fins par tous les moyens. Elle a de plus mentionné qu'elle voulait faire attention à cela dorénavant. Hayette, quant à elle, dit avoir pris conscience qu'elle ne prenait pas le temps d'écouter sa fille et qu'elle voulait faire attention pour plus écouter dans l'avenir. Clara dit avoir réalisé qu'il était possible de trouver des solutions à un problème et sa mère, Sarah, dit avoir pris conscience qu'elle n'écoutait pas beaucoup. Finalement, Émilie a pris conscience qu'il existait des solutions auxquelles elle n'avait pas pensé et Hervé a pris conscience qu'il avait tendance à couper la parole au lieu d'écouter jusqu'au bout. En somme, il est possible de dire que l'objectif d'identifier les obstacles à la communication est non-atteint du point de vue quantitatif pour aucun des participants. Toutefois, sur le plan qualitatif, il est possible de conclure que les participants ont fait des prises de conscience quant aux obstacles à la communication qu'ils mettaient en place. Bref, ils ont été en mesure d'identifier les obstacles à la communication qu'ils mettaient en place de manière générale, mais pas de les identifier dans des situations vécues. Ensuite, il est aussi possible de dire que l'objectif d'identifier des moyens appropriés pour surmonter les obstacles à la communication a été atteint puisque la qualité des moyens nommés a augmenté, sauf pour Scarlette.

3.2.4 Utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives (objectif 2.3).

Cet objectif spécifique a été évalué à l'aide de mesures répétées avec une grille d'observation maison. L'évaluatrice observait les jeux de rôles faits par les participants afin de mesurer si toutes les étapes de résolution de conflits étaient utilisées par l'adolescente et par son parent. De plus, à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 7, l'observatrice évaluait la qualité de la mise en application de chaque étape utilisée par le participant. La moyenne de la qualité des étapes utilisées a ensuite été calculée. Puisque Scarlett n'a pas participé au volet familial, cet objectif n'a pas été évalué auprès d'elle. Globalement, il est possible de constater une augmentation du nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par les adolescentes et leurs parents, ainsi qu'une amélioration de la qualité de la mise en application de ces étapes. À l'aide de la figure 14, il est possible de constater que Farah et sa mère, Hayette, utilisent un plus grand nombre d'étapes suite à l'implantation de l'intervention. Il est aussi possible de constater une légère augmentation quant à la qualité de la mise en application des étapes utilisées (figure 15). Même si l'augmentation est légère, elle est tout de même significative considérant que le nombre d'étapes augmente.

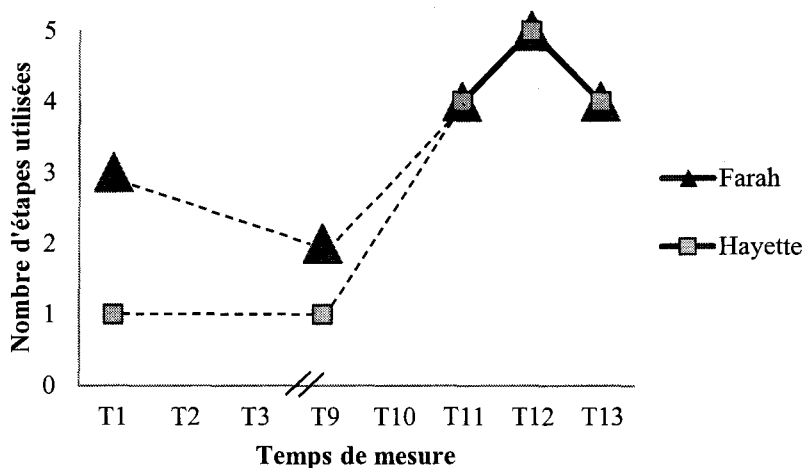


Figure 14 : Nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par Farah et Hayette

Note : Les lignes pointillées indiquent la présence de valeurs manquantes.

Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention familiale : T9-T12, Post-Test : T13

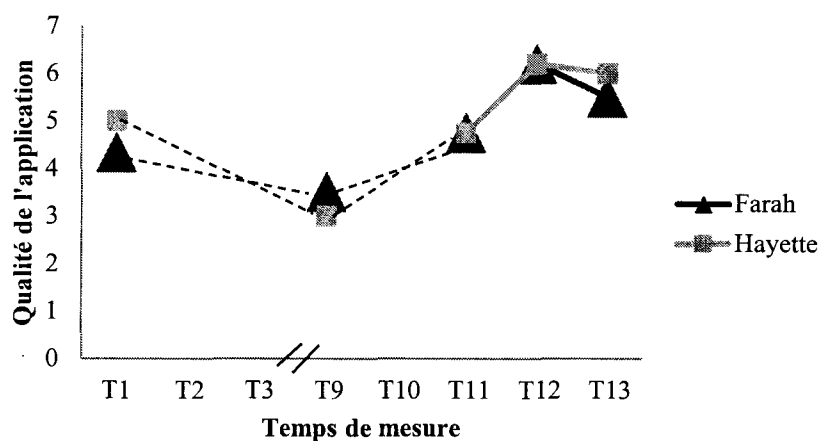


Figure 15 : *Qualité de la mise en application des étapes par Farah et Hayette*

Note : Les lignes pointillées indiquent la présence de valeurs manquantes.

Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention familiale : T9-T12, Post-Test : T13

Ensuite, la figure 16 montre que le nombre d'étapes utilisées par Clara et sa mère, Sarah, augmente aussi au cours de l'intervention. Toutefois, le nombre d'étapes utilisées diminue drastiquement après la fin de l'intervention, particulièrement pour Clara. Pour ce qui est de la qualité de mise en application de ces étapes, il est possible de constater une légère augmentation pour Sarah mais pour Clara, la qualité demeure assez stable (figure 17).

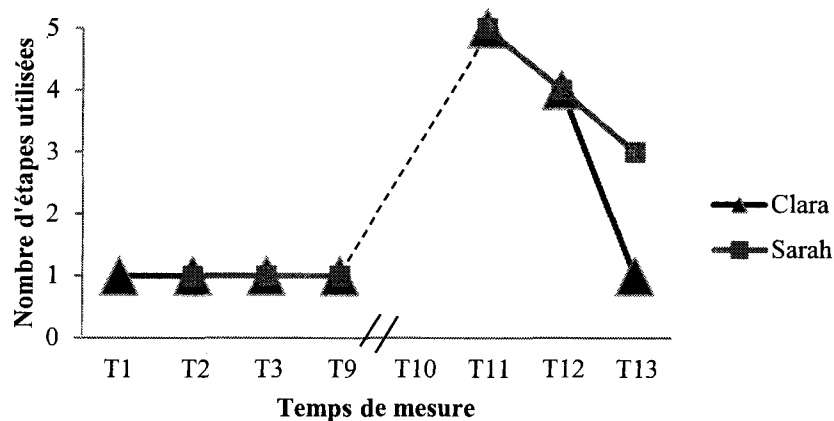


Figure 16 : *Nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par Clara et Sarah*

Note : Les lignes pointillées indiquent la présence de valeurs manquantes.

Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention familiale : T9-T12, Post-Test : T13

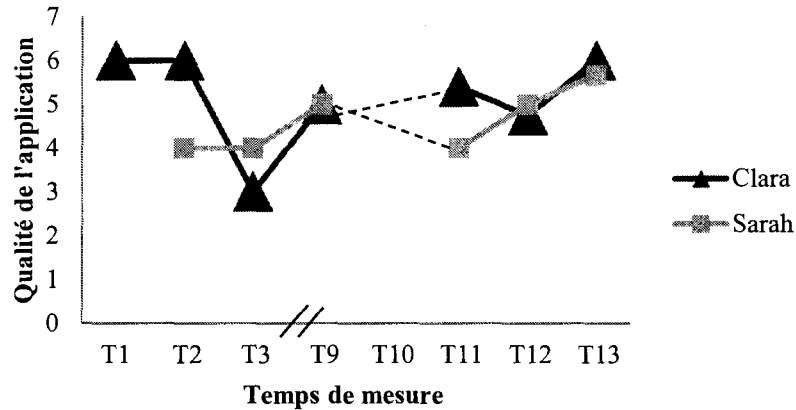


Figure 17 : Qualité de la mise en application des étapes par Clara et Sarah

Note : Les lignes pointillées indiquent la présence de valeurs manquantes.

Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention familiale : T9-T12, Post-Test : T13

Finalement, la figure 18 montre que le nombre d'étapes utilisées par Émilie et son père, Hervé, augmente aussi au cours de l'intervention. En fait, la variation est la même pour le père et sa fille. De plus, il est possible de constater une légère augmentation de la qualité de mise en application de ces étapes (figure 19). Même si l'augmentation est légère, elle est tout de même significative considérant que le nombre d'étapes augmente.

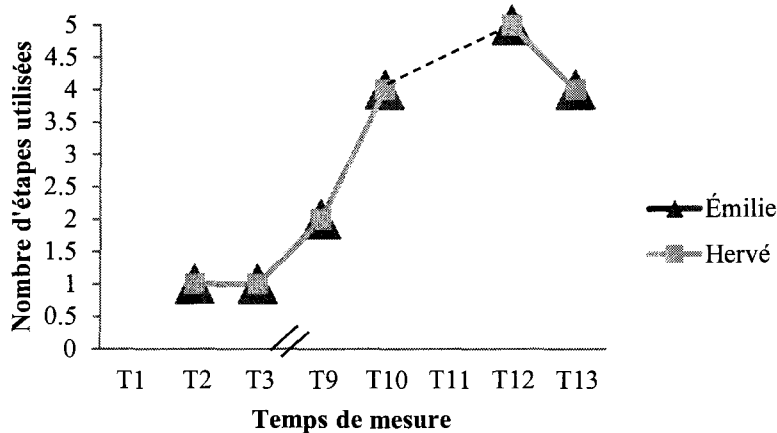


Figure 18 : Nombre d'étapes de résolution de conflits utilisées par Émilie et Hervé

Note : Les lignes pointillées indiquent la présence de valeurs manquantes.

Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention familiale : T9-T12, Post-Test : T13

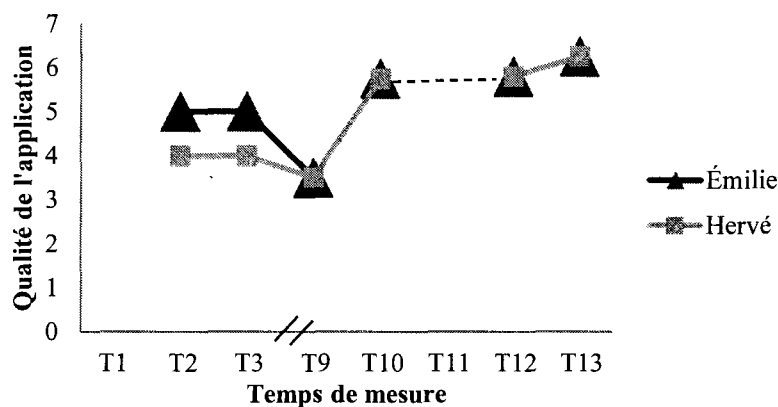


Figure 19 : *Qualité de la mise en application des étapes par Émilie et Hervé*

Note : Les lignes pointillées indiquent la présence de valeurs manquantes.

Prétest : T1-T3, Implantation de l'intervention familiale : T9-T12, Post-Test : T13

En somme, il est possible de dire que l'objectif qui était d'utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives a été atteint pour les trois familles. Au cours de l'intervention, le nombre d'étapes utilisées par ces familles a augmenté, ainsi que la qualité de leur mise en application. Toutefois, le peu de temps de mesure en post-test fait en sorte qu'il est difficile de savoir s'il y a un maintien des acquis. Particulièrement pour Clara et Sarah dont le nombre d'étapes utilisées baisse drastiquement après la fin de l'intervention.

3.2.5 Augmenter la fréquence des discussions sur les cultures entre parents et adolescentes (objectif 2.4). Cet objectif spécifique a été évalué à l'aide d'un questionnaire maison portant sur la fréquence des échanges sur les cultures utilisant une échelle de Likert allant de 1 à 5 (jamais à très souvent). Ce questionnaire était complété par les adolescentes et leurs parents avant et après l'intervention. Le score global a été obtenu en faisant la moyenne des réponses. Comme il a été mentionné dans l'évaluation de la mise en œuvre, cet objectif n'était pas évalué pour Farah et sa mère. De manière générale, il est possible de constater une augmentation de la fréquence des discussions pour les adolescentes, mais pas pour leurs parents. Comme présenté à la figure 20, il y a une légère augmentation de la fréquence des discussions pour Clara, son score passant de 2,9 avant l'intervention à 3,3 après l'intervention. Puisqu'il s'agit d'une augmentation minime, il est possible de dire que la fréquence est demeurée stable. Pour sa mère, Sarah, il est possible de constater une diminution de la fréquence des discussions, son score passant de 3,6 à 2,7 (figure 20). La perception entre la fille et sa mère est donc différente. Toujours à la figure 20, il est possible de constater une augmentation significative de la fréquence des discussions sur les cultures pour Émilie, son score passant de 1,7 à 3,7. Toutefois, son père, Hervé, considère plutôt que la fréquence des discussions est demeurée stable, son

score passant de 2,1 avant l'intervention à 2,3 après l'intervention. Finalement, Scarlett considère aussi qu'il y a eu une augmentation de la fréquence des discussions sur les cultures avec sa mère, son score passant de 3,6 à 4,6 (figure 20). En somme, il est donc possible de conclure que cet objectif est partiellement atteint, puisque selon la perception des adolescentes, la fréquence des discussions sur les cultures avec leurs parents a augmenté, mais selon la perception des parents, la fréquence est demeurée stable ou a même diminué.

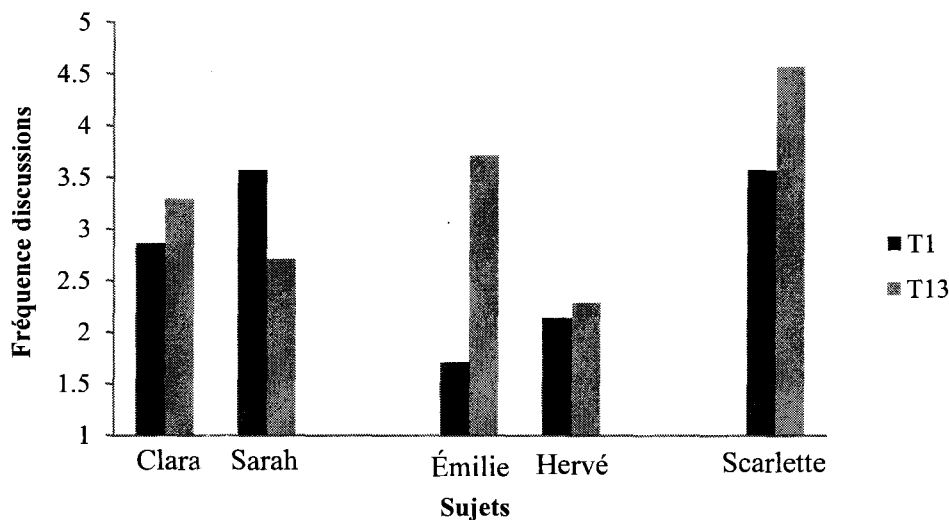


Figure 20 : *Fréquence des discussions sur les cultures*

3.2.6 Objectifs ajoutés pour Farah et Hayette. Comme mentionné auparavant, deux objectifs spécifiques ont été ajoutés pour Farah et sa mère, dans l'optique de rétablir la communication entre elles : se voir une fois par semaine lors des ateliers et avoir une conversation agréable au téléphone une fois par semaine. Pour ce qui est du premier objectif, elles se sont vues à trois reprises lors des ateliers 1, 3 et 4 puisqu'elles ont annulé le deuxième atelier. Pour ce qui est du deuxième objectif, elles se sont appelées à deux reprises au cours du volet familial sur une possibilité de trois appels. Le premier appel a duré à peine une minute alors que lors du deuxième, elles se sont parlées plus de cinq minutes. Au moment du post-test, elles ne s'étaient pas rappelées. Toutefois, grâce à la travailleuse sociale de la famille, nous savons que depuis le post-test, elles ont des contacts téléphoniques à chaque deux semaines. Il est donc possible de dire que les objectifs ont été atteints.

3.2.7 Diminuer la fréquence des conflits entre les adolescentes et leurs parents (but). Le but du programme a été évalué à l'aide de mesures répétées, auprès des parents et des adolescentes. Ils devaient indiquer, à l'aide d'une échelle de Likert à 4 points (aucun à 5 ou plus), le nombre de conflits

qu'ils avaient vécus au cours de la dernière semaine. Les résultats obtenus ne sont concluants pour aucune des familles, puisqu'ils sont trop instables pour en retirer une tendance. Même les niveaux de base sont instables. Globalement, les résultats varient entre 1 et 4, c'est-à-dire entre aucun conflit et 5 ou plus. Il est possible de penser que les résultats se feront voir à plus long terme.

3.2.8 Question qualitative. Afin de colliger des informations supplémentaires quant aux effets du programme *Apprendre à se comprendre*, une question qualitative a été posée aux parents et aux adolescentes en post-test : Qu'est-ce que le programme vous a apporté? Il avait été planifié que ce soit les travailleurs sociaux qui posent la question, mais pour une question d'organisation, c'est finalement l'animatrice et évaluatrice du programme qui l'a posée. De manière générale, les parents affirment avoir appris beaucoup de choses et considèrent que le programme s'est montré utile et efficace. Dans les réponses des parents à la question post-test, il ressort qu'ils ont appris différentes habiletés comme l'écoute, la négociation, être en mesure de trouver des solutions et donner des explications à nos réponses. Ces habiletés faisaient partie intégrante du programme. Il est aussi intéressant de constater que le seul père à avoir participé au programme a aussi mentionné avoir appris à s'autoréguler et comment agir avec sa fille pour la calmer. Finalement, les réponses des parents indiquent aussi qu'ils ont fait des prises de conscience sur leur mode de fonctionnement, comme le fait de dire non à une demande de leur enfant sans donner d'explication ou encore d'utiliser peu la négociation.

De manière plus spécifique, il ressort qu'au cours du programme, Hayette a pris conscience qu'elle ne prenait pas le temps d'écouter sa fille et que lorsqu'elle refusait une demande de sa fille, elle n'expliquait pas les raisons de son refus. Il ressort aussi qu'elle a appris différents habiletés liées directement au contenu du programme : « [...] un enfant il faut toujours l'écouter, savoir ce qu'il veut d'abord, négocier ensemble, comme ça on va trouver une solution. Voilà ça c'est vraiment vraiment ce que j'ai appris et c'est très très important ».

Ensuite, pour ce qui est de Sarah, il ressort qu'elle considère que le contenu du programme l'a touchée et aidée. Elle a appris des trucs pour mieux communiquer avec sa fille et a réalisé qu'elle ne laissait pas beaucoup de place à la négociation : « Surtout la négociation, je trouve que ce petit bout là me va très bien par rapport à ma fille, c'est quelque chose que j'utilisais peu, ça m'a plus motivée ». Un autre élément que Sarah a fait ressortir non pas lors de la question post-test, mais au cours des ateliers est qu'elle n'a jamais eu l'occasion d'apprendre à communiquer : « [...] ma mère n'était pas un modèle, son autorité devait être respecté et c'était dans la chambre tout de suite, pas moyen de discuter avec elle ».

Finalement, Hervé considère que le programme a été efficace et qu'il a appris beaucoup de choses, particulièrement comment agir avec sa fille Émilie : « Ça m'a aidé à la maîtriser, de mes trois enfants, j'ai plus de problèmes avec elle par rapport à son caractère. J'ai appris comment agir avec elle. Ça m'a appris à me calmer. »

De manière générale, les adolescentes, quant à elles, affirment avoir fait des apprentissages par rapport à leurs cultures et à l'impact que cela peut avoir sur leur relation avec leurs parents. Il ressort aussi que le programme leur a permis de socialiser avec d'autres jeunes qui vivent la même chose qu'elles et de constater qu'elles n'étaient pas seules à vivre ce genre de problèmes avec leurs parents. Les adolescentes affirment aussi avoir appris différentes habiletés comme l'écoute, la résolution de conflits, la négociation et comment s'exprimer avec leurs parents. Finalement, les réponses des adolescentes indiquent aussi qu'elles ont fait des prises de conscience par rapport à leur mode de fonctionnement, comme le fait de ne pas écouter ou de ne pas tenter de résoudre les conflits.

De manière plus spécifique, il ressort qu'au cours du programme, Farah a compris que les conflits avec sa mère étaient dus au choc des deux cultures. Cela lui a aussi permis d'apprendre comment trouver des solutions pour résoudre un conflit. Elle a aussi fait certaines prises de conscience par rapport à son fonctionnement : « Ça m'a permis de me rendre compte que j'ai aussi des choses à travailler, pas juste ma mère. Je dois plus écouter parce que des fois, quand je fais ma tête dure, j'écoute pas, ça entre pi ça sort genre ».

Ensuite, pour ce qui est de Clara, elle a trouvé intéressant de pouvoir partager ce qu'elle pensait avec d'autres adolescentes qui vivaient la même chose qu'elle. Elle a aussi appris des habiletés reliées directement au contenu du programme : « [...] avant j'étais le genre de fille qui pensait que quand je me chicanais avec ma mère, on ne pouvait pas en parler et régler ça. J'ai appris qu'on peut s'asseoir, parler et régler le problème ».

Pour ce qui est d'Émilie, elle a mentionné avoir appris que les différences de valeurs culturelles entre les parents et les adolescents peuvent mener à des conflits. Elle a aussi mentionné qu'elle avait appris sur le mode de vie des Québécois et des Haïtiens, en plus d'avoir appris comment négocier. Elle a aussi indiqué qu'en plus d'avoir une meilleure compréhension de ce qu'elle vivait, le programme avait aussi aidé ses parents à être plus ouverts : « J'ai trouvé ça utile le programme à comment résoudre un problème avec mes parents, c'était plus compliqué mais maintenant, j'ai plus de compréhension.

[...] avant c'était plus difficile à dire ce que j'avais à mes parents, maintenant c'est moins difficile, ça a ouvert mes parents à avoir plus d'écoute ».

Finalement, Scarlett, qui a participé seulement au volet de groupe, a indiqué que le programme l'avait amenée à se poser des questions par rapport à la culture de sa mère et par le fait même, lui avait permis de faire des liens entre le mode de fonctionnement de sa famille et leur culture latino. Elle a aussi indiqué que le programme lui a permis de se rendre compte qu'elle n'était pas la seule à vivre des conflits avec sa mère : « [...] de voir que j'étais pas la seule à avoir des problèmes à la maison et aussi qu'elles [les autres participantes] avaient les mêmes problèmes que moi, là j'étais contente parce que j'étais pas la seule ».

En somme, l'analyse de cette question qualitative fournit des informations supplémentaires quant à l'atteinte des objectifs. En effet, l'analyse porte à croire que les parents et les adolescentes ont atteint les objectifs d'utiliser les étapes de résolution de conflits, d'identifier les obstacles à la communication et les moyens pour les surmonter. Un domaine particulièrement intéressant qui ressort des réponses de Farah et Émilie est l'identification de l'influence des deux cultures comme obstacle à la communication. Les réponses des adolescentes fournissent aussi des indications par rapport à l'atteinte des objectifs liés à l'augmentation des compétences biculturelles, notamment en ce qui a trait aux connaissances des deux cultures. De plus, l'analyse de la question qualitative fait ressortir la possible présence d'un effet collatéral chez les adolescentes, c'est-à-dire de briser l'isolement face à leur situation et socialiser avec d'autres filles qui vivent la même chose qu'elle.

4. Discussion

Suite à l'évaluation de la mise en œuvre et des effets du programme *Apprendre à se comprendre*, une discussion des résultats a pour but de porter un jugement sur l'atteinte des objectifs ainsi que de faire des liens entre les résultats, les composantes de l'intervention et le contexte théorique. Par la suite, une réflexion sur les avantages et les limites de l'intervention est effectuée et des pistes futures pour l'implantation du programme sont proposées.

4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs et liens avec les composantes de l'intervention

Le programme *Apprendre à se comprendre* était divisée en deux parties et deux objectifs généraux étaient poursuivis. Le premier objectif général était lié au volet de groupe du programme: augmenter le sentiment de compétences biculturelles. À cet objectif général s'ajoutaient deux objectifs

spécifiques : augmenter les attitudes positives face aux deux groupes culturels et développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement. Ces objectifs s'adressaient uniquement aux adolescentes et étaient mesurés en prétest et post-test. Le deuxième objectif général était lié au volet familial : développer les habiletés de communication. À cet objectif général s'ajoutaient quatre objectifs spécifiques : identifier les obstacles à la communication dans des situations vécues, identifier des moyens appropriés pour surmonter ces obstacles, utiliser les étapes de résolution de conflits dans des situations fictives et augmenter la fréquence des discussions sur les cultures. Ces objectifs s'adressaient aux adolescentes et à leurs parents et étaient évalués à l'aide de mesures répétées, mis à part le dernier objectif spécifique qui était évalué en prétest et post-test.

Pour ce qui est du volet de groupe, aucune tendance générale ne ressort des résultats obtenus puisque l'atteinte des objectifs liés à ce volet varie en fonction des participants. En ce qui concerne le volet familial, certaines tendances générales ressortent. Tout d'abord, aucun participant n'a été en mesure d'atteindre l'objectif qui consistait à identifier les obstacles à la communication dans des situations vécues. Il est possible d'expliquer ces résultats par le fait qu'aucune activité de généralisation des acquis par rapport à cet objectif n'était planifiée dans la programmation. En effet, sur le plan qualitatif, il ressort que les participants ont été en mesure d'identifier les obstacles à la communication qu'ils rencontraient, mais n'ont pas été en mesure de généraliser ces acquis à des situations vécues. Ensuite, il est possible que l'objectif d'identifier des moyens appropriés pour surmonter les obstacles à la communication ait été atteint par les participants. En effet, de manière générale, la qualité des moyens proposés a augmenté. Toutefois, la présence de nombreuses données manquantes incite à la prudence quant à la signification de ces résultats. L'objectif d'utiliser les étapes de résolution de conflits a aussi été atteint par les participants puisque le nombre d'étapes utilisées a augmenté, ainsi que la qualité de la mise en application de ces étapes. Le fait que les participants aient été exposés à tout le contenu théorique lors du volet familial peut avoir influencé positivement ces résultats. De plus, malgré une fluctuation d'une personne à l'autre, le niveau de participation général est tout de même assez élevé, ce qui peut aussi avoir contribué à l'atteinte de ces objectifs. Finalement, de manière générale, l'objectif d'augmenter la fréquence des discussions sur les cultures entre parents et adolescentes a été partiellement atteint. En effet, les résultats montrent que la fréquence de ces discussions a augmenté selon la perception des adolescentes, mais pas selon la perception des parents. Il est possible d'expliquer ces résultats par le fait que le premier volet du programme s'adressait seulement aux adolescentes. En effet, bien que la participation aux devoirs lors de ce volet ait été extrêmement faible, devoirs qui servaient de prétexte à avoir une discussion sur les cultures avec leurs

parents, les adolescentes ont tout de même été exposées à du contenu à propos de l'influence de leurs cultures sur leur vie. Il est donc possible qu'elles étaient plus attentives aux échanges qu'elles pouvaient avoir avec leurs parents à ce sujet, même s'il s'agissait de courtes discussions informelles. Les parents, eux, n'ayant pas été exposés au contenu du volet de groupe, ont peut-être porté moins d'attention aux échanges sur les cultures qu'ils avaient avec leurs filles, expliquant ainsi pourquoi leurs perceptions sont différentes. Certaines composantes de la mise en œuvre peuvent aussi avoir joué un rôle spécifique pour chaque adolescente et pour chaque famille.

4.1.1 Famille 1 : Farah et Hayette. Tout d'abord, en ce qui concerne le volet de groupe, les résultats de Farah par rapport à son sentiment de compétences biculturelles et à sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement sont demeurés stables avant et après le programme. En fait, deux composantes des compétences biculturelles ont même diminué de manière significative, c'est-à-dire les réseaux sociaux et les attitudes positives. Ensuite, pour ce qui est de ses attitudes positives face aux deux groupes culturels, les résultats obtenus sont même contraires aux résultats visés, c'est-à-dire que plutôt que d'augmenter, ses attitudes positives ont diminué. Plusieurs éléments peuvent avoir influencé ces résultats. Premièrement, Farah était confiée à une famille d'accueil qui n'était pas d'origine algérienne. Ainsi, au fil du temps, elle avait de moins en moins de contact avec la communauté algérienne, ce qui peut expliquer pourquoi la composante des réseaux sociaux a diminué. Ensuite, puisque son réseau social algérien a diminué, la seule référence algérienne qui demeurait présente était sa famille, envers qui elle avait beaucoup de ressentiment. Ce sentiment négatif peut donc avoir influencé la diminution des attitudes positives face aux deux groupes culturels. De plus, ayant manqué deux ateliers du volet de groupe, Farah n'a pas été exposée au contenu sur les compétences biculturelles et sur la négociation en contexte interculturel, ce qui peut avoir influencé négativement les résultats. Il est toutefois important de considérer les scores très élevés de Farah lors du prétest, qui laissaient peu de place à une augmentation significative des résultats après le programme. De ce fait, il devient difficile de juger de l'atteinte des objectifs, puisque la diminution des résultats peut même signifier une prise de conscience amenant des réponses plus réalistes, plutôt que la non-atteinte des objectifs. Ainsi, il devient encore plus important de considérer les résultats obtenus sur le plan qualitatif afin de juger de l'atteinte des objectifs. L'analyse de la question qualitative posée en prétest et post-test, à savoir comment elle perçoit son appartenance à deux cultures, indique que Farah a été en mesure de cheminer et qu'il est possible que les objectifs fixés aient été atteints, du moins en partie, même si cela ne transparaît pas dans les résultats quantitatifs. En effet, il ressort que suite au programme, Farah est davantage en mesure d'identifier des éléments de sa culture d'origine auxquels elle adhère qu'avant le

programme. De plus, lors du post-test, elle affirme qu'elle s'est rendue compte que finalement, elle était entre les deux cultures, pas plus d'un côté que de l'autre.

Ensuite, pour ce qui est du volet familial, Farah et Hayette ont atteint l'objectif d'utiliser les étapes de résolution de conflits, mais les autres objectifs les concernant différaient des autres familles, puisque Farah était placée en famille d'accueil et n'avaient plus aucun contact avec sa mère. Leurs nouveaux objectifs consistaient à se voir lors des ateliers familiaux et à s'appeler une fois par semaine, objectifs qui ont aussi été atteints. Leur bon niveau de participation aux ateliers et leur haut niveau de satisfaction face au volet familial ont probablement influencé positivement l'atteinte des objectifs. En effet, leur bonne participation lors des ateliers indique qu'elles ont pu profiter du contenu vu et des activités proposées, dont les jeux de rôle qui servaient à pratiquer les habiletés de communication. Ensuite, il est possible que leur appréciation du volet familial leur ait donné espoir qu'elles pouvaient entrer de nouveau en communication et que leurs contacts pouvaient demeurer agréables. Finalement, leur assez bon niveau de participation aux devoirs peut aussi avoir eu un impact positif puisque leurs devoirs consistaient à se parler au téléphone. Il peut être étonnant que cette famille ait fait les devoirs demandés puisqu'avant de participer au programme, la mère et la fille n'avaient plus aucun contact. Cette bonne participation aux devoirs peut être expliquée par le fait que leur reprise de contact par l'entremise des ateliers était probablement plus facile, puisque c'étaient des rencontres structurées, abordant un contenu spécifique et avec la présence d'une personne neutre, soit l'animatrice. Il est possible que ces rencontres aient permis à la jeune et à sa mère d'être exposées à du temps partagé plus agréable qu'à l'habitude et ainsi, les désensibiliser à la crainte de se parler au téléphone.

4.1.2 Famille 2 : Clara et Sarah. En ce qui concerne Clara, deux objectifs du volet de groupe ont été atteints, soient augmenter son sentiment de compétences biculturelles et ses attitudes positives face aux deux groupes culturels. Pour ce qui est de sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement, cet objectif n'a pas été atteint puisque ses résultats sont demeurés stables avant et après le programme. L'analyse de sa réponse à la question qualitative abonde dans le même sens quant à l'atteinte des objectifs, puisque lors du prétest, Clara affirme être plus compétente dans la culture québécoise alors que lors du post-test, elle affirme être aussi compétente dans la culture québécoise que dans sa culture d'origine. Il est possible de faire des liens entre ces résultats et certaines composantes de l'intervention. Tout d'abord, bien qu'ayant manqué deux rencontres lors du volet de groupe, Clara a été exposée au contenu sur les compétences biculturelles puisqu'elle était présente lors de cet atelier. Cela a donc pu avoir une influence positive d'une part, sur son sentiment de compétences biculturelles

et d'autre part, sur ses attitudes positives face aux deux groupes puisque pendant cet atelier, les participantes étaient amenées à identifier ce qu'elles aimaient de la culture québécoise et de leur culture d'origine. De plus, bien que son niveau de participation aux devoirs ne soit pas élevé, elle a tout de même, à une reprise, passé un moment agréable avec sa mère, moment qu'elle dit avoir beaucoup apprécié. Cela a pu contribuer à ce que ses attitudes positives envers sa culture d'origine augmentent. Finalement, puisqu'elle était absente lors du dernier atelier, elle n'a pas été exposée au témoignage de l'invitée qui avait elle aussi vécu des conflits intergénérationnels en contexte interculturel et qui s'en était sortie. Cela a pu contribuer à ce qu'elle n'atteigne pas l'objectif de développer la croyance que l'on peut être efficace biculturellement. En effet, ce témoignage servait, entre autres, à donner espoir aux participantes et à leur montrer qu'il est possible d'être efficace autant dans notre culture d'origine que dans notre culture d'accueil.

Pour ce qui est du volet familial, bien que l'atteinte des objectifs par Clara et Sarah suive les tendances générales discutées auparavant, il est intéressant de souligner un élément spécifique les concernant par rapport à l'objectif d'utiliser les étapes de résolution de conflits. En effet, bien que le nombre d'étapes utilisées augmente durant l'intervention, il baisse drastiquement lors du post-test, particulièrement pour Clara. Cette famille ne semble donc pas avoir été en mesure de maintenir ses acquis. Plusieurs éléments de la mise en œuvre peuvent venir expliquer ces résultats. Premièrement, leur niveau de participation et de satisfaction face au volet familial sont plus faibles, particulièrement pour Clara. Elles étaient donc moins attentives et investies lors des jeux de rôle et n'ont pas fait beaucoup de devoirs, ce qui a pu avoir un impact négatif sur le maintien des acquis. De plus, la durée des ateliers étaient moins longue que prévue pour cette famille, ce qui fait en sorte qu'elles ont été exposées moins longtemps au contenu du volet familial et qu'elles ont donc eu moins de temps pour intégrer les éléments vus lors des ateliers.

4.1.3 Famille 3 : Émilie et Hervé. En ce qui concerne le volet de groupe, l'objectif d'augmenter ses attitudes positives face aux deux groupes culturels n'a pas été atteint par Émilie puisque ses attitudes positives sont demeurées assez stables avant et après l'intervention. Pour ce qui est de son sentiment de compétences biculturelles et sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement, ses résultats ont même diminué. Il est assez difficile d'expliquer ces résultats par les composantes de l'intervention, puisqu'Émilie est la seule participante à avoir été présente à tous les ateliers du volet de groupe, elle a donc été exposée à tout le contenu. De plus, son niveau de participation a été élevé tout au long des ateliers. La seule composante pouvant avoir influencé

négativement les résultats est sa faible participation aux devoirs, qui servaient, entre autres, de prétexte pour continuer la réflexion des participantes sur leur appartenance à deux cultures. Il est aussi possible de faire des liens entre ces résultats et le contexte théorique, liens qui seront faits dans la section suivante. Il est toutefois important de considérer qu'en ce qui concerne les compétences biculturelles et la croyance que l'on peut être efficace biculturellement, les résultats d'Émilie étaient au maximum lors du prétest, rendant ainsi impossible une augmentation. Il devient alors difficile de juger de l'atteinte des objectifs, puisque comme mentionné précédemment, la diminution des résultats peut même signifier une prise de conscience amenant des réponses plus réalistes, plutôt que la non-atteinte des objectifs. Il est donc important de considérer l'analyse de la question qualitative posée en prétest et post-test, à savoir comment elle perçoit son appartenance à deux cultures, qui indique qu'Émilie a été en mesure de cheminer et qu'il est possible que les objectifs fixés aient été atteints, du moins en partie. En effet, il ressort que suite au programme, Émilie est davantage en mesure d'expliquer comment elle arrive à être compétente dans ses deux cultures et comment elle s'adapte selon qu'elle se trouve avec des Québécois ou avec ses parents, qui sont Haïtiens.

En ce qui concerne le volet familial, Hervé et Émilie suivent les tendances générales discutées auparavant quant à l'atteinte des objectifs. Il est probable que leur haut niveau de participation et de satisfaction par rapport au volet familial aient contribué à leur atteinte des objectifs. Il est aussi intéressant de noter que pour ce qui est de la fréquence des discussions sur les cultures, Émilie est la participante ayant perçu la plus grande augmentation. Ce résultat correspond à l'hypothèse proposée précédemment, c'est-à-dire que l'augmentation des discussions sur les cultures soit liée à la participation lors du volet de groupe puisqu'Émilie est la seule adolescente à avoir été présente à tous les ateliers lors du premier volet.

4.1.4 Scarlettte. En ce qui concerne le volet de groupe, l'objectif d'augmenter le sentiment de compétences biculturelles a été partiellement atteint : bien que globalement, les résultats de Scarlettte soient demeurés stables, deux composantes des compétences biculturelles ont augmenté de manière significative, soient la connaissance des valeurs et croyances des deux cultures et la croyance biculturelle. Cette dernière composante fait référence à la croyance que l'on peut être efficace biculturellement, cet objectif a donc été atteint. Finalement, l'objectif d'augmenter ses attitudes positives face aux deux groupes culturels n'a pas été atteint puisque ses résultats sont demeurés stables avant et après le programme. Il est possible de conclure à la non-atteinte de ce dernier objectif malgré le score très élevé obtenu par Scarlettte en prétest qui laissait peu de place à une augmentation, puisque

même sur le plan qualitatif, aucun résultat positif ne ressort. Plusieurs composantes de l'intervention peuvent avoir influencé ces résultats. Premièrement, Scarlette a manqué l'atelier portant sur la négociation en contexte interculturel, ce qui peut avoir influencé négativement ses résultats. Ensuite, son niveau de participation a été plus faible lors du premier atelier, ce qui peut aussi avoir eu un effet négatif puisque cette rencontre servait, entre autres, à faire voir aux participantes l'importance de développer ses compétences biculturelles. De plus, lors de l'atelier sur les compétences biculturelles, elle est arrivée en retard, manquant ainsi l'exposé plus théorique. Elle a toutefois participé à l'activité y étant relié, ce qui peut avoir influencé le fait que l'objectif soit partiellement atteint. De plus, le fait que l'invitée à la fin du volet de groupe ait été une latino, tout comme Scarlette, peut avoir eu un impact positif sur l'atteinte des objectifs. En effet, puisqu'elle est la seule à avoir atteint l'objectif d'augmenter sa croyance que l'on peut être efficace biculturellement, il est possible que l'origine latine de l'invitée ait permis à Scarlette de s'identifier davantage à elle et ainsi, avoir un plus gros impact sur sa confiance et son espoir qu'il est possible d'être efficace dans ses deux cultures.

Finalement, il n'a pas été possible d'évaluer si Scarlette avait atteint l'objectif d'utiliser les étapes de résolution de conflits puisqu'elle n'a pas participé au volet familial. Toutefois, les autres objectifs ont été évalués. Premièrement, tout comme les autres participants, elle n'a pas atteint l'objectif d'identifier les obstacles à la communication. Toutefois, contrairement aux autres, l'analyse de sa réponse à la question qualitative quant aux effets du programme n'a révélé aucune prise de conscience par rapport aux obstacles à la communication qu'elle rencontrait avec sa mère. De plus, Scarlette est aussi la seule participante à ne pas avoir atteint l'objectif d'identifier des moyens pour surmonter les obstacles à la communication. Puisque Scarlette n'a pas participé au volet familial, ces résultats donnent des indications à l'effet que les ateliers familiaux ont réellement contribué à l'atteinte des objectifs liés au développement des habiletés de communication. N'ayant pas participé à ce volet, Scarlette n'a pas pu tirer profit des ateliers pour faire des prises de conscience sur son mode de fonctionnement pouvant nuire à la communication avec sa mère, pour voir des stratégies alternatives afin d'avoir une meilleure communication avec sa mère et pour mettre en pratique ces nouvelles stratégies. Toutefois, Scarlette, tout comme les autres adolescentes, a atteint l'objectif d'augmenter la fréquence des discussions sur les cultures avec sa mère. Encore une fois, ce résultat porte à croire que le volet de groupe a davantage contribué à l'atteinte de cet objectif que le volet familial, Scarlette ayant participé au premier volet, mais pas au deuxième.

4.1.5 Diminuer la fréquence des conflits entre les adolescentes et leurs parents (but). Le but du programme *Apprendre à se comprendre* a été évalué à l'aide de mesures répétées. Le but du programme n'a été atteint par aucune des familles. Ces résultats peuvent avoir été influencés par la trop courte période d'évaluation. En effet, le but de l'intervention est un objectif à poursuivre de manière plus distale. C'est l'atteinte des objectifs proximaux qui, ultérieurement, mènera à l'atteinte de l'objectif distal. Un autre facteur ayant pu influencer ces résultats est le recrutement des familles. En effet, lors de la sélection des participants, la fréquence et l'intensité des conflits familiaux n'a pas été évaluée. Les familles recrutées éprouvaient certes des difficultés relationnelles, mais ne vivaient pas nécessairement des conflits ouverts intenses et fréquents. Il est donc possible que plutôt que de diminuer la fréquence des conflits ouverts, le programme ait plutôt contribué à réduire les difficultés relationnelles entre les parents et leur adolescente. Il est aussi possible que le programme ait contribué à prévenir l'intensification des conflits.

4.2 Liens entre les résultats et le contexte théorique

Certains éléments du contexte théorique peuvent aussi expliquer les effets du programme *Apprendre à se comprendre*. Tout d'abord, le fait que les adolescentes n'aient pas toutes atteint les objectifs liés au développement des compétences biculturelles peut être expliqué par l'identité biculturelle. En effet, les jeunes appartenant à plus d'une culture doivent développer leur identité biculturelle, ce qui implique qu'une personne se définit et s'accepte en tant que membre de plus d'un groupe culturel (Marks, Patton, & Garcia-Coll, 2011). Hors, le développement de cette identité comporte plusieurs stades comme identifiés par Phinney (1989) : stade diffus, moratoire et achevé. Toujours selon Phinney (1989), une personne étant au stade de l'identité diffuse n'explore pas et ne pense pas aux différentes ethnies auxquelles elle appartient ni à ce que cela implique. Le stade moratoire implique que la personne commence à explorer son identité, mais éprouve de la confusion par rapport à la signification d'être membre de plus d'un groupe culturel. Finalement, l'identité achevée implique que la personne comprend et accepte son appartenance à deux cultures. Ainsi, il est possible que chaque participante se soit trouvée à un stade différent et que celles qui se trouvaient au stade de l'identité diffuse n'avaient jamais réfléchi à l'impact de leurs cultures sur leur identité et sur leur relation avec leurs parents. Cette absence de réflexion a donc pu contribuer à ce que certaines participantes aient des résultats très élevés lors du prétest. Leur participation au volet de groupe a pu entamer un processus de réflexion, les adolescentes ont pu commencer à se poser des questions sur leur appartenance à deux cultures et par le fait même, provoquer une certaine confusion. Particulièrement

dans le cas d'Émilie, il est possible de penser qu'elle n'avait jamais entamé de réflexion à ce sujet puisque au prétest, elle a répondu le maximum à chaque question du questionnaire portant sur les compétences biculturelles. Au post-test, ses réponses étaient plus nuancées, ce qui peut indiquer qu'elle avait entamé une réflexion. Ce processus est essentiel pour atteindre le stade de l'identité achevée. Bien qu'à court terme, il ait pu avoir un effet négatif sur le développement des compétences biculturelles, il est possible qu'à plus long terme, les questionnements suscités par le programme contribueront au développement des compétences biculturelles et au développement des attitudes positives envers les deux groupes culturels.

D'autres hypothèses peuvent aussi être émises pour expliquer les résultats mitigés par rapport à l'augmentation des compétences biculturelles chez les adolescentes. En effet, il est possible que pour certaines participantes, les besoins aient mal été identifiés et que le développement des compétences biculturelles n'ait pas constitué un besoin pour elles. Ainsi, il est possible que les résultats élevés de certaines participantes lors du prétest révèlent simplement que leurs compétences biculturelles étaient déjà bien développées et que leurs besoins se situaient sur un autre plan. Il est aussi possible que l'instrument utilisé afin de mesurer les compétences biculturelles n'ait pas été le bon choix. En effet, cet instrument a été conçu pour mesurer les compétences biculturelles à un temps unique et non pas pour évaluer l'augmentation de ces compétences chez une même personne. Il est donc possible que l'instrument n'ait pas été en mesure de relever les nuances nécessaires pour évaluer de manière efficace l'augmentation des compétences biculturelles.

Un autre élément ayant pu avoir une influence sur les effets de l'intervention est le peu de programme existant sur le phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel. En effet, les programmes s'adressant spécifiquement à cette problématique sont peu nombreux et n'ont souvent pas fait l'objet d'une évaluation ou ont été soumis à des évaluations pré-expérimentales. Il est donc difficile de savoir exactement quelles sont les meilleures cibles d'intervention à viser afin d'agir de manière efficace sur cette problématique. Le programme *Apprendre à se comprendre* contribue donc à l'avancée des connaissances. Bien que les résultats demeurent modestes, les cibles d'intervention que sont les compétences biculturelles et les habiletés de communication semblent prometteuses. Il serait donc intéressant d'apporter certaines modifications au programme et de l'évaluer de nouveau afin d'être en mesure de savoir si les deux cibles d'intervention du programme ont un réel impact sur les conflits intergénérationnels en contexte interculturel. Un autre aspect ayant pu aussi influencer les effets de l'intervention est la durée du programme *Apprendre à se comprendre*. En effet, les programmes dont il était inspiré se concentraient seulement sur une cible d'intervention à la fois, soit le

développement des habiletés de communication ou des compétences biculturelles. Chacun de ces programmes se penchait donc pendant une plus longue période de temps sur une des deux cibles d'intervention, contrairement à *Apprendre à se comprendre*, qui s'attardait seulement pendant cinq semaines aux compétences biculturelles et quatre semaines au développement des habiletés de communication. Par exemple, le *Bicultural Effectiveness Training* (Szapocznik et al., 1984), qui est le seul programme recensé dont l'évaluation a montré une augmentation significative des compétences biculturelles (Szapocznik et al., 1986), durait douze semaines et s'adressait à toute la famille pendant la totalité du programme. Il est toutefois intéressant de constater qu'il est tout de même possible d'obtenir quelques résultats positifs plus rapidement, avec un plus petit nombre d'ateliers.

4.3 Avantage et limites de l'intervention

Il est possible de ressortir trois avantages et trois limites du programme *Apprendre à se comprendre*. Tout d'abord, pour ce qui est des avantages, c'est un programme proposant une intervention qui s'adresse à une clientèle spécifique, vivant des difficultés particulières. En effet, les familles issues de l'immigration vivent des situations souvent complexes puisqu'un enjeu supplémentaire vient affecter la relation entre le parent et son adolescent, l'enjeu de la culture et des valeurs y étant associées. Les programmes d'intervention existant dans les organisations comme le Centre jeunesse de Montréal ne sont pas nécessairement adaptés à la réalité particulière de ces familles. *Apprendre à se comprendre* permet donc d'intervenir auprès des familles immigrantes en tenant compte des différents facteurs pouvant venir influencer la dynamique entre l'adolescent et son parent, notamment en abordant l'écart culturel qui existe entre eux. De plus, puisque le programme ne s'adresse pas à une communauté culturelle particulière, il est possible de l'appliquer auprès d'un plus grand nombre de personnes. Particulièrement dans une ville comme Montréal où la population est cosmopolite, cela constitue un avantage.

Ensuite, le fait que le programme comporte deux volets constitue un autre avantage. En effet, le volet de groupe permet aux adolescentes qui y participent de s'exprimer en toute liberté, sans craindre le jugement de leurs parents. De plus, le fait que les jeunes recrutées soient seulement des filles constitue aussi un avantage. En effet, les adolescentes sont ainsi plus à l'aise de s'exprimer à d'autres filles, peuvent plus facilement se reconnaître dans les situations vécues par les autres et donc, créer plus rapidement des liens. Cela leur permet donc de briser l'isolement qu'elles peuvent vivre face à leur situation en s'apercevant que d'autres vivent la même chose. Ensuite, le volet familial permet au programme d'avoir une certaine flexibilité. En effet, bien que le contenu des ateliers du volet familial

soit planifié, il est tout de même possible pour l'animateur de s'adapter à la réalité de chaque famille. Il est donc plus facile de faire des liens entre le contenu du programme et les situations réelles qui sont vécues dans chacune des familles.

Le programme *Apprendre à se comprendre* comprend aussi trois principales limites. Tout d'abord, bien qu'étant un avantage à l'intérieur de l'intervention, le fait que le programme ne s'adresse seulement qu'à des filles peut aussi constituer une limite. En effet, en ne s'adressant qu'aux adolescentes, *Apprendre à se comprendre* laisse de côté un grand nombre de familles éprouvant aussi des difficultés. Les jeunes hommes issus de familles immigrantes sont eux aussi enclins à vivre un écart intergénérationnel plus grand avec leurs parents dû à la différence culturelle ainsi que les conséquences y étant associées, comme des difficultés scolaires ou l'adhésion à des gangs de rue.

Ensuite, le fait que le programme ait eu des effets limités sur le plan du développement des compétences biculturelles et sur le plan de la capacité à identifier des obstacles à la communication constitue aussi une limite. La trop courte durée du volet de groupe peut avoir limité la portée de l'intervention sur le développement des compétences biculturelles et l'absence d'activités de généralisation des acquis concernant les obstacles à la communication peut avoir limité l'efficacité de l'intervention par rapport à cet aspect.

Finalement, une autre limite non-négligeable de la présente évaluation est le devis ABCA utilisé, qui a une validité interne limitée (Rivard & Bouchard, 2005). Par exemple, une source d'invalidité ayant pu influencer les résultats des participants à la baisse est la réactivité de la mesure, plus précisément l'effet d'inoculation (Robert, 1988 cité dans Bouchard & Cyr, 2005), qui peut provoquer une diminution des résultats à cause de l'ennui causé chez le participant à répondre aux mêmes questions. Le fait que l'évaluatrice était aussi la conceptrice et l'animatrice du programme d'intervention constitue une autre source d'invalidité interne, puisque ce double rôle a pu causer un manque d'objectivité lors des prises de mesures dû aux attentes élevées qu'elle avait face au programme. Puisque plusieurs autres facteurs ont pu influencer les résultats, cela devient difficile d'affirmer que les effets obtenus chez les participants sont dus exclusivement au programme d'intervention. Une autre limite du devis d'évaluation utilisé pour l'évaluation du programme *Apprendre à se comprendre* est que malgré les compétences acquises par les participants au cours du programme, le maintien des acquis est incertain. En effet, il est impossible de savoir si les acquis se maintiennent puisque d'une part, seulement une mesure en post-test a été effectuée et d'autre part, aucune relance suite à l'intervention n'a été faite non plus. Qui plus est, peu de sujets participaient au

programme et pour certains objectifs, les résultats aux évaluations étaient déjà très élevés dès le prétest. Il devient donc difficile de juger de l'atteinte de ces objectifs. Finalement, l'utilisation de différents outils d'évaluation maison rend les résultats y étant reliés moins fiables puisque la validité et la fidélité de ces outils sont inconnues.

4.3.1 Pistes futures pour l'implantation du programme. Plusieurs ajustements seraient souhaitables si le programme *Apprendre à se comprendre* avait à être implanté de nouveau. Premièrement, il serait intéressant de prévoir des activités de rattrapage lorsqu'une participante s'absente d'un atelier du volet de groupe. Ces activités de rattrapage permettraient que chaque participante soit exposée à tout le contenu du volet de groupe. De plus, il serait souhaitable que tout au long de l'implantation du volet de groupe, les parents soient tenus informés par l'animatrice des devoirs demandés et du contenu abordé lors des ateliers de groupe. Cette implication des parents pourrait contribuer à hausser le niveau de participation aux devoirs et par le fait même, favoriser les échanges sur les cultures entre parents et adolescentes. Impliquer les parents de la sorte favoriserait aussi la généralisation des acquis par rapport aux compétences biculturelles. Finalement, il pourrait être pertinent de prévoir deux ou trois ateliers supplémentaires lors du volet de groupe afin d'avoir un plus grand impact sur le développement des compétences biculturelles.

Ensuite, lors du volet familial, il serait pertinent de prévoir des activités de généralisation des acquis liées à la capacité d'identifier les obstacles à la communication. Par exemple, un jeu de rôles pourrait être fait à partir d'une attitude ou d'un comportement que les participants ont identifiés comme faisant obstacle à la communication. Un jeu de rôles supplémentaire pourrait même être fait, mais cette fois, en utilisant un comportement approprié favorisant la communication. Ce faisant, il serait plus facile pour les participants de faire des liens entre leur mode de fonctionnement et les obstacles à la communication qu'ils rencontrent dans des situations réelles. Il serait aussi recommandé de faire une rencontre bilan avec chaque famille et son référent à la fin de l'intervention. Cela pourrait favoriser davantage le maintien des acquis puisque le référent serait alors mieux placé pour s'assurer que l'adolescente et ses parents continuent d'utiliser les habiletés développées au cours du programme. Il serait aussi pertinent de mettre en œuvre le programme auprès de jeunes hommes, puisqu'eux aussi pourraient bénéficier d'une telle intervention. Il serait alors intéressant de comparer les résultats obtenus auprès d'une clientèle féminine et masculine.

Enfin, il serait aussi intéressant d'apporter des modifications au devis d'évaluation. Idéalement, l'utilisation d'un protocole de groupes serait privilégiée puisque cela réduirait les sources d'invalidité interne, en plus de permettre une plus grande généralisation des résultats. Il serait alors plus facile de tirer des conclusions quant à l'efficacité du programme. Toutefois, puisque la mise en place d'un protocole de groupes n'est pas toujours possible, il serait alors important d'effectuer un plus grand nombre de mesures après l'intervention et même, d'effectuer une relance, afin de vérifier si les participants maintiennent leurs acquis. Enfin, il serait intéressant d'évaluer, avant l'intervention, à quel stade de l'identité biculturelle se situe les adolescentes. Cela permettrait de vérifier si ce facteur a réellement un impact sur l'atteinte des objectifs.

Conclusion

En bref, le processus de migration n'est pas facile. S'adapter à un nouveau pays, une nouvelle culture, une nouvelle langue, de nouvelles valeurs, etc. n'est pas de tout repos. Lorsque ces immigrants ont des enfants, cela complexifie souvent le processus. La relation entre ces parents et leur adolescent est souvent difficile. En contexte multiculturel, les parents restent souvent plus attachés à la culture d'origine alors que les enfants adhèrent souvent davantage aux valeurs de la culture d'accueil. Ainsi, la différence culturelle exacerbe l'écart existant entre les deux générations et contribue à causer des conflits entre les parents et leur adolescent. Ces conflits peuvent à leur tour entraîner des conséquences négatives pour les parents et pour les adolescents.

Ainsi, après avoir examiné les différents facteurs interagissant sur la problématique, les programmes de prévention et d'intervention existants visant les familles ayant un adolescent ont été recensés et les plus pertinents retenus. Pour être considéré comme pertinent, le programme devait comporter un volet sur les habiletés de communication ou aborder le sujet des compétences biculturelles. Ces programmes pouvaient soit s'adresser particulièrement aux personnes appartenant à une minorité ethnique ou encore, aux adolescents ou parents en général. La recension des programmes a permis de constater qu'il n'existe pas beaucoup de programmes s'adressant particulièrement aux conflits intergénérationnels en contexte interculturel. C'est pourquoi il a fallu adapter plusieurs parties de programmes afin d'en créer un nouveau : *Apprendre à se Comprendre*. Le programme proposé comportait deux volets. Le premier volet s'adressait à un groupe d'adolescentes et visait le développement des compétences biculturelles, alors que le deuxième s'adressait aux familles et visait le développement des habiletés de communication.

L'évaluation de ce programme à l'aide d'un devis à cas unique de type ABCA a permis, premièrement, de constater que sur le plan quantitatif, les compétences biculturelles n'avaient pas augmenté chez la majorité des adolescentes. Toutefois, certaines pistes portent à croire qu'elles ont tout de même cheminé par rapport à leur appartenance à deux cultures. En effet, il apparaît que suite au programme, les participantes sont davantage en mesure d'expliquer leur biculturalité, se sentent plus compétentes et s'adaptent plus à leurs deux cultures d'appartenance. Deuxièmement, cela nous a permis de constater qu'en général, les familles participantes avaient réussi à augmenter la qualité des moyens proposés pour surmonter les obstacles à la communication, ainsi qu'à augmenter le nombre d'étapes à la résolution de conflits utilisées. Toutefois, elles n'ont pas réussi à développer leur capacité à identifier les obstacles à la communication dans des situations vécues. De plus, selon les adolescentes, la fréquence des discussions sur les cultures avec leurs parents a augmenté, mais pas selon les parents. Finalement, l'analyse des questions qualitatives a montré que les participants avaient apprécié le programme en général et qu'ils en avaient retiré des bénéfices.

Suite à ces résultats, quelques recommandations ont été émises dans l'optique d'une prochaine implantation du programme. En effet, suite à l'évaluation d'une intervention, il est important d'apporter des ajustements afin de conserver ce qui a bien fonctionné et de modifier ce qui a influencé négativement l'atteinte des objectifs, afin de s'assurer d'offrir la meilleure intervention possible aux personnes auprès de qui on intervient. Finalement, il est important de continuer à parfaire nos connaissances sur le phénomène de l'immigration afin d'être en mesure d'offrir des interventions adaptées et efficaces à cette clientèle qui doit relever des défis qui leur sont propres.

Références

- Adler, P., Ovando, C., & Hocevar, D. (1984). Familiar correlates of gang membership: an exploratory study of mexican-american youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 6(1), 65-76.
- Aldwin, C., & Greenberger, E. (1987). Cultural differences in the predictors of depression. *American Journal of Community Psychology*, 15(6), 789-813.
- Atzaba-Poria, N., & Pike, A. (2007). Are ethnic minority adolescents at risk for problem behaviour? Acculturation and intergenerational acculturation discrepancies in early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 527-541.
- Bacallao, M. L., & Smokowski, P. R. (2006). The costs of getting ahead: mexican family system changes after immigration. *Family Relations*, 56(1), 52-66.
- Bee, H., & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain* (3^e édition.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Dans A. Padilla (dir.), *Acculturation: Theory, models and findings* (p. 9-25). Boulder, CL: Westview Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Bérubé, L. (2008). Intervenir pour prévenir et atténuer les conflits intergénérationnels dans les familles immigrantes. *Intervention*, (128), 42-51.
- Bhat, S. (2005). *Building Bridges: A program for Indian-American college students dealing with intergenerational conflict* (Thèse de doctorat). Accessible par Proquest Dissertations and Theses. (3196247).
- Birman, D. (2006). Measurement of the 'acculturation gap' in immigrant families and implications for parent-child relationships. Dans M.H. Bornstein & L.R. Cote (dir.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 113-130). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Blackburn, N., & Buteau, J. (2004). *Ateliers de résolution de problèmes*. Montréal, Québec : Centre jeunesse de Montréal.
- Blechman, E. A. (1992). Mentors for high-risk minority youth : From effective communication to bicultural competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 160-169.
- Bouchard, S. & Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale: Pour améliorer recherché et pratique* (2^e éd.). Québec. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Costigan, C. L., & Dokis, D. P. (2006). Relations between parent-child acculturation differences and adjustment within immigrant Chinese families. *Child Development*, 77(5), 1252-1267.

- David, E. J. R., Okazaki, S., & Saw, A. (2009). Bicultural self-efficacy among college students: Initial scale development and mental health correlates. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 211-226.
- Deković, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development, 23*(4), 977-1000.
- Drachman, D., Kwon-Ahn, Y. H., & Paulino, A. (1996). Migration and Resettlement Experiences of Dominican and Korean Families. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, 626-638*.
- Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquiere, A., Baldwin, S., Gillies, J., & Ngeow, E. (2011). Major ingredients of fidelity: a review and scientific guide to improving quality of research implementation. *Clinical Psychology Review, 31*, 79-88.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Béliveau éditeur.
- Goyette, M., Mann-Feder, V., Turcotte, D., Grenier, S., Turcotte M-È., Plagès, M., Pontbriand, A., & Corneau, M. (2012) : *Évaluation de l'implantation et des effets d'intervention de groupe visant à soutenir le passage à la vie adulte de jeunes des centres de jeunesse et de jeunes autochtones, rapport final d'évaluation des groupes 1 à 6*, Montréal : Cahier #2012.03.CRÉVAJ.05-2012.
- Grenier, S., Pontbriand, A., Lemay, A., & Goyette, M. (2010). *D'hier à demain*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, École nationale d'administration publique.
- Hernandez-Guzman, L., & Sanchez-Sosa, J. J. (1996). Parent-child interactions predict anxiety in mexican adolescents. *Adolescence, 31*(124), 955-963.
- Hwang, W. C. (2006). Acculturative family distancing: Theory, research, and clinical practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(4), 397-409.
- Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development, 46*, 115-136.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114*(3), 395-412.
- Lau, A. S., Yeh, M., Wood, P. A., McCabe, K. M., Garland, A. F., & Hough, R. L. (2005). The acculturation gap-distress hypothesis among high-risk mexican american families. *Journal of Family Psychology, 19*(3), 367-375.
- Legault, G., & Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e édition.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (dir), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York, NY.
- Marcotte, D. (2006). *Pare-Chocs : Quand la vie te rentre dedans*. Québec, Québec : Septembre éditeur.

- Marks, A. K., Patton, F., & Garcia-Coll, C. (2011). Being bicultural: A mixed-methods study of adolescents' implicitly and explicitly measured multiethnic identities. *Developmental psychology*, 47(1), 270-288.
- Miranda, A. O., Estrada, D., & Firpo-Jimenez, M. (2000). Differences in family cohesion, adaptability, and environment among latino families in dissimilar stages of acculturation. *The Family Journal*, 8(4), 341-350.
- Mitchelson, M. R., Erskine, H. E., Ramirez, E., Suleman, F., Prasad-Ildes, R., Siskind, D., & Harris, M. (2010). BriTA Futures: A resilience-building program for children and young people from culturally and linguistically diverse backgrounds-Program description and preliminary findings. *Advances in Mental Health*, 9(3), 243-254.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3(2), 83-103.
- Montemayor, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1, 15-31.
- Peterson, G. W. (2005). Family influences on adolescent development. *Handbook of Adolescent Behavioral Problems*, 27-55.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 34(9), 34-46.
- Phinney, J. S., Kim-Jo, T., Osorio, S., & Vilhjalmisdottir, P. (2005). Autonomy and relatedness in adolescent-parent disagreements ethnic and developmental factors. *Journal of Adolescent Research*, 20(1), 8-39.
- Phinney, J. S., Ong, A., & Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development*, 71(2), 528-539.
- Poirier, M. (2012). *Évaluation du programme Pare-Chocs offert à un sous-groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire présentant des symptômes dépressifs* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Potvin, P., Massé, L., Veillet, M., Goulet, N., Letendre, M., & Desruisseaux, M. (1993). *Prends le volant* (2^e éd.).
- Queensland Transcultural Mental Health (2010). *BRITA Futures : Program report*. Repéré à : www.health.qld.gov.au/pahospital/qtmhc/default.asp
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : Une conception, une méthode*. Montréal, Qc : Béliveau éditeur.
- Rivard, V., & Bouchard, S. (2005). Les protocoles à cas unique : Une façon tout aussi intéressante de faire de la recherche! Dans S. Bouchard & C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd., pp. 207-243). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.

- Rosenthal, D. A. (1984). Intergenerational conflict and culture: A study of immigrant and non-immigrant adolescents and their parents. *Genetic Psychology Monograph*, 109, 53-75.
- Rosenthal, D., Ranieri, N., & Klimidis, S. (1996). Vietnamese adolescents in australia: Relationships between perceptions of self and parental values, intergenerational conflict, and gender dissatisfaction. *International Journal of Psychology*, 31(2), 81-92.
- Rumbaut, R. G. (2000). Educational achievement and ambition among children of immigrants in Southern California. Dans R.D. Taylor & M.C. Wang (dir.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 257-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smokowski, P. R., Rose, R., & Bacallao, M. L. (2008). Acculturation and latino family processes: How cultural involvement, biculturalism, and acculturation gaps influence family dynamics. *Family Relations*, 57(3), 295-308.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. Dans S. S. Feldman & G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, Angleterre: Harvard University Press.
- Szapocznik, J., & Kurtines, W. M. (1993). Family psychology and cultural diversity: Opportunities for theory, research, and application. *American Psychologist*, 48(4), 400-407.
- Szapocznik, J., Kurtines, W. M., & Fernandez, T. (1980). Bicultural involvement and adjustment in Hispanic-American youths. *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 353-365.
- Szapocznik, J., Rio, A., Perez-Vidal, A., Kurtines, W., Hervis, O., & Santisteban, D. (1986). Bicultural effectiveness training (BET): An experimental test of an intervention modality for families experiencing intergenerational/intercultural conflict. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 8(4), 303-330.
- Szapocznik, J., Santisteban, D., Kurtines, W., Perez-Vidal, A., & Hervis, O. (1984). Bicultural effectiveness training: A treatment intervention for enhancing intercultural adjustment in cuban american families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 6(4), 317-344.
- Szapocznik, J., Santisteban, D., Rio, A., Perez-Vidal, A., Santisteban, D., & Kurtines, W. M. (1989). Family effectiveness training: An intervention to prevent drug abuse and problem behaviors in hispanic adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 11(1), 4-27.
- Telzer, E. H. (2010). Expanding the acculturation gap-distress model: An integrative review of research. *Human Development*, 53(6), 313-340.
- Van Loon, L. M., Van de Ven, M. O., Van Doesum, K. T., Witteman, C. L., & Hosman, C. M. (2013). The Relation Between Parental Mental Illness and Adolescent Mental Health: The Role of Family Factors. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14
- Vatz Laaroussi, M., Helly, D., & Rachédi, L. (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants* (p. 149). Université de Sherbrooke.

- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention : principes et procédures. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 1 : Les problèmes internalisés* (pp. 67-99). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Yao, E. L. (1985). Adjustment needs of Asian Immigrant Children in the Schools. *Elementary School Guidance and Counseling*, 19(3), 222-227.

Annexe I
Contenu du programme *Apprendre à se Comprendre*

Volet 1 : Groupe d'adolescentes	
Atelier 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation de l'animatrice et objectifs des rencontres de groupe (5 min.) 2. Activité brise-glace (10 min.) 3. Détermination des codes et procédures (15 min.) 4. Présentation du phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel (15 min.) 5. Activité sur les conflits (15 min.) 6. Présentation du projet vidéo (10 min.) 7. Présentation du devoir à faire à la maison (5 min.) 8. Outils d'évaluation (15 min.)
Atelier 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur le devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Présentation sur les compétences culturelles (20 min.) 3. Activité sur les compétences biculturelles (20 min.) 4. Activité vidéo (20 min.) 5. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 6. Outils d'évaluation (15 min.)
Atelier 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur le devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Présentation sur la négociation : qu'est-ce qui culturellement négociable et qu'est-ce qui ne l'est pas (20 min.) 3. Activité sur le thème de la négociation (20 min.) 4. Activité vidéo (20 min.) 5. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 6. Outils d'évaluation (15 min.)
Atelier 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur le devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Tournage vidéo (50 min.) 3. Préparation au témoignage de la semaine prochaine (10 min.) 4. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 5. Outils d'évaluation (15 min.)
Atelier 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Témoignage d'une fille qui a vécu des conflits intergénérationnels en contexte multiculturel avec ses parents et qui s'en est sorti (30 min.) 2. Discussion sur témoignage (20 min.) 3. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 4. Conclusion + introduction 2^e partie du programme (20 min.) 5. Outils d'évaluation (15 min.)

Volet 2 : Rencontres familiales

Atelier 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur le devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Présentation de la 1^{ere} habileté : l'écoute (20 min.) 3. Mise en situation ou jeu de rôle (15 min.) 4. Rétroaction + remise de l'aide-mémoire (15 min.) 5. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 6. Outils d'évaluation (10 min.)
Atelier 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Présentation de la 2^e habileté : négociation (20 min.) 3. Mise en situation ou jeu de rôle (15 min.) 4. Rétroaction + remise de l'aide-mémoire (15 min.) 5. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 6. Outils d'évaluation (10 min.)
Atelier 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur le devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Présentation de la 3^e habileté : résoudre un conflit (20 min.) 3. Mise en situation ou jeu de rôle (15 min.) 4. Rétroaction + remise de l'aide-mémoire (15 min.) 5. Présentation du devoir de la semaine (5 min.) 6. Outils d'évaluation (10 min.)
Atelier 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retour sur le devoir de la semaine passée (10 min.) 2. Revue des habiletés (15 min.) 3. Mise en situation ou jeu de rôle + rétroaction (15 min.) 4. Présentation de la vidéo (15 min.) 5. Conclusion + remise du certificat (10 min.) 6. Outils d'évaluation (10 min.)

Annexe II

Exemple de liste de contrôle pour l'évaluation de la conformité

Volet de groupe - Atelier 1	Oui	Non	Durée réelle	Commentaires
1. Présentation de l'animatrice et objectifs des rencontres de groupe (5 min.)				
2. Détermination des codes et procédures (15 min.)				
3. Activité brise-glace (10 min.)				
4. Présentation du phénomène des conflits intergénérationnels en contexte interculturel (15 min.)				
5. Activité sur les conflits (15 min.)				
6. Présentation du projet vidéo (10 min.)				
7. Présentation du devoir à faire à la maison (5 min.)				
8. Outils d'évaluation (15 min.)				

Annexe III

Questionnaire sur la satisfaction des participants

Appréciation de la rencontre!!

1- J'ai trouvé le contenu de la rencontre :

Pas utile

Peu utile

Utile

Très utile

2- J'ai trouvé la rencontre :

Pas intéressante

Peu intéressante

Intéressante

Très intéressante

3- Pendant la rencontre, je trouve que l'animatrice était :

Pas dynamique

Peu dynamique

Dynamique

Très dynamique

4- Quand j'avais des exercices à faire, j'ai trouvé que les explications étaient :

Pas du tout claires

Peu claires

Claires

Très claires

5- J'ai trouvé que l'animatrice maîtrisait le sujet de la rencontre :

Pas du tout

Un peu

Bien

Très bien

6- J'ai trouvé que le contenu de la rencontre m'a permis d'apprendre des choses :

Pas du tout

Un peu

Beaucoup

Vraiment beaucoup

7- J'ai trouvé que l'animatrice était :

Pas bien préparée

Peu préparée

Bien préparée

Très bien préparée

Annexe IV

Évaluation de la qualité de la participation

Nom : _____

Volet de groupe					
	Est attentif (1-2-3-4)*	Participe aux activités proposées (1-2-3-4)**	Participe aux discussions (1-2-3-4)*	Devoir complété (oui/non)	Appréciation du devoir (1-2-3-4)***
Atelier 1					
Atelier 2					
Atelier 3					
Atelier 4					
Atelier 5					
Volet familial					
	Est attentif (1-2-3-4)*	Participe au jeu de rôles (1-2-3)**	Participe aux discussions (1-2-3-4)*	Devoir complété (oui/non)	Appréciation du devoir (1-2-3-4)***
Atelier 1					
Atelier 2					
Atelier 3					
Atelier 4					

*1 = pas du tout 2 = parfois 3 = souvent 4 = la plupart du temps

**1 = pas du tout 2 = en partie 3 = en entier

***1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup

Annexe V

Évaluation de la capacité à identifier les obstacles de la communication

Au cours de la dernière semaine, quels obstacles, quelles difficultés par rapport à la communication avez-vous rencontré avec votre fille / parent? Cela peut être des obstacles se rapportant à vous-même ou des obstacles se rapportant à l'autre. Les obstacles peuvent être par rapport à l'écoute, la négociation, la résolution de conflits ou encore par rapport aux différences culturelles.

Obstacles se rapportant à moi-même	Obstacles se rapportant à l'autre

Grille de compilation pour obstacles se rapportant à soi-même

Identifie des obstacles par rapport à l'écoute	Identifie des obstacles par rapport à la négociation	Identifie des obstacles par rapport à la résolution de conflits	Identifie des obstacles par rapport aux différences culturelles	Total

Grille de cotation pour obstacles se rapportant à l'autre

Identifie des obstacles par rapport à l'écoute	Identifie des obstacles par rapport à la négociation	Identifie des obstacles par rapport à la résolution de conflits	Identifie des obstacles par rapport aux différences culturelles	Total

Opérationnalisation des critères de cotation

- **Par rapport à l'écoute** : faire autre chose pendant l'écoute, couper la parole, juger, préparer la réponse plutôt que d'écouter, ne pas se soucier du langage non-verbal, moraliser, culpabiliser
- **Par rapport à la négociation** : se fâcher si l'autre n'accepte pas notre demande telle que formulée plutôt que de tenter de négocier, refuser toute négociation, essayer de négocier quelque chose qui n'est pas négociable
- **Par rapport à la résolution de conflit** : fuir la situation conflictuelle, imposer sa solution, ne pas être ouvert à la solution de l'autre, ne pas respecter la solution prise ensemble, menacer pour arriver à ses fins
- **Par rapport aux différences culturelles** : ne pas partager les mêmes valeurs, ne pas tenter de comprendre le point de vue de l'autre, utiliser une langue que l'autre comprend mal, ne pas expliquer pourquoi c'est important pour nous

Annexe VI

Évaluation de la capacité à identifier des moyens appropriés pour surmonter ces obstacles

Pour chacun des obstacles que vous avez nommés, quels moyens auriez-vous pu utiliser pour les surmonter? Pour passer à travers ces difficultés? Pour améliorer la communication?

Obstacles	Moyens proposés

Grille de cotation

Obstacles	Moyens proposés	Qualités (1 à 7)*

*Qualité des moyens proposés :

1 = Tout à fait inadéquat, 2 = Très inadéquat, 3 = Plutôt inadéquat, 4 = Adéquat, 5 = Plutôt adéquat, 6 = Très adéquat, 7 = Tout à fait adéquat

Tout à fait inadéquat : - pas du tout adapté à la période développementale de l'enfant
 - pas du tout adapté au rôle d'un parent
 - pas du tout réaliste

Adéquat : - adapté à la période développementale de l'enfant
 - adapté au rôle d'un parent
 - réaliste

Tout à fait adéquat : - parfaitement adapté à la période développementale de l'enfant
 - parfaitement adapté au rôle d'un parent
 - très réaliste

Annexe VII
Évaluation de l'utilisation des étapes de résolution de conflits

Étapes	Oui	Non	Qualité (1 à 7)*
Identification du problème			
Tempête de solutions possibles			
Avantages et désavantages de chaque solution			
Choix d'une solution			
Application de la solution choisie			

*Qualité de l'utilisation de l'étape :

1 = Tout à fait inadéquat, 2 = Très inadéquat, 3 = Plutôt inadéquat, 4 = Adéquat, 5 = Plutôt adéquat, 6 = Très adéquat, 7 = Tout à fait adéquat

Tout à fait inadéquat : - ne tiennent pas du tout compte de l'opinion l'un de l'autre
- considèrent seulement leurs propres besoins individuels
- solutions envisagées et choisies pas du tout réalistes
- ne s'engagent pas dans la solution choisie

Adéquat : - tiennent compte de l'opinion l'un de l'autre
- considèrent les besoins des deux parties impliquées
- solutions envisagées et choisies réalistes
- s'engagent dans la solution choisie

Tout à fait adéquat : - tiennent compte complètement de l'opinion l'un de l'autre
- considèrent totalement les besoins des deux parties impliquées
- solutions envisagées et choisies très réalistes
- s'engagent complètement dans la solution choisie

Annexe VIII

Évaluation de la fréquence des discussions sur les cultures entre parents et adolescentes

S'il-vous-plaît, indiquez à quelle fréquence, depuis les 2 derniers mois, vous échangez avec votre fille / parent des sujets suivant.

Durant les deux derniers mois, à quelle fréquence avez-vous échangé avec votre fille / parent sur :

	Jamais	Rarement (1 fois)	Parfois (2-3 fois)	Souvent (4-6 fois)	Très souvent (+ de 6 fois)
1. Les valeurs, croyances, coutumes de votre culture d'origine.	1	2	3	4	5
2. Les valeurs, croyances, coutumes de la culture québécoise.	1	2	3	4	5
3. La différence entre votre culture d'origine et la culture québécoise.	1	2	3	4	5
4. Comment la vie se passait dans votre pays d'origine.	1	2	3	4	5
5. Comment la vie se passe au Québec.	1	2	3	4	5
6. Comment vous voyez, percevez votre appartenance à deux cultures?	1	2	3	4	5
7. Comment vous pensez pouvoir être heureux en vivant dans les deux cultures.	1	2	3	4	5

Annexe IX

Évaluation du but et questions qualitatives

Évaluation du nombre de conflits entre les parents et leur adolescente

Au cours de la dernière semaine, environ combien de conflits avez-vous vécu avec votre fille / parent?

1
(aucun)

2
(1 ou 2)

3
(3 ou 4)

4
(5 ou +)

Évaluation qualitative du programme

- Comment tu perçois ton appartenance aux deux cultures?
 - Comment tu te vois en tant que Québécoise?
 - Comment tu te vois en tant que personne de ton pays d'origine?
 - Comment tu arrives à concilier les deux cultures?
 - Te sens-tu compétente dans les deux cultures?

- Est-ce que vous croyez que le programme vous a apporté quelque chose?
