

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMPRÉHENSION DU PROCESSUS DE RÉSILIENCE PAR LA NARRATION  
DE SOI CHEZ LES ADOLESCENTS MIGRANTS

THÈSE PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION/RECHERCHE)

PAR  
MYRIAM LAPOINTE-GAGNON

JUIN 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION/RECHERCHE) (Ph. D.)

**Direction de recherche :**

---

Colette Jourdan-Ionescu, Ph. D. directrice de recherche  
Université du Québec à Trois-Rivières

**Jury d'évaluation :**

---

Colette Jourdan-Ionescu, Ph. D. directrice de recherche  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Diane St-Laurent, Ph. D. présidente du jury  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Jean-Pierre Gagnier, Ph. D. évaluateur interne  
Université du Québec à Trois-Rivières

---

Jeanne-Marie Rugira, Ph. D. évaluatrice externe  
Université du Québec à Rimouski

Thèse soutenue le 16/05/2024

## Sommaire

Plusieurs théoriciens et chercheurs s'étant intéressés à la résilience ont constaté que l'élaboration cognitive et affective des situations de vie difficiles par la narration de soi en est un vecteur crucial (Ionescu, 2011a; Rutter, 2006). On entend par narration de soi le fait de donner un sens à son expérience afin de pouvoir raconter son histoire de vie dans un tout cohérent. Or, la construction de sens est un phénomène difficilement opérationnalisable et il n'existe pas de cadre conceptuel explicatif concernant ces aspects du néo-développement de la résilience à l'heure actuelle. En partant du constat que le sens attribué aux situations difficiles a un impact positif sur le processus résilient, cette étude s'intéresse à la façon dont les adolescents qui ont récemment vécu une expérience migratoire racontent leurs parcours et à la façon dont ils construisent ce récit afin de faire face de façon résiliente aux défis qu'ils rencontrent. L'objectif principal de cette thèse est donc d'améliorer notre compréhension du néo-développement de la résilience à partir de l'expérience de cette population spécifique. Pour ce faire, les récits des parcours migratoires de huit adolescents migrants ont été recueillis grâce à une entrevue semi-dirigée de type récit de vie, choisie comme principal outil de collecte de données, et analysés à partir d'une méthode qualitative de type phénoménologique interprétative. Comme il n'existe actuellement pas d'outil méthodologique pour étudier la façon dont les humains élaborent le récit de leur vie à la suite d'un événement qui les bouleverse, nous avons d'abord développé une méthode d'analyse innovante en adaptant deux schémas normalement utilisés pour structurer la rédaction de textes narratifs. Ces schémas ont été utilisés dans le cadre de l'élaboration d'une première étude de cas qui nous a permis

de dégager l'essence du processus de résilience d'un adolescent migrant et de structurer la suite de nos analyses. En tentant, par la suite, de schématiser le néo-développement de la résilience de ce jeune avec un groupe de pairs-chercheurs, nous avons créé un parallèle entre l'évolution de la tension narrative lors du déroulement d'une histoire et l'évolution de la tension psychologique dans le temps lors d'un processus de résilience. En fonction de cette proposition, nous avons pu dégager trois processus-types : le processus de résilience achevé, le processus de résilience inachevé et le processus de résistance. Nous pensons que les résultats de cette étude enrichissent les connaissances dans le domaine de la résilience comme ils proposent une schématisation unique de ce phénomène complexe à partir des récits de jeunes susceptibles d'avoir vécu une quête de sens importante. En améliorant notre compréhension de la résilience naturelle chez ces jeunes à partir des récits qu'ils élaborent sur leur expérience, nous croyons que nous ouvrons la porte au développement de procédures d'accompagnement à la narration de soi dans une optique de résilience assistée. Finalement, les nouveaux outils créés dans le cadre de cette thèse pourront éventuellement être utilisés dans un contexte clinique afin de mieux évaluer et soutenir le processus de résilience. De futures recherches seront nécessaires pour en valider le potentiel.

*Mots-clés* : Résilience, Migration, Adolescence, Récit de vie, Narration de soi, Construction de sens, Phénoménologie interprétative

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux .....	xv
Liste des figures .....	xvi
Remerciements .....	xvii
Introduction .....	1
Contexte théorique .....	7
Évolution du concept de résilience .....	8
Résilience en tant que capacité inhérente à l'individu .....	10
Résilience en tant que résultat adaptatif .....	11
Résilience en tant que processus .....	12
Modèle métathéorique de la résilience de Richardson .....	15
Croissance post-traumatique : type de processus résilient .....	16
Point de départ : l'adversité, le traumatisme ou le déséquilibre .....	17
Le néo-développement de la résilience .....	19
Facteurs de néo-développement .....	21
Sentiment d'auto-efficacité .....	22
Autodétermination .....	22
Concept de point tournant .....	23
Narration de soi et construction de sens .....	25
Psychologie narrative et concept d'identité narrative .....	26

Paul Ricoeur et le concept de mise en intrigue .....	27
Une variété de formes et de séquences narratives .....	28
Facteurs de protection .....	31
Facteurs de protection individuels .....	32
Capacités de mentalisation .....	32
Facteurs de protection relationnels .....	33
Tuteurs de résilience .....	34
Facteurs de protection culturels .....	35
Distinctions entre le concept de résilience et le concept de résistance .....	37
Désistance et désilience .....	38
Évaluation de la résilience .....	40
Évaluation de la résilience auprès des enfants et des adolescents .....	41
Principales limites des échelles de résilience .....	42
Évaluation qualitative de la résilience .....	43
Résilience assistée.....	44
Faciliter la narration de soi dans une optique de résilience assistée .....	46
Thérapie narrative : fondements et déroulement .....	47
Retour sur la problématique.....	49
Adolescence : Concept physiologique, psychique et social.....	51
Quand le corps se transforme.....	55
Quand l'esprit se transforme.....	57

L'adolescence en tant qu'étape développementale : la quête de soi.....	60
Perspective eriksonnienne sur la construction de l'identité.....	61
Marcia et les quatre configurations de l'identité .....	63
Défis liés à la période de l'adolescence .....	65
Deuil de l'enfance et des parents idéaux imaginés .....	65
Adolescence et début de la vie amoureuse .....	66
Augmentation des troubles internalisés et des conduites externalisées .....	68
Adolescence et résilience assistée.....	70
Rôle des tuteurs de résilience à l'adolescence .....	72
Importance du lien avec les pairs et de la socialisation .....	73
Rites de passage à l'adolescence .....	74
Particularités de l'intervention auprès des adolescents.....	76
Accompagner la quête identitaire : travail de subjectivation et de mentalisation.....	77
Quel positionnement et attitude adopter dans l'intervention? .....	78
Ouvrir un espace d'expérimentation entre liberté, pouvoir et créativité ....	79
Migration : entre défis et opportunités.....	81
Contexte actuel : la diversification des trajectoires sociomigratoires.....	82
Impacts psychologiques de la migration.....	84
Rupture et stress d'acculturation.....	85
Négociation des appartenances .....	86
La migration est-elle nécessairement traumatique? .....	89



Concevoir la migration comme une opportunité .....	90
Approche biographique pour étudier la migration.....	93
Ces adolescents qui migrent.....	94
Une quête identitaire complexifiée .....	95
Pression de la famille .....	97
Transition scolaire : de multiples adaptations en parallèle .....	98
Relations entre l'école et la famille .....	99
Relations sociales en contexte scolaire.....	101
Résilience assistée auprès d'adolescents migrants .....	102
Une variété de tuteurs de résilience .....	103
Favoriser les identités paradoxales .....	104
Importance de la continuité.....	105
Le pouvoir de se raconter : différents projets soutenant la construction de sens.....	107
Groupes de parole .....	108
Interventions individuelles inspirées de la thérapie narrative.....	110
Questions et objectifs de recherche et lien avec la population à l'étude.....	112
Méthode.....	114
Cadre conceptuel méthodologique.....	115
Phénoménologie.....	116
Phénoménologie interprétative .....	118
Approche narrative en recherche .....	120

Participants.....	122
Taille de l'échantillon .....	123
Lieux de recrutement .....	123
Critères d'inclusion des participants.....	124
Déroulement du recrutement.....	125
Méthodes de cueillette de données.....	126
Questionnaire de renseignements généraux.....	126
Version française de la Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)....	127
Justification.....	127
Validité.....	127
Entrevues semi-dirigées de type récit de vie.....	128
Description.....	128
Justification.....	129
Validité.....	129
Élaboration graphique du récit migratoire .....	129
Posture d'écoute et d'accompagnement.....	130
Déroulement des entretiens.....	131
Déroulement détaillé de la première rencontre .....	132
Temps de latence et préparation de la deuxième rencontre .....	134
Émergence de la Ligne de vie dans la construction du protocole de recherche .....	135
Déroulement détaillé de la deuxième rencontre.....	136

Méthode d'analyse .....	139
Première étape — Écoute et retranscription des entrevues.....	139
Deuxième étape — Représentation de la structure diachronique des récits de migration .....	140
Troisième étape — Condensation des données .....	140
Quatrième étape — Liaison des idées émergentes à des concepts existants ...	141
Cinquième étape — Évolution du modèle par l'analyse de chacun des cas ....	141
Sixième étape — Atteinte d'une saturation théorique satisfaisante du modèle.....	142
Septième étape — Recherche d'illustrations ou de cas emblématiques du modèle final .....	142
Considérations éthiques .....	144
Obtention d'un consentement libre et éclairé .....	144
Attention accordée au consentement en tant que mineur.....	145
Risques associés à la participation .....	146
Considérations liées aux risques .....	146
Avantages liés à la participation .....	148
Respect de la confidentialité et de l'intimité des participants.....	149
Conflits d'intérêts.....	149
Liens de dépendance .....	150
Résultats .....	151
Partie 1 — La construction et l'organisation des récits de résilience .....	153
Élaboration d'un récit en quatre phases .....	154

Première phase : une construction narrative figée .....	154
Deuxième phase : la déconstruction du récit en morceaux de casse-tête....	156
Troisième phase : première reconstruction du récit grâce à la Ligne de vie.....	158
Quatrième phase : compléter le récit et imaginer l'avenir.....	161
Création de nouveaux outils méthodologiques.....	163
Schéma narratif.....	164
Schéma actantiel ou schéma autour de la quête.....	165
Utilisation des schémas pour l'analyse des données .....	168
Méthodologie de l'étude de cas .....	170
Résultats de l'étude de cas d'Hammad.....	171
Le schéma narratif du récit migratoire d'Hammad.....	171
Situation initiale.....	171
Élément déclencheur.....	172
Suite de péripéties.....	173
Point culminant.....	175
Résolution.....	175
Ouverture .....	176
Schéma organisateur de la quête du récit de Hammad .....	177
La quête .....	177
Le héros .....	178
Les agents facilitants.....	178

Les opposants.....	179
L'origine de la quête.....	179
Les retombées de la quête.....	180
Partie 2 — Proposition de modélisation du néo-développement de la résilience...	181
Portrait sociodémographique des participants .....	181
Résultats obtenus à l'échelle de résilience CYRM-28.....	184
Réflexion sur le processus résilient à partir du récit d'Hammad.....	186
Première tentative d'une représentation dynamique du processus résilient ....	188
Évolution de la tension psychologique dans le temps .....	192
Catégorisation des types de processus à partir des récits des participants.....	194
Premier type : le processus de résilience achevé .....	196
Le parcours d'Hammad : un parcours résilient emblématique.....	200
Deuxième type : le processus de résilience inachevé .....	201
Troisième type : le processus de résistance .....	205
Discussion .....	208
Réflexion sur les choix méthodologiques du projet de recherche .....	210
Utilisation d'un outil quantitatif dans le cadre d'une étude qualitative .....	211
Caractère évolutif de la méthodologie et co-construction du processus de recherche.....	213
Rétroaction sous forme de Ligne de vie .....	214
Émergence des schémas comme outils d'analyse.....	215
Portée clinique des schémas.....	216

Réflexions cliniques sur le schéma autour de la quête .....	217
La quête, son origine et ses retombées .....	217
Le héros et ses caractéristiques personnelles .....	218
L'utilisation du mot héros.....	219
Des agents facilitants comme tuteurs de résilience .....	219
Le cas d'Anna .....	221
Retombées théoriques .....	222
Processus de résilience : évolution de la tension psychologique dans le temps .....	222
Perspective phénoménologique .....	224
Intégration des concepts de résilience et de résistance .....	225
Un processus de résilience achevé : est-ce possible?.....	225
Le cas de Charles .....	226
Résolution et ouverture : signes d'un processus de résilience achevé.....	227
Forces et limites de l'étude .....	229
Forces de l'étude .....	229
Limites de l'étude et pistes d'investigations futures.....	233
Conclusion .....	238
Références.....	243
Appendice A. Lettre d'appui du lieu de recrutement principal.....	278
Appendice B. Affiche de recrutement.....	280

Appendice C. Version française de la Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28).....	282
Appendice D. Guide d’entretien .....	285
Appendice E. Certificat d’éthique de la recherche.....	292
Appendice F. Lettre d’information aux participants .....	294
Appendice G. Formulaire de consentement.....	299
Appendice H. Guide de ressources .....	301
Appendice I. Récit phénoménologique d’Hammad.....	303
Appendice J. Ligne de vie d’Hammad.....	311

## Liste des tableaux

### Tableau

1	Portrait sociodémographique des participants.....	183
2	Résultats des participants à la CYRM-28 .....	185



## Liste des figures

### Figure

1	Modèle métathéorique de la résilience de Richardson (2011) reproduit par Hamelin (2014) .....	15
2	Thèmes explorés dans le programme Bagages (Lefebvre, 2022) .....	109
3	Extrait du guide d'entretien.....	131
4	Les six étapes de la première rencontre.....	133
5	Les six étapes de la deuxième rencontre .....	136
6	Étapes de la création du récit phénoménologique.....	143
7	Construction des récits migratoires en quatre phases.....	154
8	Évolution de la Ligne de vie durant la collecte de données .....	159
9	Le schéma narratif.....	166
10	Le schéma autour de la quête .....	169
11	La Ligne de vie d'Hammad.....	312
12	Instructions pour l'analyse du récit phénoménologique d'Hammad.....	189
13	Premier tracé du récit d'Hammad .....	190
14	Deuxième tracé du récit d'Hammad.....	190
15	Troisième tracé du récit d'Hammad.....	191
16	Évolution de la tension dramatique dans le temps .....	192
17	Le processus de résilience achevé.....	194
18	Classification des participants selon le type de processus .....	195
19	Le processus de résilience inachevé.....	201
20	Le processus de résistance.....	205

## Remerciements

La réalisation de cette thèse représente, en soi, un parcours de résilience. Depuis le début de mon engagement dans cette quête de recherche, il m'a fallu accepter que je devais avancer à tâtons, dans le doute trop souvent renforcé par un sentiment d'imposteur. Après ce saut dans le vide qui aura duré près de huit ans, j'ai enfin l'impression d'atterrir. Fière, soulagée, emballée pour la suite et merveilleusement bien entourée. En effet, si je me suis rendue au bout de ce parcours, c'est parce que j'ai pu compter sur des personnes exceptionnelles pour m'encourager et croire en moi alors que je voulais tout laisser tomber, convaincue que je n'arriverais jamais au bout de cette histoire. Mon cœur est rempli de gratitude quand je repense à tout le soutien qui m'a été offert.

Mes tous premiers remerciements vont à Colette Jourdan-Ionescu, ma directrice de thèse et ma principale tutrice de résilience durant un parcours au doctorat qui n'a pas été de tout repos. Colette, je ne pourrai jamais assez te remercier pour ton appui indéfectible, ton immense générosité, ton humour incomparable, ta rigueur et ton ouverture d'esprit. Merci d'avoir toujours cru en moi et en mon projet, même dans mes plus grands moments de doute et de remise en question. Je réalise l'immense privilège que j'ai eu de t'avoir à mes côtés durant ces années charnières de ma vie. Merci aussi pour les expériences incroyables que tu as placées sur mon chemin; dont le stage de recherche au Cameroun qui m'aura permis de me dépasser et d'apprendre tant de choses, autant sur un plan intellectuel que sur un plan profondément humain.

Pour ce stage à l'international qui aura changé ma vie, je tiens aussi à remercier Étienne Kimessoukié-Omolomo qui aura été un guide et un parrain pendant ce séjour. J'en profite pour saluer au passage ma sœur centrafricaine, Viviane Goum, nouvellement Docteure en sciences infirmières. Je remercie la vie de t'avoir mise sur mon chemin, ma sœur têtue.

Je poursuis mes remerciements avec les merveilleuses et brillantes personnes qui ont fait partie de mon comité doctoral. Diane St-Laurent, Jean-Marie Miron et Jean-Pierre Gagnier qui aura chaleureusement accepté de se joindre en cours de route. Vous m'avez accompagnée avec autant de douceur que de rigueur et vos réflexions m'ont été d'une aide précieuse. Je tiens par ailleurs à remercier Jeanne-Marie Rugira d'avoir accepté d'être membre du jury externe. Merci pour la richesse des commentaires à la suite de la lecture de la thèse. Au-delà de me sentir lue, j'ai eu l'impression d'être vue lors du processus de rétroaction et ça, c'est précieux.

Je ne peux non plus passer sous silence l'entraide de la communauté Aidenfant pour votre importante contribution à mes réflexions et pour le partage d'expériences entre étudiants. Je remercie aussi Claire Montplaisir pour tout le soutien technique et le support affectif dans mon parcours administratif à l'UQTR.

Au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et au Fonds de recherche Société et Culture du Québec (FRQSC), merci pour votre inestimable soutien financier.

Je passe maintenant à des remerciements un peu plus personnels... D'abord, je tiens à remercier mon amoureux, mon mari et complice Jérémie pour ses encouragements, sa bienveillance et son appui inconditionnel dans mes nombreux projets (souvent un peu fous). Notre mariage, nos plans de vie rocambolesques, notre fils Jules, nos voyages et nos découvertes sont les péripéties les plus belles que j'aurais pu espérer pendant ces huit dernières années. Et bien sûr, merci à mon fils Jules pour l'énergie, les rires et le sens que tu donnes à ma vie. Merci d'être patient quand maman travaille fort le soir. J'espère te démontrer toute l'importance de foncer et de croire en ses rêves.

Je remercie par ailleurs mes parents, Manon et Raynald, qui m'ont toujours appuyée et encouragée à persévérer tout au long de mes études. Vous avez semé en moi des graines de confiance et les avez arrosées d'amour. À mon frère Louis qui m'en a appris beaucoup sur le courage d'être soi, merci pour la complicité et l'entraide. Merci aussi à ma belle-sœur Nellie, à ma grand-maman/marraine Jeannine et à toute ma famille élargie. C'est le fun de se sentir faire partie d'un clan. Merci finalement à ma belle-famille d'amour qui croit en moi et m'encourage sans relâche!

Pour la complicité, les moments de partage et d'entraide, je tiens aussi à saluer les précieux amis qui ont illuminé les huit dernières années de ma vie. Aux Bisous, merci pour votre énergie contagieuse, pour les nombreuses soirées thématiques, les brunchs festifs, les virées au chalet ou dans le bas du fleuve. Aux amis rencontrés lors de mes études à l'UQTR, je suis si reconnaissante que ma route ait croisé la vôtre. Merci à

Guillaume et Alexandra pour les discussions authentiques et les moments de complicité partagés à l'appartement de la rue Bureau. Merci à Sarah et Marie-Pier pour le soutien, les fous rires et les soirées à décompresser dans le divan le plus confortable au monde. Et à mes amies de plus longue date qui ont toujours cru en moi- Mariane, Ariane, Laurence, Laurie, Léa, Caroline- merci d'être des piliers inestimables de ma vie.

Je tiens aussi à remercier mon équipe de travail en pédopsychiatrie, particulièrement mes superviseurs d'internat (Marie-Josée et Éric), pour leur soutien et leur support. Votre expérience clinique m'enrichit et me rassure pour faire mon entrée dans la profession de psychologue en me sachant bien entourée.

Finalement, cette thèse n'aurait jamais pu se réaliser sans l'ouverture et la collaboration des huit jeunes migrants ayant participé à cette recherche. Merci pour la confiance que vous m'avez accordée. Votre résilience a été pour moi une grande source d'inspiration. Je me sens privilégiée d'avoir eu accès à vos récits.

*À mes amours, Jérémie et Jules  
et à tous ceux et celles qui cherchent un sens  
aux épreuves qu'ils traversent*

## **Introduction**

C'est en travaillant en intervention auprès d'adolescents nouveaux-arrivants provenant des quatre coins du monde que notre intérêt envers cette population s'est développé. Dans le cadre de ces expériences de travail de terrain ayant eu lieu dans des quartiers multiethniques de Montréal, nous avons été en contact avec des jeunes incroyablement résilients face aux défis complexes qu'ils avaient à traverser. Nous avons envie de comprendre comment ces adolescents arrivent à faire sens de leur expérience migratoire afin d'en sortir grandis et enrichis au point de vue identitaire.

En 2015-2016, 320 000 immigrants ont été accueillis au Canada et de ce nombre, 27,5 % sont des jeunes âgés de moins de 19 ans (Statistique Canada, 2016). Au Québec, environ 50 000 nouveaux immigrants ont été accueillis en 2015 dont 22,9 % ont moins de 15 ans (Gouvernement du Québec, 2020). À Montréal, plus de 50 % des élèves de niveau secondaire sont issus de l'immigration récente; soit de première ou de deuxième génération (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014).

Sur le plan individuel, la migration est un processus qui bouleverse l'équilibre de l'individu autant au niveau physique que psychologique et qui nécessite donc une longue période d'adaptation. Une accumulation d'événements adverses peuvent l'accompagner : perte de repères, perte du statut socioéconomique, risque de discrimination, séparation



des proches, situations dramatiques (contexte de guerre), etc. La situation de migration peut ainsi conférer une intensité traumatique au contexte de vie (Anaut, 2015a; de Tychey, 2001). Par ailleurs, on assiste actuellement à une diversification des trajectoires migratoires dans le monde : des trajectoires qui sont de plus en plus ponctuées d'escales, de détours et d'éparpillement familial (Guilbert, 2005). Ces parcours entraînent un réaménagement important au niveau de l'identité.

Ces difficultés peuvent se complexifier davantage à l'adolescence, période d'importants changements développementaux marquée par une quête identitaire souvent appelée « crise d'adolescence » (Rousseau et al., 2006). L'utilisation du mot « crise » pour qualifier l'adolescence réfère au fait qu'elle constitue une étape du développement où l'équilibre psychique du sujet est remis en question (Marcelli & Braconnier, 1997). C'est principalement la poussée pulsionnelle liée à la puberté qui bouleverse alors les équilibres antérieurs (Marty, 2010). Une symptomatologie diversifiée peut en découler, allant de la dépression mélancolique à la fuite dans l'agir et les conduites à risque (Delaroche, 2000). Ainsi, lorsque la migration survient à la période de l'adolescence, le défi se complexifie comme la déstabilisation psychologique est double. À la fois l'adolescence et la migration renvoient à l'idée d'un passage, d'un mouvement de transition. Ces jeunes se retrouvent donc au cœur d'un double mouvement. Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes demandé comment ces adolescents nouveaux-arrivants racontent leur parcours résilient et comment ils organisent leurs récits de vie à la suite de ce double bouleversement.

En lien avec ce questionnaire, cette étude propose de s'intéresser au processus de résilience des adolescents migrants à partir du moment où leur vie est bouleversée. Tout grand bouleversement peut servir d'« agent de résilience » lorsqu'il mène à une restructuration profonde de la psyché et à un travail de subjectivation (Anaut, 2002a). La résilience offre alors à l'adolescent qui migre une opportunité de se transformer pour le mieux et de développer une intégration plus forte en tant que sujet à la suite d'un moment de crise (Pourtois et al., 2011).

Comme des facteurs à la fois individuels et systémiques entrent en jeu avant, pendant et après l'épisode d'adversité, il existe plusieurs façons d'étudier la résilience. Les échelles de résilience les plus fréquemment utilisées font une grande place aux capacités de l'individu et de son milieu plutôt qu'à la résilience en tant que processus de réévaluation et de réinterprétation de l'expérience a posteriori. Or, plusieurs théoriciens et chercheurs ayant travaillé sur cette thématique constatent qu'un des vecteurs importants de la résilience serait l'élaboration cognitive et affective des situations de vie difficiles par la narration de soi, soit le fait de donner un sens à l'expérience afin de pouvoir se raconter dans un tout cohérent (Ionescu, 2011b; Rutter, 2006). Cependant, le processus de construction de sens peut difficilement être opérationnalisé et il n'existe pas de cadre conceptuel explicatif de ces aspects du néo-développement de la résilience à l'heure actuelle.

Le but de cette thèse est donc de proposer une compréhension du néo-développement de la résilience et de la construction de sens à partir du vécu et du récit des adolescents

migrants. Pour ce faire, nous avons élaboré un devis qualitatif qui s'appuie sur la tradition des études phénoménologiques interprétatives. En continuité avec cette tradition, c'est une approche narrative de type récit de vie qui a été privilégiée comme outil de collecte de données. L'entretien de type récit de vie se construit dans le cadre d'un entretien entre le chercheur et le participant où le discours de ce dernier est improvisé suite à une première question de départ qui, dans le cadre de notre thèse, est la suivante : « Imagine ton histoire d'immigration comme un livre, divise-la en chapitres et élabore sur chacun de ces chapitres » (Bertaux & de Singly, 2010; McAdams, 1993). Huit adolescents migrants provenant des quatre coins du monde ont accepté de répondre à cette question et d'élaborer ainsi la narration de leur parcours migratoire pour le bien de cette recherche.

L'ensemble de la thèse sera structuré en quatre principaux chapitres. Le premier chapitre est consacré au contexte théorique de la thèse et se subdivise en quatre sections. La première section a pour but de réaliser un tour d'horizon des différentes conceptions et dimensions de la résilience en s'intéressant plus précisément à plusieurs facteurs qui peuvent faciliter son néo-développement. La deuxième section aborde la période de l'adolescence : ses particularités et ses défis sur les plans physiologique, psychique et social. On s'intéresse plus particulièrement au processus de construction identitaire qui s'opère lors de cette période. La troisième section porte sur le processus migratoire et sur les particularités associées au fait de vivre ce bouleversement pendant l'adolescence. On clôt finalement le contexte théorique avec la définition des questions et des objectifs de notre recherche.

Le deuxième chapitre présente ensuite, de manière détaillée, la démarche méthodologique employée pour répondre à ces questions, soit le paradigme de recherche, les critères et la stratégie de recrutement, les méthodes et les étapes de la collecte de données, les outils utilisés, le processus d'analyse et de validation ainsi que les considérations éthiques.

Le troisième chapitre est consacré aux résultats et elle se divise en deux parties. Dans la première partie, nous présentons les outils méthodologiques qui ont été développés en réponse à nos questions sur la façon dont se construisent et se structurent les récits des adolescents migrants. Dans la deuxième partie, nous proposons une piste de réponse à l'objectif central de cette thèse qui est de schématiser le processus de construction de sens : nous présentons trois types de processus résilients qui se dégagent de notre analyse de la construction des récits.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous discutons des résultats obtenus et mettons en lumière certains constats méthodologiques, cliniques et théoriques qui se dégagent de ces résultats. Nous terminerons finalement par une exposition des forces et des limites de la thèse, tout en proposant quelques pistes de recherche ultérieures.

## **Contexte théorique**

Les études sur la résilience se sont multipliées au cours des dernières années, et ce, auprès de diverses populations (Windle et al., 2011). De nos jours, ce sujet suscite un vaste intérêt international. On assiste à une multiplication des recherches et des publications, avec des implications sur des terrains de pratique variés et dans différentes disciplines (Anaut, 2015a). Or, il n’y a pas encore, à ce jour, de consensus scientifique sur une définition unitaire et opérationnelle de la résilience (Ionescu, 2015; Manciaux, 2001). En effet, il existe plusieurs façons de définir ce concept comme des facteurs à la fois individuels et systémiques qui entrent en jeu avant, pendant et après l’épisode d’adversité qui, nécessairement, la précède. Au-delà des traits ou des facteurs qui favorisent la résilience, on la définit le plus souvent comme étant un processus permettant une adaptation réussie dans un contexte d’adversité (Ionescu, 2011b). Toutefois, certains auteurs sont d’avis que les définitions qui coexistent actuellement ne rendent pas justice à la complexité du phénomène qui demeure mystérieux (Vion-Dury, 2007).

### **Évolution du concept de résilience**

C’est du domaine des sciences physiques et de l’ingénierie que le concept de résilience émerge d’abord, faisant référence à la capacité que possède un corps à résister et à retrouver sa forme initiale après un choc ou une pression (Anaut, 2003; Hollnagel, 2014). La recherche sur la résilience en sciences humaines a, quant à elle, débuté dans les années 1970 dans le cadre d’études en psychologie développementale dans lesquelles on

s'intéressait à ce qui amène certains individus à se développer positivement malgré des situations de vie remplies d'adversité (Luthar, 2006; Masten & Cicchetti, 2016). Les travaux sur la résilience sont aussi associés à l'approche de la psychologie positive; un courant découlant de la salutogenèse et dans lequel on se centre sur les forces et les potentialités des individus plutôt que sur les déficits qui les entravent (Antonovsky, 1979; Sheldon & King, 2001).

Quand on pense aux balbutiements de la recherche sur la résilience, on pense notamment aux travaux notoires de Werner et Smith (1989) qui ont suivi le développement d'enfants nés dans l'archipel d'Hawaï pendant plusieurs décennies. Werner et Smith ont remarqué qu'une proportion de ces enfants qui cumulaient certains facteurs de risque, comme la pauvreté, les conflits familiaux ou la violence, s'accommodaient de leur environnement défaillant et faisaient preuve d'une adaptation surprenante et même, étonnante. Le concept de résilience est né de cet étonnement face au bon développement de ces enfants résilients (Cyrulnik, 2016).

Or, en quoi ces enfants étaient-ils différents des autres? Les observations faites par l'équipe de recherche de Norman Garmezy (1984) ont permis de mettre en évidence l'existence de compétences sociales spécifiques chez des enfants qualifiés de résilients (Garmezy, 1991). Par exemple, le fait d'être plus sociable, d'avoir une relation positive avec un adulte significatif ou d'avoir un comportement adapté en classe seraient tous des indicateurs de résilience face au stress (Masten et al., 1990). Ces travaux sont parmi les

plus fréquemment cités dans le domaine de la résilience (Anaut, 2015a). Ann Masten a aussi fait la démonstration que les différences de réactions aux stress pourraient en partie s'expliquer par le tempérament et certains traits de personnalité évoluant de façon dynamique dans le temps, en interaction avec l'environnement (Masten & Tellegen, 2012).

Dans les sections qui suivent, nous ferons état des principales façons de concevoir la résilience et expliquerons notre choix de paradigme pour en faire l'étude dans le cadre de cette thèse.

### **Résilience en tant que capacité inhérente à l'individu**

Certains auteurs en sciences humaines associent davantage la résilience à un ensemble de traits ou de caractéristiques qui seraient innées (Beardslee & Podorefsky, 1988; Block & Block, 2014). Dans le même sens, Wagnild et Young (1993) affirment que l'adaptation face au stress ou à l'adversité se fait grâce à certaines caractéristiques inhérentes à l'individu, caractéristiques qui permettraient d'atténuer les effets nocifs des événements perturbateurs. Par le biais de leurs travaux auprès de personnes considérées résilientes, elles ont d'ailleurs élaboré le premier instrument dont l'objectif était la mesure de la résilience : l'*Échelle de résilience* de Wagnild et Young (RS-25). Il s'agit d'une échelle autoadministrée comprenant 25 items qui mesure différentes composantes individuelles comme la confiance en soi, la détermination, la maîtrise de soi, la capacité à faire face aux situations difficiles et la persévérance (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2011; Wagnild & Young, 1993). Pour Connor et Davidson (2003), la résilience se définit par les



qualités d'une personne qui lui permettent de prospérer face à l'adversité à laquelle elle est confrontée. L'échelle de résilience *Connor-Davidson Resilience Scale* (CD-RISC 10) vise d'ailleurs à évaluer certaines caractéristiques associées à la résilience selon Rutter (1985) comme le sentiment d'efficacité, l'estime de soi et l'adaptabilité au changement (Campbell-Sills & Stein, 2007).

Considérer la résilience en fonction des traits de personnalité sous-tend qu'elle est constituée de ressources stables qui permettent une adaptation favorable face au stress (Leipold & Greve, 2009). Les échelles de résilience les plus fréquemment utilisées font d'ailleurs une grande place aux capacités de l'individu et des ressources présentes dans son milieu plutôt qu'à la résilience en tant que processus évolutif et dynamique. En regard de l'ensemble de ces définitions, il est possible de comprendre que le fait de conceptualiser la résilience comme une capacité renvoie principalement à l'individu, le situant ainsi au cœur du phénomène.

### **Résilience en tant que résultat adaptatif**

Certains auteurs définissent la résilience comme étant plutôt le résultat de la mobilisation de certaines stratégies d'adaptation (Michallet, 2010). Les recherches découlant de cette vision de la résilience la considèrent comme l'aboutissement d'une adaptation positive face à l'adversité qui découle d'un ensemble de compétences à la fois individuelles, familiales et environnementales (Garmezy et al., 1984; Rutter, 2007; Wright O'Dougherty & Masten, 2005). Ce résultat peut être le retour à un fonctionnement normal

ou l'atteinte d'un meilleur fonctionnement (Ionescu, 2011b; Masten, 2001; Vermeiren, 2012). Pour Masten, on devrait donc définir la résilience comme « une classe de phénomènes caractérisés par de bons résultats en dépit des menaces sérieuses pour l'adaptation ou le développement » (Masten, 2001, p. 228). Bref, cela signifie qu'un niveau d'adaptation est atteint malgré l'exposition à un contexte d'adversité.

Cette façon de concevoir la résilience est actuellement peu soutenue, et ce, pour différentes raisons. Premièrement, cette définition doit être nuancée comme les recherches portent plutôt à croire que la résilience serait un processus continu et évolutif (Michallet, 2010). Deuxièmement, cette façon de concevoir la résilience force la communauté scientifique à adopter une perspective normative sur ce que signifie l'adversité et le résultat d'une adaptation positive, jugement nécessairement teinté des normes sociales et culturelles de la population de référence (Macé, 2011). Finalement, certains auteurs ont affirmé que dans certains cas de traumatismes complexes, l'adaptation perçue comme étant négative d'un point de vue social peut se révéler être une stratégie de survie efficace et ultimement positive (Karray et al., 2016).

### **Résilience en tant que processus**

Au cours des dernières décennies, les réflexions théoriques des chercheurs s'intéressant à la résilience se sont précisées et ont fait évoluer sa définition qui va de plus en plus intégrer ses aspects dynamiques et évolutifs, ce qui se traduira par l'introduction de la notion de processus. Par exemple, Ann Masten (2001, p. 228) définira la résilience

comme « le processus, la capacité ou les résultats d'une adaptation réussie en dépit de circonstances difficiles ou menaçantes ». Dans cette perspective, on perçoit donc la résilience comme un processus d'adaptation en dépit d'une adversité significative et non comme une capacité inhérente à l'individu ou un simple résultat (Luthar et al., 2000). Pour Masten et al. (2010), les chercheurs qui adoptent cette définition sont ceux qui s'intéressent d'abord au « comment »; c'est-à-dire à comment se produit et se construit la résilience dans le temps.

Selon la définition du Larousse (2009), un processus correspond à un enchaînement ordonné de phénomènes, une suite continue d'opérations qui répondent à un certain schéma qui aboutissent à quelque chose. En s'intéressant à la résilience en tant que processus, on explore les mécanismes par lesquels les différents facteurs agissent pour la construire et aux différentes phases qui mènent à son accomplissement. Cela suppose aussi que, pour comprendre ce phénomène, on doit s'intéresser à son évolution dans le temps et décortiquer les processus psychologiques, biologiques, sociaux et culturels qui l'influencent.

Cette vision de la résilience implique donc d'en faire l'étude dans une perspective développementale. Masten (2015) en parle d'ailleurs comme une capacité de s'adapter et de traverser les différentes tâches développementales propres à un âge donné en dépit des adversités.

Or, il faut bien préciser que la résilience ne correspond jamais à un fonctionnement statique, mais évolutif. Elle ne serait donc jamais acquise une fois pour toute (Masten, 2001). On peut être résilient à une période donnée de notre vie puis ne plus l'être. On peut être résilient dans un contexte et ne pas l'être dans un autre, etc. (Cyrulnik, 2012; Ionescu, 2011a, 2012; Richardson, 2002; Rutter, 2007). Le processus de résilience est donc perpétuellement en construction et en réaction à l'interaction entre les facteurs de risque, les facteurs de protection, les ressources disponibles dans l'environnement, la motivation de la personne, etc.

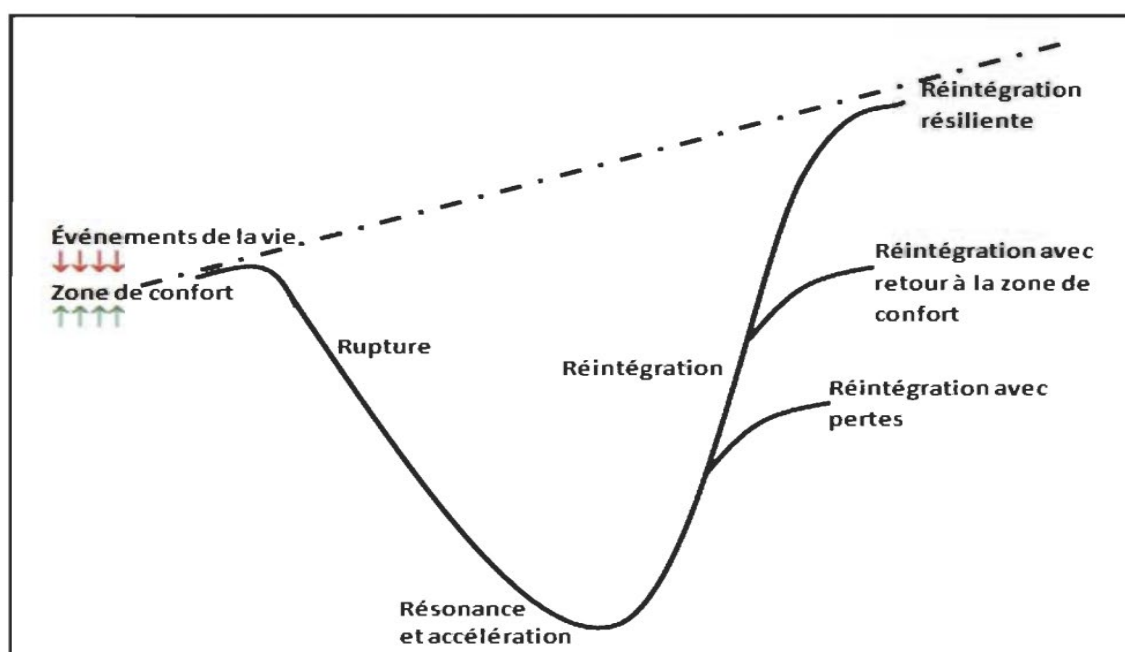
Ainsi, le processus résilient peut être vu à l'image d'un cycle avec un début et une fin; un cycle toujours susceptible de se réenclencher. Cette image du cycle fait échos au modèle du cycle adaptatif qu'on retrouve dans le domaine de l'adaptation au changement climatique (Quenault, 2013). Ce modèle du cycle adaptatif s'opère en différentes phases et pourrait s'appliquer pour la plupart des systèmes dynamiques qu'ils soient psychologiques, sociaux, économiques ou écologiques (Holling & Gunderson, 2002). Au cours d'un cycle, la résilience commencerait par décroître pour augmenter par la suite. La phase de croissance serait marquée par une évolution lente et prédictive, parfois suivie d'une phase de changement brutal. Ce changement brutal conduirait à une phase de réorganisation innovante qui transforme le système et le rend ainsi moins vulnérable face aux adversités futures.

### *Modèle métathéorique de la résilience de Richardson*

Le modèle métathéorique de la résilience développé par Richardson (2002) s'intéresse au processus résilient dans une perspective à la fois développementale et évolutive tel qu'illustré dans la Figure 1.

**Figure 1**

*Modèle métathéorique de la résilience de Richardson (2011) reproduit par Hamelin (2014)*



Pour cet auteur, la résilience se traduit par la transition d'un état stable vers un nouvel état stable qui mène à une croissance; dépassant donc le simple retour à l'équilibre antérieur. Cette réintégration résiliente est synonyme de réorganisation et de transformation. Pour qu'elle ait lieu, la réorganisation implique un niveau de tension

psychologique assez significatif pour créer d'abord une désorganisation significative. On dépasse donc le domaine de l'adaptation et du développement lié au stress où l'adversité demeure relativement faible ou modérée. Richardson (2002) définit une autre possibilité de réintégration suite à l'adversité : la réintégration avec un retour à la zone de confort. Dans ce processus, la personne confrontée à l'adversité mobilise graduellement un ensemble de facteurs de protection afin de retrouver une certaine homéostasie sans qu'il y ait transformation ou croissance post-traumatique.

### ***Croissance post-traumatique : type de processus résilient***

Comme l'explique Richardson (2002), une personne confrontée à l'adversité peut non seulement retrouver un équilibre, mais elle peut aussi se servir de cette occasion pour améliorer son fonctionnement psychologique à un niveau supérieur. On associe ce type de parcours à ce qu'on appelle la *croissance post-traumatique*; un concept qui renvoie à une amélioration des cognitions, des croyances et des comportements en réaction à l'adversité (Lepore et al., 2006; Tedeschi & Calhoun, 2004).

Bien que la croissance post-traumatique se distingue généralement de la résilience, Lepore et al. (2006) prétendent que cette dernière est un type de résilience, car la reconfiguration positive qui en découle permet à la personne de s'adapter à l'adversité. Ce type de résilience ne se réduit pas à la protection de l'intégrité ou au retour à l'état initial, mais permet aussi à la personne de s'enrichir comme son expérience d'adversité active en elle des facteurs de protection qui seront mobilisables ultérieurement (Anaut, 2015b). Par

exemple, la croissance post-traumatique peut être synonyme d'une plus grande appréciation de la vie, d'une redéfinition des priorités, d'un approfondissement des relations interpersonnelles, d'une plus grande spiritualité et de la découverte d'un nouveau sens à sa vie (Ehde, 2010). Ces deux derniers facteurs sont d'ailleurs très importants lorsqu'il est question de résilience.

C'est dans cette perspective que la résilience peut amener à un enrichissement, une transformation ou une croissance. Plusieurs auteurs parlent aussi d'une inversion ou d'une bifurcation de la trajectoire développementale, impliquant une croissance post-traumatique (Chouinard, 2010; Levesque, 2011; O'Dougherty Wright & Masten, 2005; Richardson, 2011; Rutter, 1996; Tedeschi & Calhoun, 2004).

Pour illustrer cela, Lemay (2000) parle d'un mouvement de rebond à la suite du choc de l'épreuve. Cette façon de concevoir la résilience comme étant la transition d'un état stable à un nouvel état stable menant à une croissance va donc au-delà d'un maintien de l'équilibre. C'est cette définition de la résilience que nous retenons dans le cadre de cette thèse comme nous nous intéressons au processus de construction de sens qui accompagne cette transition et qui participe au phénomène de croissance a posteriori.

### ***Point de départ : l'adversité, le traumatisme ou le déséquilibre***

Comme nous l'avons exposé plus tôt, la définition d'un processus résilient implique un point de départ, des facteurs contributifs et des interactions entre ces différents facteurs

qui permettent une évolution séquentielle, d'un stade à l'autre, pour aboutir à un résultat. Le point de départ, c'est le moment du déséquilibre. Ce déséquilibre peut être soudain comme la survenue d'un traumatisme ou se créer suite à l'accumulation de différents facteurs d'adversité dans le temps (Anaut, 2015b). On considère donc le vécu d'une situation bouleversante comme étant préalable à l'expérience de résilience chez un sujet donné. Tedeschi et Calhoun (2004) comparent cette étape à un séisme psychologique qui amène à une remise en question profonde des croyances et du fonctionnement préalable. Sans cet aspect désorganisateur, le processus de croissance et de réorganisation du sens donné à l'expérience ne pourrait advenir.

Dans une perspective psychanalytique, on parle d'un traumatisme lorsque la personne se trouve submergée par une situation stressante, objective ou subjective, qui est chargée d'une intensité émotionnelle telle qu'elle dépasse les possibilités d'intégration psychique. La tension psychique est trop grande et les mécanismes de défense ne sont plus suffisants pour préserver l'équilibre (Anaut, 2002b; Quale & Schanke, 2010). On peut aussi parler plus largement d'un « événement traumatisant » (Bonanno, 2004). Dans tous les cas, l'évènement doit être suffisamment important pour créer un bouleversement.

Dans une perspective phénoménologique, l'expérience traumatique laisse une impression de changement de la personnalité et une altération de la temporalité; comme si le temps s'arrêtait et se suspendait dans le présent, sans possibilité de se projeter dans l'avenir. Le traumatisme marque ainsi une rupture dans le temps : il y a un avant et un



après ainsi qu'une difficulté à mettre ces deux temps en relation. Cela s'explique par le fait que notre capacité d'attribuer un sens et un sentiment de continuité à notre existence est altérée (Crocq, 2003).

Toute une panoplie d'évènements peuvent avoir un tel impact. Il peut s'agir soit de situations ponctuelles : un viol, un vol, le décès d'un proche, une catastrophe naturelle, un accident, etc. Il peut aussi s'agir de situations d'adversité chroniques dans le temps : pauvreté, stressseurs familiaux, vivre avec un handicap ou une maladie chronique, etc. Or, ce n'est pas la gravité ou l'ampleur des conséquences externes observables qui feraient en sorte qu'un évènement soit traumatisant, mais plutôt la désorganisation qu'elle induit dans la représentation que la personne a d'elle-même et du monde (Janoff-Bulman & Sheikh, 2006).

Dans tous les cas, le sujet qui a souffert significativement de cet évènement est poussé à reprendre un nouveau développement qui va intégrer le bouleversement. Cette phase d'intégration et d'élaboration est appelée phase de « néo-développement » par Boris Cyrulnik (2006). Il ne s'agit donc pas d'une simple reprise du développement antérieur.

### **Le néo-développement de la résilience**

La phase du néo-développement de la résilience correspond à l'étape de construction d'un nouvel ordre, d'un nouveau stade, d'un nouvel équilibre pendant lequel le sujet s'engage au-delà d'une difficulté existentielle majeure. Pour Folke (2006), la perturbation

qui survient au sein d'un système ouvre des opportunités d'innover et de se développer. Ce processus d'innovation est favorisé par la capacité *d'intériorisation* et *d'apprentissage* du système. Pour Tyler et Moench (2012), la capacité d'apprentissage est une caractéristique essentielle au néo-développement. Elle est l'aptitude à intérioriser les expériences afin d'éviter les échecs passés à innover pour améliorer les performances et à acquérir de nouvelles compétences. Ces auteurs relèvent également comme caractéristiques nécessaires au néo-développement, la créativité ou l'ingéniosité qu'ils décrivent comme la capacité à mobiliser diverses ressources et proposer des alternatives. Cela nécessite toutefois un environnement favorable, toutes sortes de ressources et la capacité de les mobiliser rapidement (Bauweraerts & Colot, 2014; Le Queux & Waring, 2010). Cela inclut aussi une part de réactivité et de proactivité pour permettre une continuité ou une reprise du développement (Bégin & Chabaud, 2010).

Dans son élaboration du Modèle Théorique de l'Expérience de Résilience (MoThER), Kimessoukié Omolomo (2016) intègre un Module de néo-développement qui implique cinq étapes. À partir d'une étude de cas multiples comprenant huit expériences de résilience chez des femmes camerounaises, Kimessoukié Omolomo a identifié ces différentes étapes comme étant : (1) la phase de perturbation ou de désorganisation provoquée par l'adversité; (2) la phase d'adaptation ou de résistance; (3) la phase de rétroaction ou d'inversion de la trajectoire développementale appelée aussi le point-tournant; (4) la phase de réorganisation qui implique le retour à un nouvel équilibre; et (5) la phase de transformation et de croissance. Ces étapes surviennent à la suite d'un

événement significatif. Elles s'inscrivent dans le temps, mais ne sont pas toujours linéaires. Des allers-retours seraient possibles entre chacune de ces étapes.

Pour cet auteur, la troisième étape, qui correspond à l'inversion de la trajectoire, est toujours déclenchée par un événement inattendu dont l'effet est imprévisible et tout dépend du sens que la personne lui donne. Certains événements qui ont été identifiés comme des points-tournants peuvent paradoxalement représenter un risque d'aggravation de l'état de la personne. Par exemple, un décès dans la famille, un échec ou un accident. Ces facteurs ont en commun le fait qu'ils comportent une charge émotionnelle importante qui a le potentiel d'entraîner une profonde remise en question avec un potentiel de changement. Pour les personnes qui sont sur une pente descendante, l'événement peut venir donner un coup et une nouvelle énergie permettant un nouveau départ ou une bifurcation de trajectoire.

Par ailleurs, selon Kimessoukié Omolomo (2016), différents facteurs de néo-développement de la résilience s'articulent et influencent chacune de ces étapes. Nous aborderons ces facteurs dans la prochaine section.

### ***Facteurs de néo-développement***

L'action des facteurs de néo-développement, en association avec les facteurs de protection, va au-delà de la prévention, de l'adaptation ou du maintien de l'équilibre, pour permettre l'émergence d'un nouveau développement, menant à la croissance. Les auteurs

s'étant intéressés au néo-développement de la résilience évoquent généralement aux facteurs suivants : le sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination, le sens donné à l'adversité, le concept de point-tournant et le tutorat de résilience (Chouinard, 2010; Cyrulnik, 2012; Levesque, 2011; O'Dougherty Wright & Masten, 2005; Richardson, 2011; Rutter, 1996; Tedeschi & Calhoun, 2004). Nous expliquerons brièvement ces différents facteurs tout en nous concentrant davantage sur la construction du sens dans le cadre de cette thèse.

**Sentiment d'auto-efficacité.** Le sentiment d'auto-efficacité peut se résumer à la perception d'avoir en soi-même, les capacités requises pour affronter les défis (Bandura, 2007). Il s'agit de la deuxième caractéristique du processus mental résilient selon Rutter (1996). Ce sentiment d'être capable est essentiel pour aller vers l'atteinte de la quête malgré les péripéties et les embûches. Albert Bandura (2007) explique comment le sentiment d'auto-efficacité peut influencer la motivation à persévérer comme il permettrait à la personne de bien projeter et anticiper les étapes vers la réussite. Il est important de préciser que le sentiment d'auto-efficacité n'a pas nécessairement à mener à un succès ou à une réussite objective ou socialement percevable, l'essentiel étant que le sujet ressente et perçoive une adéquation entre ses ambitions personnelles et ses réalisations perçues (Rutter, 1985).

**Autodétermination.** La capacité d'autodétermination est la faculté de réussir à prendre soi-même les décisions qui engagent son avenir, ce qui implique d'être autonome

dans sa prise de décisions et de les assumer (Ryan & Deci, 2000). Seligman (2012) estime que l'autodétermination est essentielle au bien-être. Elle serait aussi nécessaire au néo-développement de la résilience selon Ryan et Deci (2000). Pour Michallet (2010), la résilience s'inscrit au sein même d'une démarche d'autodétermination. La personne en processus de résilience se désigne comme étant le ou la protagoniste, le héros ou l'héroïne de sa propre vie. Au plan théorique, l'autodétermination se rapproche aussi de l'une des caractéristiques du processus mental résilient que Rutter (1996) appelle le « sentiment de soi », sentiment qui renvoie à la capacité du sujet à se définir et à concevoir sa valeur. Nous sommes donc aussi très près du sentiment d'auto-efficacité tel que nous l'avons abordé précédemment.

**Concept de point tournant.** Ce qu'on définit comme étant un point tournant correspond au moment d'amorçage de la nouvelle trajectoire développementale qui marque une bifurcation dans le récit de vie (Richardson, 2002; Tousignant, 1992). Selon Rutter (1996), le point tournant amène plusieurs changements durables dans le fonctionnement psychologique de la personne. Il s'agit d'ailleurs d'un des plus importants facteurs de néo-développement de la résilience selon Richardson (2002). Le point tournant correspond aussi à la survenue d'un évènement critique, soit un fait extérieur à la personne qui a la force de pouvoir désorganisateur et qui survient fréquemment de façon inattendue dans la vie d'une personne (Tousignant, 1992). Or, ces évènements majeurs ne mènent pas nécessairement à un trouble psychologique, leur caractère à double tranchant pouvant même amener des effets positifs dans le futur si on arrive à en faire sens (Tousignant, 1992).

Par ailleurs, Tousignant (1992) classe ces évènements en deux catégories distinctes selon le sens que la personne leur donne. La première catégorie correspond à celle des évènements stressants qui provoquent le bouleversement initial et qui exigent une adaptation. La deuxième catégorie est celle des événements de type « nouveaux départs » qui marquent l'amorçage de la reconstruction ou de la transformation.

De leur côté, Tedeschi et Calhoun (2004) identifient le trauma comme étant le point tournant de l'expérience des personnes ayant vécu une croissance post-traumatique. Par exemple, le fait d'avoir un premier enfant peut d'emblée être considéré comme un facteur de risque pour une mère adolescente qui vit un contexte de violence conjugale. Or, dans l'étude de Levesque (2011), le fait de mettre au monde un enfant aura finalement été un point tournant dans la vie des jeunes participantes. Levesque propose d'ailleurs un modèle théorique de la résilience dans lequel le point tournant joue le rôle de déclencheur du processus de résilience chez les jeunes mères.

Bref, pour ces différents auteurs, le point tournant n'en est pas un sans qu'il ait une construction de sens qui en émerge (Chouinard, 2010; Levesque, 2011; Rutter, 1996, 2007; Tedeschi & Calhoun, 2004). C'est donc le sens qu'on attribue à l'évènement qui en fait un point-tournant et c'est ce sens qui remanie aussi la perception de la situation d'adversité dans l'après-coup. Ces deux facteurs de néo-développement de la résilience sont donc interreliés.

**Narration de soi et construction de sens.** Plusieurs théoriciens et chercheurs ayant travaillé sur le néo-développement résilient proposent qu'un vecteur important de résilience serait l'élaboration cognitive et affective des situations difficiles par le processus de narration de soi; soit le fait de donner un sens à l'expérience afin de pouvoir se raconter dans un tout cohérent (Ionescu, 2011a; Rutter, 2006). L'habileté à construire un sens positif aux évènements qui surviennent dans notre vie serait d'ailleurs associée à davantage de bien-être (King & Miner, 2000; McAdams et al., 2001). Il y a de cela plusieurs décennies, les travaux d'Antonovsky (1979) décrivaient comment la capacité à construire un sens cohérent aux évènements de vie était un facteur contribuant à la résilience. Selon lui, une personne confrontée à de l'adversité qui cherche à créer de la cohérence est motivée à attribuer une signification au stress. Elle perçoit aussi les défis comme étant surmontables et les ressources comme étant disponibles. Dans une étude menée par Marcotte et al. (2021), 18 récits de vie de jeunes adultes ayant vécu de l'adversité ont été analysés de façon exploratoire afin d'associer certains aspects de l'identité à la résilience. Il ressort de cette analyse que l'agentivité et la capacité à donner un sens à l'histoire seraient présentes chez les jeunes adultes identifiés comme résilients.

Or, bien au-delà d'une capacité, la construction de sens est un processus constant et inhérent à la conscience humaine. Plus précisément, on définit la construction de sens comme un processus dynamique au cours duquel une personne actualise la représentation qu'elle a de son histoire, de son image, de ses relations sociales et de ses buts en fonction des expériences qu'elle vit au fil du temps, y compris les adversités. Le but de ce processus

est d'intégrer toutes ces expériences et de les réajuster pour assurer une certaine cohérence à cette constante réorganisation (Delle Fave, 2011). Elle peut aussi se résumer en un effort de réflexion individuel qui a pour objectif d'expliquer pourquoi les événements surviennent dans sa vie et d'élaborer sur les impacts de ces événements sur ses relations, ses croyances, ses valeurs et ses buts (Geninet & Marchand, 2007). La construction de sens est l'un des quatre principaux facteurs de résilience énoncés par Boris Cyrulnik (2012). Elle est aussi l'une des cinq composantes de la théorie du bien-être de Seligman (2012) et l'un des principaux systèmes protecteurs selon Masten et O'Dougherty Wright (2010). Le modèle théorique de l'expérience de résilience (MoThER) développé par Kimessoukié Omolomo (2016) considère lui aussi la construction de sens comme un facteur déterminant de l'expérience de résilience.

### **Psychologie narrative et concept d'identité narrative**

La psychologie narrative s'intéresse aux histoires que les personnes se racontent à propos de leur propre vie (White & Epston, 1990). Celui ou celle qui se raconte est considéré comme un auteur qui écrit le récit de sa vie. Les événements, les souvenirs et les sentiments sont tissés dans ce récit et reflètent l'identité de celle ou celui qui se raconte. En écoutant attentivement cette histoire, nous apprenons sur les dynamiques psychologiques de la personne, ses conflits intérieurs et ses constructions sociales et culturelles (McAdams, 1993). Bref, le récit de vie est la somme de l'interprétation des événements qui ponctuent la vie d'une personne (McAdams et al., 2001). Il mélange deux fils conducteurs que Spence (1982) appelle la *vérité historique* et la *vérité narrative*



(traduction libre). La vérité *historique* est inatteignable comme il est impossible d'avoir une vision totalement objective de ce qui s'est passé dans notre vie, mis à part le fait de s'appuyer sur certains repères temporels comme la date des évènements marquants. La vérité *narrative* est quant à elle révélée par nos choix de mots, l'organisation de nos idées, la structure narrative, l'évolution de la tension du récit dans le temps ainsi que l'accent mis sur certains évènements et l'omission d'autres (Bar-On, 1995; Singer, 2011).

Dans l'angle de la psychologie narrative, on s'est aussi intéressé au concept de l'identité narrative. L'identité narrative renvoie à différents thèmes comme l'autodétermination, la capacité à tirer profit d'une situation difficile et la capacité de donner un sens à son histoire (Marcotte et al., 2021). Il s'agit donc d'un cadre intéressant pour étudier le néo-développement de la résilience. On étudie l'identité narrative à partir des récits de vie comme ceux-ci nous ouvrent une fenêtre sur la façon dont les personnes perçoivent et construisent leur réalité. Ainsi, nous pouvons mieux comprendre la façon dont elles interprètent, soit positivement ou négativement, leur histoire (Benish-Weisman, 2009). Cela part du postulat que les récits que nous élaborons à propos de notre vie sont révélateurs de qui nous sommes, du chemin que nous avons parcouru et de ce que nous imaginons devenir (McAdams, 2013).

### ***Paul Ricoeur et le concept de mise en intrigue***

Le philosophe français Paul Ricoeur s'est aussi intéressé tout au long de sa carrière à la quête de sens et au rapport de l'humain au temps, dans une approche alliant

phénoménologie et existentialisme (Dosse, 2008). Ricoeur (1990) a d'ailleurs élaboré sur le concept de mise en intrigue; processus par lequel l'être humain donne une unité de signification à tous les événements et péripéties survenant au cours de son histoire et qui affectent son identité. La narration qui s'opère dans cette mise en intrigue offre à la personne un espace de liberté pour élaborer ce que Ricoeur (2007) appelle un récit de soi.

Cette mise en intrigue implique aussi une dimension temporelle importante étant donné que la personne inscrit les éléments historiques dans un enchaînement qui établit un sentiment de continuité et de stabilité dans le temps (Mijolla-Mellor, 2007). Le processus d'historisation fait ainsi partie intégrante de la construction de sens, mais implique plus spécifiquement de remanier les différents événements dans un ordre et une temporalité qui instaurent une impression de continuité entre passé, présent et futur (Ricoeur, 2007). L'historisation aide aussi la personne à répondre à de grandes questions existentielles : Qui suis-je? Où vais-je? C'est à partir de sa mémoire et du processus d'historisation que la personne pourra construire son récit de vie avec un sentiment de continuité et une identité cohérente.

### *Une variété de formes et de séquences narratives*

Gergen et Gergen (1988) ont avancé l'hypothèse que certains types de narratifs pourraient être aidants ou nuisibles au bien-être. Ils ont donc étudié et identifié différents types de formes narratives. Selon ces auteurs, il y aurait trois structures narratives de base qui encadrent l'évolution des récits de vie dans le temps : le récit progressif, le récit

régressif et le récit stable. Dans un récit progressif, l'histoire évolue et se développe dans le temps vers un but alors que le récit régressif évolue plutôt en se détériorant ou en s'éloignant de cet objectif (Gergen, 1986). Dans un narratif stable, le récit intègre les événements, les émotions et les contextes d'une façon qui permet au protagoniste de demeurer inchangé, sans mouvement particulier vers un objectif. Pour Gergen et Gergen, un narratif a des conséquences positives pour la personne lorsqu'il permet d'apporter une cohérence et une direction à son récit de vie.

Or, un trauma ou un événement perturbateur peut venir modifier le cours du récit et entraver son évolution; le récit peut alors se développer dans un pattern circulaire sans issue qui n'évolue plus, générant un sentiment d'abattement et de désespoir. C'est ce type de récit qu'on observe, par exemple, dans les narratifs associés à de la victimisation chez les immigrants dont l'expérience d'immigration n'a pas été un succès (Benish-Weisman, 2009).

En outre, au sein d'un même récit de vie, différents types de séquences se succèdent (McAdams et al., 2001). Par exemple, dans un type de séquence appelée séquence de rédemption, la personne qui raconte son histoire décrit un épisode de transformation; c'est-à-dire un événement connoté d'abord négativement dont l'interprétation change et devient associé à du positif. Sans surprise, les histoires qui comportent de nombreuses séquences de rédemption seraient associées à une plus grande adaptation et à plus de bien-être (McAdams et al., 2001). Au contraire, une séquence de type contamination

correspond à un changement d'interprétation dans la construction du récit qui va dans l'autre direction; soit une expérience associée à un état positif qui est réinterprétée comme ayant eu des conséquences négatives.

Benish-Weisman (2009) s'est aussi intéressée aux types de séquences qui seraient associées ou non à un parcours de résilience chez les adultes ayant vécu une expérience d'immigration. Au-delà du constat que les récits des immigrants dont l'expérience migratoire a été réussie seraient mieux structurés et plus cohérents, ceux-ci auraient aussi une forme narrative particulière. Cette forme inclut une séquence régressive qui serait suivie d'une séquence progressive. Par exemple, le protagoniste franchit une période plus difficile qu'il parvient à surmonter, faisant ainsi des apprentissages qui l'aident à évoluer davantage vers ses buts.

Dans l'étude de Marcotte et al. (2021), dix-huit récits de vie ont été analysés afin de vérifier si les thèmes de l'identité narrative et les archétypes narratifs changent selon la présence ou non de la résilience chez les jeunes adultes. Les archétypes narratifs correspondent à des formes narratives qu'on retrouve de façon récurrente en littérature, indépendamment de leur contenu spécifique (Newcomb, 1992). Cette équipe a identifié l'archétype appelé « périple transformateur » comme étant récurrent chez les jeunes adultes résilients. Dans cet archétype narratif, le récit est marqué par des difficultés qui sont ultimement surmontées et qui amènent à l'atteinte d'un but visé (Marcotte et al., 2021). Ces récits sont marqués par une adversité significative à laquelle il est possible de

donner un sens et qu'il est possible de prendre en main. De plus, la voix narrative employée par les protagonistes est positive et engagée, signifiant une capacité d'autodétermination (Yost et al., 2015). Dans les archétypes qui n'ont pas été associés à la résilience, on retrouve plutôt le mode « survie » où le récit est péjoratif de façon continuelle ainsi que le mode « tragédie » dans laquelle le protagoniste vit des difficultés qui s'aggravent et qui le dirigent vers une fin régressive.

### **Facteurs de protection**

On retrouve ces facteurs de protection à la fois au niveau individuel, familial ou environnemental. C'est pourquoi la majorité des auteurs préfèrent les regrouper en adoptant une approche écosystémique (Békaert et al., 2012; Jourdan-Ionescu et al., 2011; O'Dougherty Wright & Masten, 2005). En plus des facteurs de néo-développement, il existe donc différents facteurs de protection qui jouent un rôle avant, pendant et après le processus de résilience. On appelle facteurs de protection les attributs des personnes, des environnements, des situations et des événements qui tempèrent l'impact de l'adversité chez les individus (Jourdan-Ionescu, 2001). Autrement dit, ce terme est utilisé pour parler des différents modérateurs du risque et de l'adversité qui augmentent les chances d'une bonne évolution développementale (Werner, 2000). Ces facteurs peuvent aussi diminuer les risques de développer différentes psychopathologies (Ionescu, 2010; O'Dougherty Wright & Masten, 2005). Nous élaborerons sur différents facteurs de protection individuels, relationnels et environnementaux qui sont liés à la thématique qui nous intéresse.

### ***Facteurs de protection individuels***

Les facteurs de protection individuels sont ceux qui font référence aux compétences individuelles ou aux traits de personnalité (Garmezy et al., 1984). Bien que les différents auteurs en identifient un nombre variable, les caractéristiques individuelles suivantes ressortent fréquemment : l'estime de soi, l'humour, la flexibilité, l'ouverture, l'intelligence, la persévérance, l'optimisme, l'espoir, la planification, l'attachement, la créativité, la perspicacité, l'autonomie, la gentillesse, les capacités de mentalisation et la capacité à susciter la compassion des autres (Békaert et al., 2012; Connor & Davidson, 2003; Ionescu, 2015).

Il est important de spécifier que les facteurs de protection peuvent avoir différents impacts selon leur intensité et leur rôle à l'intérieur d'une dynamique particulière à l'individu dans son environnement (Jourdan-Ionescu, 2001). Par exemple, ce qui pourrait être un facteur de protection pour une personne dans un contexte occidental ne le sera pas pour un autre enfant dans un contexte plus oriental (Jourdan-Ionescu, 2001). En outre, il est important de comprendre que la personne humaine n'est jamais passive face aux événements extérieurs, mais qu'elle peut exercer un pouvoir de par le sens qu'elle peut leur donner (Cefai & Quéré, 2006).

**Capacités de mentalisation.** Le facteur de protection individuel qui nous apparaît le plus important en lien avec la narration de soi comme facteur de résilience est, sans aucun doute, celui des capacités de mentalisation. La mentalisation, souvent mesurée par le

construit du fonctionnement réflexif, peut se définir comme étant l'habileté d'une personne à comprendre les émotions, désirs, sentiments, pensées ou intentions qui sont sous-jacentes à ses propres réactions et comportements ainsi qu'à ceux des autres (Fonagy & Target, 2002). En ce sens, l'acquisition des fonctions réflexives permet de prendre conscience de son propre fonctionnement et de prévenir la répétition des expériences négatives de son passé (Theis, 2006). Le fait d'interpréter le sens de ses comportements et de ceux d'autrui aide aussi à mieux comprendre les relations interpersonnelles et permet une meilleure régulation émotionnelle (Allen et al., 2008; Fonagy & Luyten, 2009).

Par ailleurs, la mentalisation est une capacité qui joue un rôle central dans le sens et l'organisation de soi (Choi-Kain & Gunderson, 2008; Fonagy & Target, 1997). Selon de Tychey (2001, p. 54), la mentalisation correspond à la « capacité à traduire en mots (...), les images et les émois ressentis pour leur donner un sens communicable ». Par cette mise en mots, les capacités de mentalisation favoriseraient l'adaptation psychologique aux événements traumatiques (Chiesa & Fonagy, 2014; Ensink et al., 2016).

### ***Facteurs de protection relationnels***

Il n'est pas surprenant que les relations de proximité avec les gens qui nous entourent et nos milieux immédiats exercent une influence sur notre processus résilient. Par exemple, le développement de la mentalisation s'effectue d'abord au sein d'une relation d'attachement entre le bébé et ses donneurs de soin (Fonagy & Target, 1997). Par ailleurs, la construction de sens et la narration de soi ne peuvent être considérées simplement

comme des facteurs de néo-développement individuels. En effet, ils requièrent un lien avec l'autre : quelqu'un à qui se raconter pour mieux s'entendre. Le sens n'est pas inhérent aux choses, mais il est plutôt construit et modifié à la fois dans et par les interactions sociales (von Glasersfeld, 1994). Lorsqu'on étudie la résilience via le récit, il est possible de voir comment une rencontre avec une personne significative peut nous aider à remanier la vision de nous-mêmes et des autres. Cette personne significative peut être un membre de la famille, un ami, un enseignant, un intervenant, etc.

**Tuteurs de résilience.** Pour Ionescu (2011b), la résilience se développe au sein des relations que la personne entretient avec son entourage, des réseaux de soutien ainsi que des tuteurs de résilience. On appelle tuteur de résilience une personne dont les comportements et l'attitude viennent faciliter la résilience chez un individu (Cyrulnik, 2001; Psiuk, 2005). Ces tuteurs peuvent se retrouver dans tous les milieux proximaux d'une personne.

La famille et ses membres peuvent aussi agir en tant que tuteurs de résilience. D'après Tisseron (2003), c'est la capacité de la famille à évoluer et s'adapter qui serait la qualité essentielle pour accompagner et soutenir la résilience de ses membres. Selon Garnezy (1991), la contribution d'une famille à la résilience des enfants nécessite que les rôles de chacun des membres de la famille soient clairs et correspondent à leur statut.



En contexte scolaire, des tuteurs de résilience peuvent favoriser le bien-être de l'élève en l'aidant à s'adapter à son environnement et à réguler ses émotions malgré les obstacles. De cette façon, l'école contribue à la résilience par la possibilité qu'elle offre de renforcer les ressources du jeune et de renforcer ses facteurs de protection (Anaut, 2012; Lamothe-Lachaine, 2019). Non seulement elle facilite l'émergence des habiletés de résolution de problèmes, des habiletés scolaires et de la créativité, mais elle met aussi à l'épreuve les expériences relationnelles et les compétences sociales. En milieu scolaire, des espaces encourageant l'imagination et la créativité peuvent aussi jouer le rôle des tuteurs de résilience pouvant être réinvestis par l'élève dans toutes sortes de contextes (Lamothe-Lachaine, 2019). Par exemple, des pratiques soutenant l'exploration, l'expression et la créativité peuvent constituer des tuteurs de résilience comme ces pratiques permettent de tisser des liens positifs avec l'autre par le partage qu'elles suscitent (Chaîné, 2012).

### ***Facteurs de protection culturels***

Ainsi, le processus de résilience est influencé par les milieux familiaux, socioculturels et scolaires dans lesquels les personnes évoluent et il est important de prendre conscience des multiples facteurs écosystémiques qui les entourent (Theron & Theron, 2013). Or, selon Theron et Theron (2013), la théorie sur la résilience doit aussi à tout prix tenir compte de l'influence de la culture sur l'adaptation des individus. C'est pourquoi ces chercheurs ont, par exemple, adopté une posture afrocentrique afin d'étudier comment les communautés culturelles influencent l'adaptation, particulièrement en contexte de pauvreté. Or, toutes les cultures ne valorisent pas les mêmes valeurs et les mêmes façons

d'entrer en relation. Tel que mentionné précédemment, il est donc logique de penser qu'un trait de personnalité pourrait faciliter le processus résilient dans un certain contexte culturel, mais y nuire dans un autre.

Dans les études menées par des chercheurs ayant une perspective afrocentrique, on remarque davantage de valeurs collectivistes et la perception que les humains sont tous interconnectés entre eux (Neblett et al., 2010; Utsey et al., 2000). L'emphase mise sur l'esprit de collectivité et de communauté encouragerait les individus à s'enraciner à quelque chose de plus grand qu'eux. Ces personnes sont donc plus susceptibles de percevoir les événements de la vie comme ayant un but et un sens qui dépasse leurs difficultés individuelles (Theron, 2007; Utsey et al., 2000). Dans les cultures qui sont davantage ancrées dans la spiritualité, dans l'attachement à un Dieu ou aux ancêtres, on retrouve aussi davantage de rituels et de pratiques collectives qui viennent renforcer l'harmonie entre les individus (Neblett et al., 2010; Utsey et al., 2007). Selon Masten et O'Dougherty Wright (2010), les cultures et les religions auraient d'ailleurs développé et transmis des croyances, des rituels et des pratiques dans le but d'aider les individus à composer avec l'adversité de la vie. Cela aurait permis d'assister et de renforcer la résilience naturelle des personnes. On peut, par exemple, penser aux rituels pour la perte et le deuil, aux prières et aux stratégies de méditation, à la recommandation d'offrir une aide directe aux personnes dans le besoin ainsi qu'à toutes les croyances qui véhiculent la valeur et le sens de la vie humaine.

Par ailleurs, dans une étude menée par Tousignant et Ehrensaft (2005) auprès d'adolescents rwandais, les discours analysés révèlent de quelle façon la mémoire collective culturelle aide à structurer le non-sens lorsqu'une tragédie impactant toute une famille ou un groupe culturel survient. La mémoire collective servirait ainsi de rempart contre le traumatisme. C'est le sens collectif qu'on donne aux événements qui organise alors le récit. Ces repères groupaux, ces lignes tracées collectivement, pourraient permettre à l'individu de ne pas se perdre dans l'élaboration de son propre récit et d'éviter aussi la marginalisation.

### **Distinctions entre le concept de résilience et le concept de résistance**

Il nous paraît important de bien distinguer ces deux concepts; c'est-à-dire de comprendre en quoi ils sont différents et en quoi ils sont aussi complémentaires. La résistance et la résilience seraient, en fait, deux phases d'un même processus. On peut parler de la résistance comme étant une phase de maintien et de la résilience comme étant une phase de transformation, l'une pouvant suivre l'autre (Pourtois et al., 2011). Ainsi, la résilience inclurait nécessairement une phase préalable de résistance, mais la résistance ne mènerait pas dans tous les cas à la résilience. Sans l'atteinte du point de rupture et du déséquilibre, la personne demeure en résistance. Anaut (2002a) conçoit elle aussi la résilience en deux mouvements : un premier mouvement qui s'apparente davantage au *coping*, soit à la capacité à faire face et à résister et un deuxième mouvement synonyme de transformation et de croissance.

Par ailleurs, l'action de résister implique de ne pas s'altérer dans la lutte qui est menée; c'est-à-dire que le sujet demeure égal à lui-même et lutte pour poursuivre sa route sans remaniement identitaire (Pourtois et al., 2011). Il n'y a donc pas de transformation à ce stade.

En outre, la résistance renvoie plus souvent à une stratégie qui se réalise essentiellement dans le présent. Par opposition, le processus de résilience est intersubjectif et s'inscrit nécessairement dans la temporalité, car il utilise les ressources contenues dans les souvenirs du passé et il s'évalue dans la durée. Cette façon de distinguer la résistance de la résilience fait sens à condition que l'on retienne la définition de la résilience comme étant un processus de transition d'un état stable à un nouvel état stable qui mène à une croissance et qui va donc au-delà du maintien de l'équilibre (Anaut, 2002b). Tomkiewicz (2001) est d'accord avec cette idée que le concept de résilience ne devrait pas se limiter à de simples résistances à l'adversité, mais devrait absolument comporter l'idée d'un enrichissement de la personnalité ou d'une croissance. Il s'agit du choix de positionnement théorique que nous avons fait dans le cadre de notre recherche.

### ***Désistance et désilience***

Pourtois et ses collaborateurs (2012) proposent une approche théorique de la résilience en deux axes. Ils proposent ainsi d'enrichir le champ sémantique de la résilience en y intégrant les néologismes de « désilience » et de « désistance » et de les distinguer du concept de « résistance ».

Une personne en désistance se désinvestit de son potentiel d'épanouissement et délaisse ses sources potentielles de développement (Pourtois et al., 2011). La désistance implique donc, au contraire de la résistance, une attitude subjective de désintérêt, de détachement ou d'indifférence envers son propre développement psychosocial (Pourtois et al., 2011). Les possibilités d'épanouissement et de développement sont réduites pour la personne qui se montre indifférente face à sa propre évolution.

Quand on parle de désilience, on parle d'une reconstruction aliénatoire suite à un « évènement traumatique » qui implique la renonciation à un épanouissement social; c'est-à-dire que les liens sociaux sont désormais perçus comme des contraintes plutôt que comme des opportunités. Le bouleversement vécu mène le sujet à un processus de déliaison psychosociale. On peut penser, par exemple, au parcours d'un individu qui dévierait dans la délinquance ou dans les comportements autodestructeurs comme les abus de substance (Pourtois et al., 2011). En d'autres mots, lorsqu'on est en désilience, on renonce à toute perspective d'épanouissement psychosocial positif.

Selon Tielemans (2019), un même individu pourrait évoluer et passer différentes phases de résilience, de résistance, de désilience et de désistance au cours de son parcours de vie. Dans une étude s'intéressant aux trajectoires de résilience de jeunes ayant vécu des situations sociales et/ou familiales difficiles, ce dernier a cartographié le passage d'une phase à l'autre à partir de l'évaluation subjective qu'ont fait les jeunes de différents

moments clés identifiés sur une Ligne de vie. Il intègre ainsi dans une continuité temporelle le modèle théorique de Pourtois et ses collègues (2011).

### **Évaluation de la résilience**

Étant donné l'absence de consensus autour de la définition de la résilience ainsi que la complexité et la diversité des facteurs impliqués, une quantité impressionnante d'instruments ont été développés dans le but de la mesurer (Hosseini et al., 2016). En effet, selon que l'on définisse la résilience comme un ensemble de caractéristiques personnelles, un processus en interaction avec des facteurs de l'environnement ou comme un résultat, la mesure ne sera pas la même. Dans leur ouvrage portant sur la résilience assistée, Ionescu et Jourdan-Ionescu (2011) ont répertorié l'ensemble des outils pouvant être utilisés pour évaluer la résilience d'une personne ou d'un groupe de personnes : enfants, adolescents et adultes. Il s'agit, pour la plupart, de questionnaires ou d'échelles autoadministrés dont le score indique un certain niveau de résilience. Certains instruments semblent s'imposer davantage en recherche comme RS-25 et CD-RISC 10. Ces échelles ont été utilisées dans de nombreuses recherches et auprès de populations variées en plus d'avoir démontré des caractéristiques psychométriques intéressantes (Ionescu, 2011c).

En 1990, Gail Wagnild et Heather Young ont d'ailleurs débuté leurs travaux en s'intéressant au récit de 24 femmes qui s'étaient bien adaptées à des difficultés, dans un contexte américain. Elles ont ensuite développé une échelle à 25 items répartis en différents facteurs ou caractéristiques. À la suite de la passation, on obtient un résultat qui

varie entre 25 et 175; un résultat plus élevé signifiant davantage de résilience. Des recherches ultérieures ont démontré qu'il fallait modifier l'échelle en fonction des différences culturelles, car certains traits étant valorisés dans une culture ne le sont pas dans une autre. Il importe donc de l'utiliser avec prudence dans un contexte culturel différent (Ionescu, 2016).

La CD-RISC 10 a été créée en 2003 et compte aussi 25 items répartis en cinq facteurs. Les items sont mesurés avec une échelle Likert et le résultat final peut varier entre 0 et 100. Elle est considérée comme ayant d'excellentes propriétés psychométriques (Windle et al., 2011). Des adaptations de cette échelle existent dans différentes cultures où les dimensions sont adaptées en fonction des spécificités culturelles (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2011).

### ***Évaluation de la résilience auprès des enfants et des adolescents***

En plus des spécificités liées à la culture, l'évaluation de la résilience doit être adaptée à l'âge et à la période développementale de la population qui nous intéresse. On ne peut pas formuler les items de la même façon selon que l'on s'adresse à un enfant, un adolescent ou un adulte. Conçue par Prince-Embury (2006), l'échelle *Resiliency Scales for Children & Adolescent* (RSCA) s'adresse aux enfants et aux adolescents. Elle comporte 64 items divisés en trois dimensions comme, par exemple, le sentiment d'être en relation avec les autres. Les résultats dépendent de l'autoévaluation subjective de jeune

sur ses ressources personnelles et ses relations. On y mesure, par exemple, le soutien social perçu.

Certains chercheurs ont cherché à intégrer à la fois des spécificités liées à l'âge et une sensibilité culturelle pour mesurer la résilience (Ungar et al., 2005). Conçue à partir d'un échantillon de jeunes provenant de 11 pays, la *Child and Health Youth Resilience Measure* (CYRM-28) permet de mesurer la résilience des jeunes de différents contextes sociaux et culturels (Ungar et al., 2005). Elle comporte 28 éléments qui mesurent sept aspects allant des relations à l'identité en passant par l'adhésion à la culture et la spiritualité. Ce questionnaire a été traduit et validé en français par l'équipe de Daigneault et al. (2013).

### ***Principales limites des échelles de résilience***

Malgré les plus récents développements dans la recherche sur la résilience, les instruments qui sont encore les plus fréquemment utilisés pour la mesurer sont des échelles qui sont axées principalement sur les capacités de l'individu et de son milieu. Il importe toutefois d'être prudent dans l'interprétation de ces résultats, car chiffrer la résilience implique le danger d'interpréter hâtivement ces résultats et de stigmatiser plutôt que d'aider à renforcer la résilience (Ionescu, 2011b). En effet, il n'existe pas de résilience type, mais une variété de façons singulières d'être résilient. Chaque individu est susceptible de trouver le fonctionnement résilient qui lui convient dans son contexte de vie, à partir de ses particularités personnelles, mais aussi celles de son environnement (Anaut, 2015a).



En outre, ce que l'on considère être une adaptation positive ou un fonctionnement résilient peut varier en fonction des positionnements théoriques des chercheurs, mais aussi selon les contextes sociaux, politiques et culturels (Anaut, 2015a). Par exemple, il y a un risque de sous-évaluation ou d'évaluation erronée de la résilience selon la culture. Les individus d'une certaine culture seront davantage influencés par la désirabilité sociale en s'évaluant plus positivement, alors que d'autres se montreront plus humbles (McCrae & Costa, 2006).

### *Évaluation qualitative de la résilience*

Au-delà des échelles quantitatives, il est intéressant qu'il existe aussi quelques outils qualitatifs visant à mesurer le processus résilient. Par exemple, Strümpfer (2001) propose une méthode de type projectif pour évaluer la résilience. Dans cette méthode, on expose différentes situations difficiles à une personne qui doit alors imaginer et élaborer sur des pistes de solution. Il existe un schéma de cotation des réponses à cet exercice.

Certains chercheurs utilisent aussi l'outil de la Ligne de vie afin d'identifier les facteurs de protection et le processus de résilience des individus ou des familles (Tourigny et al., 2015). La Ligne de vie vise à décrire l'histoire de vie d'une personne à l'aide du tracé graphique d'une ligne allant de sa naissance jusqu'au moment de l'évaluation. Au début de l'évaluation, on demande à la personne d'inscrire sa date de naissance à gauche d'une feuille blanche qui lui est fournie et à la droite, la date de l'évaluation. Sur la ligne tracée entre ces deux repères temporels, on invite la personne à identifier les événements

positifs et négatifs qui ont marqué le cours de sa vie. Les événements à caractère plutôt positif sont habituellement inscrits au-dessus de la ligne et les événements à caractère plutôt négatif sont habituellement inscrits en-dessous de la ligne (Tourigny et al., 2015). L'analyse de l'ensemble des événements inscrits par la personne permet à l'évaluateur de repérer les moments significatifs, les périodes de transition, les discontinuités, etc. (Miller, 1993).

Tielemans (2019) a utilisé la Ligne de vie pour cartographier le parcours de résilience de jeunes ayant vécu des situations sociales et/ou familiales difficiles après avoir échoué à dégager des résultats convaincants à partir de l'analyse du contenu des entrevues réalisées. Il trouvait cohérent d'utiliser cet outil étant donné le caractère temporel et évolutif du processus résilient. Tielemans demanda aussi aux jeunes de donner une évaluation de leur niveau subjectif de bien-être lors de différents événements identifiés sur la Ligne de vie.

### **Résilience assistée**

L'idée de développer ou de promouvoir la résilience est assez récente en psychologie. Le concept de « résilience assistée » a été utilisé pour la première fois au début des années 2000 par Serban Ionescu (2011c) et s'inscrit dans la montée du courant de la psychologie positive (Seligman, 2002). C'est après qu'aient été menées les premières études approfondies du parcours de vie d'individus naturellement résilients qu'on a pu identifier certains facteurs de protection sur lesquels il nous est possible de travailler afin de passer

à une résilience dite « assistée ». On utilise le terme « assisté » quand on vient accompagner et soutenir son développement (Ionescu, 2004). Plus simplement, il s'agit d'aider les personnes à trouver leur propre cheminement vers la résilience. On permet ainsi d'appliquer tout ce que l'on a appris théoriquement sur la résilience pour le mettre en pratique dans l'intervention afin de changer les parcours de développement des personnes en situation d'adversité.

À l'inverse des pratiques cliniques plus traditionnelles, qui prennent comme point de départ les problématiques en adoptant un modèle plus médical, la pratique de la résilience assistée s'appuie plutôt sur les forces de l'individu et de son milieu pour conceptualiser son intervention (Ionescu, 2004). Les intervenants liés à cette approche prônent donc pour la modification des pratiques professionnelles afin de favoriser l'émergence du processus de résilience. De quelle façon? Tout simplement en accompagnant les patients plutôt qu'en les dirigeant, en optant plutôt pour la facilitation et l'actualisation des forces présentes chez les personnes (Ionescu, 2011c).

En effet, les interventions axées sur la résilience assistée cherchent, au-delà des symptômes et des comportements problématiques, à mobiliser les ressources présentes chez les patients et leur entourage. Elles invitent ainsi à laisser de côté le déterminisme et le fatalisme afin de permettre à la personne et à sa famille de construire leur propre chemin (Manciaux, 2001). Dans cette optique, l'adversité ou le traumatisme, sans nier la douleur qui y est inhérente, ouvre à une possibilité de changer, à une opportunité de se transformer,

de se métamorphoser pour le mieux. Dans les protocoles de résilience assistée, on retrouve différents objectifs tels que celui de développer les potentialités des personnes à risque, d'identifier les ressources existantes dans l'environnement, de renforcer les facteurs de protection, d'étayer le processus de néo-développement de la résilience, etc. (Maton et al., 2004).

### ***Faciliter la narration de soi dans une optique de résilience assistée***

Nous nous intéressons dans le cadre de cette thèse à la narration de soi en tant que facteur de néo-développement du processus résilient. Dans une perspective de résilience, il est donc important de comprendre ce qui pousse à la narration de soi chez des sujets dits résilients. Ce besoin peut correspondre au besoin de narrativité décrit par Bergeret-Amselek (2001) qui souligne que chaque personne éprouve un besoin plus ou moins important de s'appuyer sur une histoire qui fait sens et de pouvoir la raconter et se la raconter.

Le fait d'élaborer une narration à partir de son histoire amène aussi la personne à transformer son expérience en mots, instaurant ainsi une certaine distance pour mieux observer et interpréter son vécu (Anaut, 2002b). Elle peut ainsi revisiter ses souvenirs, ses émotions et ses pensées avec une nouvelle perspective. Ce faisant, une réévaluation de l'expérience s'actualise et de nouveaux moments d'*insight* peuvent survenir (Singer, 2004).

Ces narrations expriment aussi un besoin de transmettre et de partager son histoire. En effet, une forme de sublimation s'opère dans la mise en sens du trauma ou de l'adversité lorsqu'elle est adressée à l'autre (Cyrulnik, 2001). Cette dimension de partage joue un rôle important dans la poursuite du travail d'élaboration et de mentalisation de la souffrance (Anaut, 2003).

### ***Thérapie narrative : fondements et déroulement***

Élaborée par Michael White et David Epston au début du 21<sup>e</sup> siècle, la thérapie narrative se concentre sur les récits de vie ou les narratifs que les personnes créent afin de donner un sens à leur expérience de vie (White, 2007). Ainsi, le principe qui sous-tend la thérapie narrative est que les problèmes d'adaptation viennent principalement des narratifs que les personnes construisent à partir des comportements, pensées et émotions vécues à l'intérieur d'un environnement social particulier (Brown & Augusta-Scott, 2007). Selon cette prémisse, les récits de vie pourraient mener à des comportements problématiques et à de la détresse psychologique lorsque le narratif qui est dominant manque de cohérence (Brown & Augusta-Scott, 2007; White, 2007).

Plus précisément, White (2007) explique que les difficultés d'adaptation seraient associées aux croyances qui relient les problèmes vécus à une vérité narrative immuable sur leur nature et leur personnalité. Ainsi, l'espoir d'un changement possible est mince et l'agentivité de la personne se trouve diminuée. La thérapie narrative cherche donc, dans un premier temps, à identifier et adresser ces narratifs qui figent et entravent le processus

de résilience. Dans un deuxième temps, on invite les personnes à réécrire ou élaborer de nouveau leur récit de vie afin de déconstruire les liens problématiques et de rendre le récit plus cohérent à leurs besoins et leurs désirs (White, 1998).

Le processus visant à identifier, à déconstruire et finalement à élaborer de nouveau le narratif principal est cyclique, tout comme le processus résilient (Ionescu, 2011a; White, 2007). On cherche donc à déconstruire pour mieux reconstruire, à déséquilibrer pour mieux rééquilibrer. On cherche aussi à supporter la personne dans cette période d'entretiens qui peut être déstabilisante. Dans une perspective de résilience assistée : le processus de déconstruction mène naturellement à la troisième et dernière étape : réécrire l'histoire dominante ou le récit principal.

Bref, le but ultime de la thérapie narrative est d'aider la personne à construire un récit de vie qui lie son passé, son présent et son futur dans un tout cohérent, dans un esprit de continuité (Carr, 1998; White, 1998, 2007). L'intervenant qui en applique les principes aide donc la personne en processus de résilience à réécrire son histoire en utilisant ses propres mots afin de l'aider à repenser leur relation à l'histoire dominante, à lui donner une nouvelle perspective. Ce processus demande donc une co-participation et une co-création entre l'aidant et la personne aidée (Richert, 2010).

En vue de favoriser ce travail d'accompagnement, il nous faudra absolument arriver à mieux comprendre les différentes étapes et les mécanismes sous-jacents à cette

construction de sens. Dans cette optique, les récits narratifs ouvrent une fenêtre sur l'expérience subjective et présentent une belle opportunité d'étudier l'expérience de l'humain qui est naturellement résilient. Par ailleurs, il est important d'être conscient du fait que les narratifs ont aussi un impact sur l'expérience qui est racontée, influençant continuellement la perception que nous en avons (Widdershoven, 1993). En revisitant et en explorant une nouvelle narration de soi, l'évaluation subjective que nous faisons de notre expérience est susceptible de changer. La nature même du processus en mouvance le rend donc difficile à théoriser.

### **Retour sur la problématique**

Bref, le néo-développement de la résilience est un processus complexe comme toutes sortes de facteurs peuvent venir favoriser ou freiner son développement. Par ailleurs, il s'agit d'un processus en interaction constante entre la personne et son environnement. Pourtant, la plupart des échelles utilisées aujourd'hui pour mesurer la résilience s'intéressent à des caractéristiques individuelles comme si elles étaient stables dans le temps. Il est possible de penser cette simplification ou cette rigidification de l'évaluation du concept comme étant liée la difficulté qu'on a d'opérationnaliser ce concept dans ses aspects dynamiques intrapsychiques. Rappelons ici qu'il n'y a pas d'opérationnalisation de la résilience qui est employée de façon universelle et que les mesures pour étudier la résilience sont hétérogènes.

Les méthodes d'analyse des objets et phénomènes naturels semblent insuffisantes pour généraliser des lois simples pour expliquer le processus de transformation qui s'opère chez une personne à la suite d'un bouleversement. En ce sens, il semble nécessaire de se tourner vers le sujet résilient afin de puiser, à la source de son expérience, l'essence du processus résilient. Comment le résilient pense-t-il sa vie? Comment la raconte-t-il? Qu'est-ce que la personne résiliente ressent aux différentes étapes de son parcours? Le constat nous paraît clair : il existe un manque méthodologique pour étudier la façon dont les humains construisent le sens de leur expérience de vie et le processus de narration de soi.

Par ailleurs, il est difficile de définir objectivement en quoi consiste un traumatisme ou une adversité significative. En effet, la comparaison d'expériences semblables, avec des niveaux comparables d'adversité, est difficile à faire, puisque chaque personne a un parcours différent et une perception différente (Luthar et al., 2000). Ce n'est pas l'évènement qui cause la détresse, mais plutôt la perception qu'a l'individu de cet évènement (Boss & Sheppard, 1988). Donc, un même évènement peut être stressant et même traumatisant pour l'un et pas du tout pour l'autre (Michallet, 2010).

Finalement, la résilience est encore plus complexe à mesurer à l'adolescence comme il s'agit d'une période faite de bouleversements et de transformations. Par exemple, la fonction réflexive émerge lors de cette période et les capacités de mentalisation évoluent rapidement (Coslin, 2017). Toute l'identité est en reconstruction. Chez les adolescents qui



vivent une expérience migratoire au même moment, le bouleversement est double. Il nous paraît intéressant de cibler spécifiquement cette population afin de mieux comprendre comment s'actualise le néo-développement de la résilience.

### **Adolescence : Concept physiologique, psychique et social**

Définir ce qu'est l'adolescence n'est pas une mince tâche étant donné que cette période de la vie humaine fluctue selon les époques, les contextes socioéconomiques et selon les cultures (Bee & Boyd, 2011). En fait, ce que l'on associe à la période de l'adolescence évolue au gré des changements sociaux. Étymologiquement, le terme adolescence provient du verbe latin *adolescere* qui apparaît au 17<sup>e</sup> siècle et qui signifie grandir au participe présent, soit : celui qui est en train de grandir (Coslin, 2017). Le mot renvoie ainsi à une l'idée d'un inachèvement ou d'une transition vers la croissance. Il exprime un temps de passage, une mutation.

Au plan anthropologique, on parle de l'adolescence comme étant une période d'insertion progressive au sein de la société et d'une période de transition sociale du statut d'enfant vers celui d'adulte qui serait déterminée par des aménagements culturels (Marcelli & Braconnier, 1997). Ainsi, le concept d'adolescence n'existerait pas dans certaines cultures. En effet, c'est la puberté qui aurait marqué traditionnellement un passage direct de l'enfance vers l'âge adulte, sans cette période de transition (Huerre, 2001). L'adolescence est ainsi un concept relativement récent dans l'histoire moderne qui

apparaît d'abord dans les sociétés occidentales (Organisation mondiale de la santé [OMS], 1986).

L'intérêt scientifique pour cette période est tout aussi récent. En effet, c'est au 19<sup>e</sup> siècle que l'adolescence acquiert un statut d'objet scientifique dans la culture anglo-saxonne et les auteurs qui s'y attardent insistent d'abord sur les problèmes inhérents à cette période (Coslin, 2017). La société semble alors chercher des solutions aux problèmes de délinquance en se tournant vers des spécialistes qui théorisent l'adolescence d'une façon plutôt péjorative, jusqu'à l'assimiler à une maladie dont il faudrait prévenir les troubles (Huerre, 2001).

Stanley Hall, auteur du célèbre ouvrage *Adolescence* (1904) avance le premier l'idée que cette période se caractérise par une crise émotionnelle intense, crise marquée par l'instabilité et la confrontation. Or, l'utilisation du mot « crise » pour qualifier l'adolescence réfère aussi au fait qu'elle constitue une étape du développement où l'équilibre psychique du sujet est remis en question (Braconnier & Marcelli, 1999). Pour certains auteurs, c'est la poussée pulsionnelle liée à la puberté qui viendrait bouleverser les équilibres antérieurs (Marty, 2010). Après avoir longtemps mis le couvercle sur la marmite pulsionnelle, le jeune doit faire face au retour en force des enjeux de séduction et de toute la question du sexuel (Castarède & Chiland, 1983). Une symptomatologie diversifiée peut en découler : dépression, fuite dans l'agir, conduites à risque, etc. (Delaroche, 2000). Pour Anna Freud (1969), ce qu'on appelle « crise d'adolescence »

serait l'apparition de manifestations extérieures des remaniements de la personnalité de l'individu qui se produisent à l'interne. Winnicott (1969), soucieux de ne pas pathologiser cette période, parle plutôt d'une période de découverte personnelle qui se doit d'être vécue. Il reconnaît que l'adolescence est synonyme de changement, de rupture et de discontinuité en ce sens qu'elle conduit à un ensemble de remaniements psychiques. Or, ces remaniements n'entraîneraient pas systématiquement des perturbations dans le fonctionnement psychologique. Ainsi, au contraire de ce qu'avancait Stanley Hall (1904), la notion de crise n'est pas nécessairement connotée de façon péjorative (Coslin, 2017).

En effet, l'idée d'une crise inhérente à la période de l'adolescence a souvent été réfutée au fil des enquêtes menées auprès de vastes échantillons adolescents qui n'ont pas tous des parcours tumultueux et problématiques (Claes & Lannegrand-Willems, 2014). Plutôt que de fonder leur vision de l'adolescence sur le concept de crise, les auteurs contemporains ont plutôt adopté la notion de tâches développementales intrinsèques à l'adolescence pour saisir les défis particuliers de cette période. On entend par tâches développementales le fait de devoir faire face aux réalités nouvelles qui s'imposent à tous les individus au cours d'une même période de croissance, soit diverses adaptations et accomplissements qui amènent ces individus à croître et mûrir. Dans cette même conception développementale et psychosociale, Erikson (1968) considère l'identité à l'adolescence comme un important travail de synthèse qui peut être synonyme de « crise », mais dans le sens où il s'agit d'un moment crucial dans le développement normal.

Dans la définition de l'adolescence établie par l'OMS, on situe cette période du développement approximativement entre 10 et 19 ans (OMS, 2022). On parle d'un stade qui commence avec l'apparition de la puberté et qui se termine lorsque le jeune serait prêt d'un point de vue biologique, psychologique et social à entrer dans l'âge adulte. Or, bien que se fonder sur l'âge chronologique puisse être utile à des fins de normalisation, délimiter un âge précis pour circonscrire cette période relève de l'arbitraire. En effet, la fin de l'adolescence n'est pas toujours facilement démarquée et elle varie énormément en fonction des normes culturelles et des lois comme, par exemple, l'âge légal du mariage ou de la fin de la scolarité obligatoire (Huerre, 2001). Le passage de l'enfance à l'âge adulte peut aussi faire l'objet de rituels plus ou moins élaborés selon les sociétés. Ces rituels viennent déterminer un avant et un après, marquant l'acquisition d'un nouveau statut social. Cette acquisition serait plus floue dans les sociétés occidentales (Huerre, 2001). Ce flou autour de l'âge d'entrée et de sortie de l'adolescence apparaît aussi en recherche comme le prouve la variété des âges retenus par les différents chercheurs. Par exemple, dans certaines études, on considère des jeunes âgés jusqu'à 21 ans comme étant encore adolescents (Reisinho et al., 2022).

Par ailleurs, on assisterait actuellement au prolongement de la période de l'adolescence dans les sociétés occidentales. En effet, bien que la poussée pubertaire intervienne de plus en plus tôt, l'accès à la vie sociale adulte est de plus en plus retardé du fait de la durée des études, d'une éducation plus libérale, d'une vie de couple plus tardive,

etc. Dans les sociétés industrielles, l'indépendance sociale serait d'ailleurs acquise bien plus tard que dans les sociétés traditionnelles (Dahl, 2004).

Ainsi, même si leurs corps changent et qu'ils gagnent graduellement des responsabilités d'adulte, les adolescents restent dépendants plus longtemps. L'autonomie acquise au plan professionnel, amoureux, familial et économique est de plus en plus tardive et fluctuante (Coslin, 2017). Le statut d'adulte est ainsi atteint par approximations successives au gré des expériences de vie. Traditionnellement, ces seuils étaient davantage franchis en synchronie. Depuis une vingtaine d'années, on utilise d'ailleurs l'expression *adulescent* pour parler de ces adultes qui tardent à quitter le foyer parental et qui vivent leur adolescence d'une façon prolongée, bien qu'étant déjà physiquement des adultes depuis plusieurs années (Dubéchet, 2015). Les adultes auraient du mal à assumer leur vie future, avec ses responsabilités et ses contraintes, et restent donc plus longtemps dépendants des figures parentales.

### **Quand le corps se transforme**

Alors que la fin de l'adolescence est plus ou moins bien définie, le début de cette période est normalement associé au début de la puberté et à la reprise biologique de la maturation sexuelle. Cette maturation implique d'importants changements hormonaux qui provoquent une modification spectaculaire de l'apparence physique. Il s'agit du changement le plus évident et le plus rapide survenant dans la vie humaine (Alsaker, 2014).

Chez les filles, le développement pubertaire commence le plus souvent par le développement des seins et l'apparition de poils pubiens (OMS, 1986). Il survient alors aussi une redistribution des graisses corporelles et la modification des organes génitaux. La ménarche, soit l'apparition des premières menstruations, arrive généralement vers la fin de la croissance pubertaire. La moyenne d'âge d'apparition des premières menstruations rapportée par la plupart des centres de recherche se situe autour de 13 ans (Alsaker, 2014).

Chez les garçons, le développement pubertaire débute nettement plus tard que chez les filles et comporte différents changements dont la croissance des organes génitaux, l'apparition des premiers poils pubiens, le développement de la musculature, l'apparition des poils au visage, la mue de la voix et la première éjaculation spontanée (OMS, 1986).

Il existe toutefois d'importantes différences interindividuelles en ce qui concerne le moment d'apparition des changements pubertaires ainsi que dans l'ordre, le rythme et la rapidité de ces transformations (Alsaker, 2014). Par exemple, chez les filles, on parle d'une variation de 1,5 à 6 ans entre les premiers signes de maturation pubertaire et la maturité complète (Marshall & Tanner, 1986).

Ces modifications corporelles forcent les adolescentes et les adolescents à se réappropriier leur corps et à tourner la page sur leur image corporelle d'enfant (Delaroche, 2000). Ces changements peuvent aussi avoir des impacts au niveau de leur estime de soi.

En effet, les adolescents qui se développent plus tard ou plus lentement que les autres ne vivent pas la même expérience que ceux qui connaissent une puberté de façon précoce et rapide. Les seconds étant plus propices à vivre des conséquences psychologiques négatives (Marceau et al., 2011).

Certains jeunes peuvent aussi vivre une certaine nostalgie, voire une mélancolie ou un sentiment d'amertume en lien avec la perte de ce corps d'enfant et de ses avantages (Dolto & Dolto-Tolitch, 1989). Françoise Dolto (1988) compare d'ailleurs le changement du corps lors de l'adolescence à ce que vit le homard lorsqu'il mue et qu'il doit se détacher de sa carapace pour en secréter une autre, plus grande. Dans l'entre-deux, le homard tout comme le jeune adolescent dont l'enveloppe corporelle se transforme, se retrouve dans un état de plus grande fragilité.

### **Quand l'esprit se transforme**

Il est maintenant reconnu que l'adolescence représente la troisième phase de maturation cérébrale majeure après le développement prénatal et l'enfance (Choudhury et al., 2008). En effet, le développement pubertaire implique d'importants changements au niveau cognitif comme le cerveau aussi se modifie et évolue parallèlement au corps. Par exemple, la répartition entre la matière grise et de la matière blanche change et on assiste à une prolifération interneuronale marquée dans les zones préfrontales et frontales qui sont associées aux capacités d'abstraction, de logique et au contrôle cognitif (Alsaker, 2014; Coslin, 2017; Lemay, 2010). Le cortex préfrontal est d'ailleurs l'une des dernières régions

cérébrales à se développer au cours de l'adolescence et celui-ci jouerait un rôle important dans la maturation des habiletés cognitives de haut niveau, dont les fonctions exécutives. L'adolescence est aussi caractérisée par un développement important du langage. Par exemple, la syntaxe des phrases devient plus sophistiquée, le vocabulaire s'enrichit et des fonctions langagières de plus haut niveau apparaissent (Alsaker, 2014).

Cette évolution des habiletés cognitives et du langage permet aux adolescents d'accéder à ce qu'on appelle la pensée hypothético-déductive, pensée qui permet le raisonnement inductif. Ainsi, l'adolescence ouvre au monde des hypothèses et à tout un univers de nouveaux possibles (Coslin, 2017). C'est ce que Piaget (1954) considère comme étant le début du quatrième stade de développement cognitif; le stade des opérations formelles. La pensée se libère alors du concret et l'adolescent devient capable de réfléchir sur des données abstraites, ce qui lui permet de mentaliser autrement ses propres processus de pensées et les représentations qu'il a de lui-même et du monde qui l'entoure (Huerre, 2001). Accédant au monde des hypothèses, l'adolescent parvient aussi à se penser pour la première fois dans une continuité temporelle, ce qui lui permet de faire un premier bilan personnel de son histoire de vie. Il lui est possible de s'interroger sur ce qu'il a été dans le passé, ce qui le définit dans le présent et ce qu'il souhaite devenir (Coslin, 2017).

Une autre dimension des changements à l'adolescence est sans aucun doute l'accès à la métacognition (Lehalle, 2014). On entend par métacognition le regard que porte une



personne sur sa propre démarche mentale en vue de planifier, évaluer et vérifier son processus de pensée, ce qui inclut donc nécessairement la prise de conscience de ce processus de pensée (Pallascio & Daniel, 2004). Plus simplement, on peut parler de la métacognition comme de la capacité de penser sa propre pensée. Cette prise de conscience de l'activité mentale aide l'adolescent à mieux comprendre ses états mentaux et à mieux communiquer avec les autres. Les capacités d'introspection apparaissent d'ailleurs avec la métacognition; l'adolescent peut maintenant réfléchir sur ses émotions et analyser son monde interne (Coslin, 2017). Tenter de mieux se comprendre est d'ailleurs une activité fondamentale de la période de l'adolescence.

Pour ce faire, l'adolescent a besoin de s'inspirer de différents points de vue et de s'intéresser aux états mentaux des personnes qui l'entourent. Il développe ainsi sa cognition sociale. La cognition sociale fait référence à l'ensemble des aptitudes et expériences émotionnelles et sociales régulant les relations entre les individus et permettant d'expliquer les comportements humains (Fortier et al., 2016). A l'aide d'expériences intellectuelles diverses, la pensée adolescente s'inspire ainsi des autres pour mieux se définir et éventuellement trouver son indépendance. Il s'agit d'ailleurs d'une période privilégiée pour les apprentissages sociaux et culturels et tout ce qui touche à un développement moral plus complet et subtil (Coslin, 2017). On entend par développement moral le fait de formuler des jugements de valeur sur des comportements ou des idées (Lehalle, 2014). Bref, sans le développement cognitif qui intervient à l'adolescence, les

jeunes ne pourraient accomplir les tâches inhérentes à cette étape cruciale dans leur évolution vers l'âge adulte.

### **L'adolescence en tant qu'étape développementale : la quête de soi**

Au plan psychologique, l'adolescence renvoie à la recherche du statut d'adulte et implique parallèlement le renoncement au statut d'enfant et la construction de sa propre identité (Marcelli et al., 2018). Pour Erikson (1968), la construction de l'identité constitue une tâche développementale majeure de l'adolescence. Les questions auxquelles l'adolescent fait face sont complexes et nombreuses : Qui suis-je? D'où est-ce que je viens? Où vais-je? Comment puis-je prendre en main ma propre trajectoire de vie? L'adolescent cherche ainsi à inscrire en son nom sa propre histoire, à devenir le sujet de sa propre création. L'adulte en devenir est à la conquête de son individualité propre, au travers des multiples normes qui l'entourent, qu'elles soient sociales ou familiales (Cavin Piccard, 2007).

Entre la construction de son identité personnelle et de son identité sociale, l'adolescent négocie ainsi activement ses appartenances et tente de trouver l'équilibre qui lui convient entre individuation et affiliation. En effet, l'identité personnelle renvoie à ce qui est unique et original à l'individu dans toute sa complexité alors que l'identité sociale renvoie à l'appartenance à différents groupes, soit ce que l'on a en commun avec les autres et qui nous associe à eux (Lannegrand-Willems, 2014). On doit pouvoir se connaître, se saisir, pour être en mesure de bien se présenter à l'autre et s'en différencier (Gutton, 2008).

Dans ce processus d'individuation, l'adolescent doit aussi être libre de choisir lui-même un système d'appartenance qui diffère souvent de celui de ses parents : il s'agit plus souvent de celui de ses pairs, avec un autre système de valeurs et d'autres référents (Neuburger, 2003). Il se produit alors différents mouvements d'affiliation en parallèle. Alors que la filiation représente le fait de faire partie intégrante d'une lignée conférant une impression de continuité, l'affiliation renvoie à un double mouvement : soit le fait de se sentir intégré à un groupe social et d'adhérer en même temps aux valeurs de ce groupe (Lemay, 2010). L'accès à ces nouveaux liens ouvre l'adolescent à de nouvelles potentialités, mais cela nécessite un éloignement du monde d'où il vient (Lemay, 2010). Durant cette période d'éloignement nécessaire, le défi est donc de poursuivre cette quête d'originalité sans toutefois renier ses origines ou créer une trop grande rupture avec le passé. Il arrive fréquemment que l'adolescent commence par se définir par la négative; c'est-à-dire en affirmant clairement ce qu'il n'est pas avant de peu à peu choisir de s'attribuer certaines identifications (Lemay, 2010). En ce sens, il est primordial qu'un espace d'exploration lui soit offert. Ainsi seulement pourra-t-il expérimenter sa liberté, sa créativité et son pouvoir d'agir dans sa quête identitaire et devenir un adulte aux identifications claires.

### ***Perspective eriksonienne sur la construction de l'identité***

Il revient à Erik Erikson (1972) d'avoir élaboré une première théorie centrale du cycle de vie en huit stades successifs où le développement individuel et le système psychosocial sont toujours interreliés. Selon cette théorie, l'apparition de chaque nouveau stade

déclenche une nouvelle crise à résoudre pour l'individu. Aussi, à chaque début de stade apparaît une tâche biologique, cognitive, affective et sociale nouvelle du développement avec laquelle la personne doit composer (Erikson, 1982). Chaque crise engendre un certain stress et provoque un réaménagement plus ou moins profond de la personnalité (Erikson, 1982).

La période de l'adolescence correspond au 5<sup>e</sup> stade de la théorie du développement eriksonien appelé identité-confusion des rôles. Erikson (1968) situe cette période entre 12 et 18 ans. La principale tâche de ce stade serait de répondre à la question : Qui suis-je? L'adolescent doit ainsi établir une identité sociale et personnelle afin de ne pas demeurer confus ou désorienté sur les rôles qu'il jouera à l'âge adulte. Erikson décrit l'identité personnelle comme un ensemble organisé de sentiments, représentations symboliques, expériences et projets liés à soi. Idéalement, cette identité inclut les différentes identifications et les éléments du passé dans une continuité qui fait sens. Toujours dans une conception développementale et psychosociale, la tâche inhérente à l'adolescence serait donc celle d'un bilan ou d'une synthèse entre l'histoire personnelle passée, les enjeux présents et les attentes liées à l'avenir. La résolution de ce stade permet à l'individu de se mettre en marche dans une trajectoire de vie dont la direction fait sens et de développer un sentiment d'unité intérieure (Lannegrand-Willems, 2014). En raison de la grande complexité de la tâche à accomplir, il est nécessaire que les jeunes puissent faire appel à des personnes importantes au sein de leur environnement qui pourront les guider

et leur fournir des repères (Erikson, 1968). Lors des moments de confusion identitaire, ces appuis sont essentiels pour que l'adolescent puisse retrouver son chemin.

### ***Marcia et les quatre configurations de l'identité***

Il revient à Marcia (1966) d'avoir opérationnalisé l'approche théorique d'Erikson autour de ce qu'il a appelé le modèle des statuts d'identité, modèle qui est devenu l'approche dominante dans l'étude de la formation de l'identité à l'adolescence. Marcia a mis en lumière deux processus qui seraient centraux dans la construction de l'identité personnelle, soit l'exploration et l'engagement. L'exploration consiste à chercher activement et à essayer différentes options pour soi dans différents domaines de la vie que ce soit les professions, la sexualité, les passions, les activités, la politique, la religion, etc. C'est dans cette période d'exploration active que l'adolescent serait en période de moratoire identitaire selon Marcia, c'est-à-dire que tout est alors en redéfinition. Il s'agit d'une étape importante dans le processus de construction identitaire.

Marcia (1966) parle ensuite de processus d'engagement lorsque l'adolescent se met à adhérer à des valeurs, des objectifs de vie et des croyances, soit lorsqu'il a choisi pour lui-même après avoir exploré durant la période de moratoire. Le sentiment d'identité serait la résultante de ce processus d'engagement dans des domaines significatifs. On parle alors d'une identité qui est achevée. L'identité achevée caractérise ceux qui sont capables d'expliquer comment ils en sont venus à faire les choix qu'ils ont faits.

Marcia (1966) a défini deux autres types d'ajustement à la quête identitaire que représente la période de l'adolescence : la forclusion et la diffusion identitaire. On parle de forclusion identitaire lorsque l'adolescent arrive à des engagements forts et rapides, sans qu'il n'y ait eu d'exploration préalable. Les jeunes en forclusion adoptent le plus souvent le positionnement parental ou ceux d'un groupe auquel ils s'associent par conformisme, sans avoir assimilé ces valeurs et ces engagements par eux-mêmes. Ces jeunes ne passeraient donc pas par la période de moratoire identitaire (Marcia, 1966). Finalement, on parle de diffusion identitaire lorsqu'il y a absence d'engagement chez le jeune, qu'il y ait eu ou non une période de moratoire. Ces adolescents n'arrivent pas à s'identifier à un ensemble de valeurs et de buts qui font sens. Ils explorent peu ou pas du tout leurs possibilités comme s'ils n'étaient pas des acteurs actifs de leur propre existence.

Les adolescents en réalisation identitaire auraient le meilleur profil d'ajustement psycho-social alors que ceux en diffusion identitaire auraient plus de difficultés d'ajustement, les adolescents en moratoire et en forclusion identitaire auraient quant à eux un profil intermédiaire (Côté & Schwartz, 2002). Marcia (1966) proposait d'ailleurs une progression dans le processus de construction de l'identité qui commencerait par la diffusion et la forclusion pour passer ensuite vers la période de moratoire puis vers l'identité achevée (Lannegrand-Willems, 2014). Cette évolution dépendra des caractéristiques inhérentes à l'individu, mais aussi de l'environnement dans lequel cet individu chemine : famille, école et contexte socioculturel (Côté, 1996; Grotevant, 1987). Dans les sociétés occidentales qui prônent à la fois une grande liberté individuelle tout en

favorisant l'approbation d'autrui, il est permis à chacun d'explorer et d'adapter son identité, mais avec une pression à se créer une identité propre qui correspondrait en même temps à une certaine image (Côté & Allahar, 1996). La construction identitaire y serait ainsi devenue une tâche particulièrement complexe à résoudre.

### **Défis liés à la période de l'adolescence**

Il existe de nombreux défis liés à la période de l'adolescence. Nous en aborderons quelques-uns dans cette section en nous intéressant principalement au deuil de l'enfance, à la gestion des premiers sentiments amoureux ainsi qu'au risque d'augmentation des troubles internalisés et des conduites externalisées.

#### ***Deuil de l'enfance et des parents idéaux imaginés***

Outre la quête identitaire, l'adolescence comporte aussi différents nouveaux défis. Pour grandir et gagner en autonomie, l'adolescent doit d'abord accepter de quitter et de laisser derrière soi son statut d'enfant ainsi que sa vision du monde à partir de cette position d'enfant. Cela inclut le fait de s'éloigner et de remettre en question la vision parfois idéalisée qu'il entretient de ses parents (Coslin, 2017). Lemay (2010) parle d'un processus qui se fait en trois phases et qui commence par une désaffiliation nécessaire des figures parentales qui sont alors mises à distance. S'entame alors un processus de deuil qui permet ensuite la réaffiliation à la famille. Sans cette mise à distance, il est impossible de s'imaginer un destin unique et de se définir comme un individu dont l'identité est aussi unique. Alors seulement, le jeune peut se réaffilier et s'identifier à nouveau à l'histoire

familiale tout en maintenant un espace d'intimité conforme à ses propres aspirations de jeune adulte en devenir (Lannegrand-Willems, 2014).

Toutefois, la famille peut réagir négativement à ce mouvement d'éloignement, encore plus lorsque les parents comptent sur leur enfant pour combler différents besoins de proximité, d'estime ou tout simplement pour conserver un sentiment de continuité à leur existence (Lemay, 2010). L'adolescent pourrait alors freiner ce mouvement de désaffiliation, craignant de bouleverser ou de menacer l'équilibre familial. Or, le désinvestissement des figures parentales est primordial pour permettre l'investissement de nouveaux liens plus intimes avec les pairs ainsi que pour favoriser l'émergence des premiers liens d'intimité amoureuse (Coslin, 2017; Steinberg, 2005).

### *Adolescence et début de la vie amoureuse*

L'établissement de relations amoureuses significatives fait partie des tâches développementales de l'adolescence (Connolly et al., 2014). Ce mouvement d'affiliation s'observe à cette période dans presque toutes les cultures (Nelson et al., 2005). La réussite de cette tâche serait aussi liée à une meilleure qualité des relations à l'âge adulte (Roisman et al., 2004). La composante sexuelle de ces nouvelles relations suscite aussi des émotions intenses et amène à l'établissement d'une plus grande intimité relationnelle à la fois physique et psychologique (Connolly et al., 2014). Le niveau d'intimité des rapports sexuels augmente souvent avec l'âge jusqu'au premier coït qui fait office de point



culminant dans l'histoire sexuelle du jeune. L'âge moyen lors de cette première relation sexuelle se situerait autour de 17 ans au Québec (Pica et al., 2010).

Par ailleurs, en raison de leur intensité affective, les relations amoureuses vont souvent venir combler les fonctions des relations parentales alors mises à distance. Le besoin fondamental qui pousse les adolescents à rechercher des affiliations fortes à l'extérieur de la sphère familiale serait d'ailleurs une des principales motivations à s'engager dans des relations amoureuses. Ainsi, le début de la vie amoureuse ouvre un nouvel espace relationnel, un terrain d'apprentissage de conciliation entre l'affirmation de son autonomie et la recherche de connexion à l'autre (Connolly et al., 2004). Ces apprentissages seront d'ailleurs déterminants pour consolider différents aspects qui caractérisent les relations adultes satisfaisantes comme la capacité d'intimité.

Or, la création de nouveaux liens significatifs est aussi synonyme de conflits et de risques de ruptures amoureuses qui peuvent ou non susciter de vives émotions de perte chez l'adolescent. Une rupture amoureuse peut amener en soi un processus de deuil et engendrer une impression d'être abandonné et du désespoir (Weber, 1998). Les capacités de résilience de l'adolescent sont ainsi mises à l'épreuve et lorsqu'elles sont débordées, il arrive que des symptômes dépressifs apparaissent ainsi que d'autres types de problèmes de santé mentale (Joyner & Udry, 2000).

### ***Augmentation des troubles internalisés et des conduites externalisées***

Comme Françoise Dolto (1988) l'exprime si bien avec sa métaphore de la mue du homard, l'adolescence est une période d'entre-deux et de mutation. Entre l'ancienne et la nouvelle carapace, l'adolescent peut avoir le sentiment d'être perdu, incompris, globalement plus vulnérable et angoissé (Lemay, 2010). Or, la quête identitaire intrinsèque à cette période entraîne aussi davantage de comportements d'exploration, un désir de nouveauté ainsi qu'une plus grande recherche de sensations fortes (Wahlstrom et al., 2010). Ce serait d'ailleurs une période plus à risque pour les conduites externalisées. Il pourrait d'ailleurs y avoir un lien entre l'angoisse liée à la quête identitaire et la prise de risques comme si l'adolescent qui se place dans une situation de risque réel pourrait, de cette façon, échapper momentanément à l'angoisse de se penser (Coslin, 2017). Ainsi, la plupart des agirs à l'adolescence, tant bénins que graves, s'inscrivent dans un processus développemental qui n'aurait en soi rien de pathologique (Glowacz & Born, 2014).

Déjà à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, une équipe de chercheurs (Rutter & Smith, 1995) avait mis en lumière dans l'ensemble des pays développés où des études avaient été menées, une augmentation de la dépression, de l'anxiété et des conduites antisociales lors de l'adolescence. Par ailleurs, une étude évalue à 28 % la proportion de jeunes qui auront souffert d'un épisode dépressif à l'âge de 19 ans (Essau et al., 2002). Les troubles anxieux et dépressifs augmentent aussi en prévalence au cours de l'adolescence (Marcotte, 2014). Cela a d'ailleurs été confirmé récemment par une étude épidémiologique pédopsychiatrique menée au Québec (Piché et al., 2017).

De plus, l'effet de la poussée pulsionnelle à l'adolescence peut se révéler parfois explosive; une explosion à la fois porteuse de créativité et de destructivité (Glowacz & Born, 2014). Cette poussée du développement impacte d'ailleurs les systèmes neuro-cérébraux des émotions et de la motivation, ce qui semble induire une augmentation des comportements de prise de risque et de recherche de sensations fortes au cours de la puberté (Holzer et al., 2011). En effet, il y aurait un lien à faire entre le timing pubertaire et l'apparition de conduites considérées comme étant délinquantes (Glowacz et al., 2008). Tous les adolescents auraient en eux un certain potentiel transgressif lié à l'élaboration et l'exploration qu'exige la quête identitaire (Houssier, 2010). Coslin (2017) parle même d'une nécessité de transgresser et contester les règles pour arriver à rompre et s'éloigner des images parentales.

Certains auteurs ont souligné l'aspect adaptatif, notamment en termes de socialisation, de certaines conduites à risque (Bonino et al., 2005). C'est que l'adolescent cherche à établir de nouveaux repères qui lui sont propres et à déterminer ses propres limites. Il est normal qu'il remette en question les règles et le mode de vie dans lequel il évolue comme il n'a pas participé à les définir. Aussi, il est important de mentionner qu'une grande partie de ces problèmes résulterait des conduites exploratoires et se résoudraient donc spontanément après cette période développementale particulière (de Tychev, 2001; Michaud & Ambresin, 2014).

Même si les transgressions adolescentes peuvent être perçues négativement par la société, elles peuvent être nécessaires au progrès culturel d'un point de vue plus sociologique. En effet, l'adolescent remet en question les normes établies, force la rencontre entre les générations et nous invite à nous interroger sur le sens de notre existence (Lemay, 2010). À l'image de ce qui se vit intérieurement pendant cette période, l'adolescence nous place ainsi collectivement devant des questionnements existentiels et nous amène à progresser. Comme l'adolescent, la société peut ainsi en sortir grandie et mettre le bouleversement inhérent à cette période au service de sa construction (Marty, 2010).

### **Adolescence et résilience assistée**

À l'adolescence, qui est une étape reconnue classiquement comme une période de crise, l'opérationnalisation de la résilience peut être plus complexe en raison des différents défis parallèles qui viennent d'être exposés dans la section précédente. L'utilisation du mot « crise » fait ici référence à l'incroyable diversité et intensité des changements et des tâches développementales auxquelles les adolescents sont confrontés dont l'entrée dans la puberté qui, à elle seule, peut créer un important bouleversement (Delaroche, 2000). L'ensemble des changements qui surviennent en concomitance nécessite une réorganisation psychique et un travail pour restaurer un sentiment de continuité d'existence et une cohérence dans la perception de sa propre identité (Gutton, 1986; Marty, 2010). Or, même s'il s'agit d'une période qui comporte davantage de risques, l'adolescent peut en sortir renforcé dans la conscience qu'il a de lui-même et dans son intégration en tant que sujet.

Les travaux de Diwo (1999) sur les déterminants du passage vers l'agir suicidaire à l'adolescence font le constat qu'il y a chez les adolescents suicidaires un cumul d'évènements de vie bouleversants (violence dans la famille, deuil, rupture, échec scolaire, évènement de vie bouleversant) qui viennent s'ajouter aux tâches développementales de cette période de la vie. L'effet cumulé de ces bouleversements produirait un niveau de tension trop élevé et un dépassement des capacités du jeune à faire face, amenant une rupture de résilience. Les trajectoires des adolescents sont multiples et diversifiées. La plupart d'entre eux traversent cette période sans accroc majeur et seule une minorité éprouve des difficultés psychologiques importantes ou adopte des comportements à risque qui constituent une menace pour leur développement (Zimmerman & Brodard, 2014).

Plus récemment, certains auteurs ont d'ailleurs statué sur le fait que tout adolescent aurait le potentiel de devenir un adulte épanoui à condition d'avoir un contexte propice à cet épanouissement (Weichold & Silbereisen, 2012). Nous explorerons certaines de ces conditions propices à la résilience des adolescents comme l'accès à des tuteurs de résilience, l'établissement de liens positifs avec les pairs ainsi que l'appui sur des rituels de passage. Nous explorerons ensuite quels facteurs peuvent favoriser l'accompagnement des adolescents dans une perspective de résilience assistée.

### ***Rôle des tuteurs de résilience à l'adolescence***

Alors que les adolescents s'éloignent de leurs figures parentales pour arriver à s'autodéfinir, ils sont en même temps à la recherche de modèles à l'extérieur de la famille qui peuvent servir de tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2009). Le tuteur de résilience peut jouer le rôle d'un passeur ou d'un accompagnateur qui aide l'adolescent à traverser les épreuves et à bien vivre les transitions développementales par différentes formes de soutien (Houde, 2009). Une étude de Lecompte (2005) décrit différentes attitudes communes aux tuteurs de résilience comme le fait de croire aux potentialités de la personne accompagnée, de garder espoir sur la suite de son parcours de vie malgré certains échecs apparents et de lui fournir en même temps des repères. En effet, l'adolescent a besoin de sentir que quelqu'un croit en lui pour construire son estime personnelle. Or, non seulement il a besoin de confiance et d'affection, il a aussi besoin d'un cadre qui soit structurant (Lecompte, 2005).

L'adolescent peut se tourner vers différents pôles identificatoires pouvant jouer un rôle de tuteur de résilience : membre de la famille éloignée, professeur, intervenant scolaire ou sociocommunautaire, entraîneur sportif, etc. (Lemay, 2010). Ces figures jouent en même temps le rôle de témoins extérieurs au noyau familial et peuvent offrir une nouvelle perspective à l'adolescent sur son histoire de vie et ainsi soutenir la construction identitaire. Sans accès à des modèles qui peuvent jouer ce rôle, l'adolescent est en errance, sans repères et freiné au niveau de l'établissement de son identité personnelle et sociale (Erikson, 1968; Lemay, 2010).

### ***Importance du lien avec les pairs et de la socialisation***

Le besoin de vivre de l'intimité à l'extérieur de la famille avec un ami émerge souvent au début de l'adolescence et ne fait que grandir dans les années suivantes (Buhrmester & Furman, 1986). En effet, les pairs occupent une place importante dans la vie des adolescents qui leur consacrent plus de temps (Brown & Larson, 2009) et qui sont aussi plus sensibles à leur influence (Brown, 2011). Bien que cette influence puisse parfois être négative et entraîner les jeunes vers la délinquance, les relations entretenues avec les pairs ont des conséquences positives pour la majorité des adolescents (Poulin, 2014). Selon une étude de Brown et Braun (2013), les pairs peuvent non seulement avoir une influence sur le plan de la réussite scolaire, mais aussi sur les comportements prosociaux et sur les bonnes habitudes de vie comme la pratique d'activités physiques ou les pratiques sexuelles responsables.

En plus de ces conséquences positives, les relations d'amitié peuvent aussi protéger des conséquences dommageables de toutes sortes d'expériences interpersonnelles difficiles et de stress sociaux (Poulin, 2014). Non seulement ces relations sont narcissiquement rassurantes, mais elles protègent aussi des risques de se sentir dévalorisé (Coslin, 2017). Finalement, l'investissement des relations amicales permet que la construction identitaire s'effectue en relation avec autrui, les pairs jouant le rôle de points de référence pour l'évaluation et l'élaboration que l'on fait de soi (Coslin, 2017). Pour toutes ces raisons, l'établissement de relations d'amitié à l'adolescence peut constituer, en soi, un facteur de résilience.

À l'inverse, un adolescent qui n'arrive pas à créer des liens d'amitié est plus à risque en ce qui concerne les troubles de comportement, le décrochage scolaire, la délinquance, les troubles internalisés, etc. (Poulin, 2014). Par exemple, l'instabilité dans les relations d'amitié serait associée à davantage de symptômes dépressifs (Chan & Poulin, 2009). De plus, le fait d'être rejeté par ses pairs entraîne davantage de problèmes extériorisés et intériorisés, comme la délinquance et la consommation de drogues, l'anxiété, la solitude et la dépression (Almquist et al., 2010).

### ***Rites de passage à l'adolescence***

Dans différentes sociétés traditionnelles, le parcours vers l'âge adulte est balisé par des rites de passage obligatoires qui permettent de quitter définitivement l'enfance (Jeffrey, 2008). Par exemple, chez le peuple İatmul qui vit en Nouvelle-Guinée, la cérémonie du Naven marque le passage du statut de garçon vers celui d'homme par l'accomplissement d'un acte nouveau comme pêcher un gros poisson, creuser une pirogue ou abattre un arbre. La communauté reconnaît cet acte comme un passage (Delage, 2010). Ces rituels existent dans de nombreux groupes sociaux et ont pour fonction de faciliter la transition d'un statut social à un autre. Delage (2010) relate qu'ils ont différents aspects en commun. Premièrement, le fait d'avoir une dimension collective; c'est-à-dire qu'ils font sens pour le groupe qui les met en place. Deuxièmement, le fait de marquer une rupture, une discontinuité dans le fil du développement. Troisièmement, ils ont tous une efficacité sociale dans leur capacité d'ordonner et de fournir un sens dans le mouvement et l'imprévisibilité de la vie.



Or, le fait de ritualiser le périlleux passage de l'enfance vers les responsabilités adultes est moins typique des sociétés occidentales. Dans une époque où l'adolescence se prolonge, les rites de passage pourraient-ils servir à étayer la transition vers l'âge adulte? Selon Galland (2001), l'adolescence se cristallise et s'éternise lorsque, sans les rites initiatiques, l'accession au statut d'adulte devient trop graduelle. Cela pourrait même entraîner certains adolescents à entreprendre des conduites à risque pour remplir ce vide de rituels symbolisant ce moment de passage (Marty, 2010).

Une étude sur les facteurs culturels impliqués dans la résilience relève d'ailleurs le rôle des rituels thérapeutiques dans le processus de résilience (Ionescu et al., 2006). Menée au Rwanda, cette même étude identifiait l'impossibilité de pratiquer les rituels funéraires comme étant un facteur de risque.

Afin de pallier au manque de rituels, la thérapie et son aspect ritualisé pourrait venir soutenir le processus de résilience chez l'adolescent de par son cadre, son dispositif, le rythme des séances, l'accueil du thérapeute et les autres éléments stables et répétitifs qui organisent et orientent l'exploration identitaire (Delage, 2010). Il est possible, sous cet angle, de considérer le travail en thérapie comme étant un rituel de passage pendant lequel le thérapeute agirait comme un accompagnateur. En effet, la définition de la psychothérapie tout comme la notion de passage inclut l'idée d'un changement, d'un processus de métamorphose (Mateoniu, 2009). Le passage implique aussi le fait de réfléchir à l'ordre actuel des choses et même de s'y opposer pour l'obliger à se renouveler

(La Soudière, 2000). Ce mouvement d'opposition suivi de la construction d'une identité nouvelle est tout aussi représentatif du stade développemental de l'adolescence (Delage, 2010).

### **Particularités de l'intervention auprès des adolescents**

La recherche sur les interventions s'est longtemps focalisée sur des populations adultes en présumant que ce que nous découvrons auprès des adultes était tout simplement transférable aux enfants et aux adolescents (Russel, 2008). Or, les interventions avec des adolescents présentent certaines spécificités en raison des particularités développementales qui caractérisent cette période de la vie, spécificités qui méritent que l'on s'y attarde. Par exemple, la question de l'adhésion et de l'engagement au traitement est souvent identifiée comme étant un enjeu important dans les débuts d'une intervention auprès de cette tranche d'âge en raison de taux d'abandons prématurés très élevés qui peuvent varier de 40 à 75 % selon les études (Castro-Blanco et al., 2010).

En outre, il est important de considérer que dans la plupart des cas, la demande d'aide ne provient pas du jeune lui-même, mais d'un adulte de son entourage. Ainsi, les questions d'adhésion au traitement et d'engagement sont fréquemment considérées comme étant des enjeux fondamentaux dans la phase initiale de l'intervention avec un adolescent.

### ***Accompagner la quête identitaire : travail de subjectivation et de mentalisation***

Intervenir lors de la période de l'adolescence implique nécessairement l'accompagnement du travail de subjectivation qui caractérise cette période; soit cette capacité nouvelle du sujet à s'informer et réfléchir sur son propre fonctionnement (Marcelli, 2007). C'est dans la rencontre avec l'autre, que ce soit le professionnel, le soignant, l'enseignant ou tout autre type de tuteur de résilience que le processus de subjectivation s'actualise (Lemay, 2010). En effet, se retrouver face à l'adolescent c'est jouer la fonction de miroir et lui renvoyer l'image de ce qu'il est, de ce qu'il peut devenir dans un espace où lui aussi peut se penser. Le travail de subjectivation est au cœur de la quête identitaire comme il permet d'intégrer les diverses facettes de soi, de lier différentes expériences et d'élaborer sur ce qui s'y vit pour faire de l'ordre dans le désordre (Marty, 2002).

Pour ce faire, l'adolescent doit être en mesure de mentaliser; c'est-à-dire qu'il doit pouvoir traduire en mots, symboliquement, ce qu'il vit et ce qu'il ressent (de Tychey, 2001). En d'autres mots, il doit pouvoir donner un sens communicable à ce qui se vit à l'intérieur de lui tout en percevant le vécu de l'autre. D'ailleurs, différents éléments du développement typique de l'adolescence laissent penser que les capacités de mentalisation se spécialisent lors de cette période pour soutenir l'adaptation du jeune (Badoud et al., 2016). En fait, ce sont les mouvements à la fois intrapsychiques et interpersonnels caractéristiques de ce moment du développement qui encourageraient l'amélioration des capacités de l'adolescent à mentaliser. Par exemple, l'intensité affective provoquée par

l'établissement de relations interpersonnelles plus intimes peut déstabiliser les processus de pensée et ainsi fournir une motivation supplémentaire à améliorer ses capacités à mentaliser sur ce qui se joue dans les relations (Bleiberg et al., 2012; Jeammet & Corcos, 2010).

Il est possible d'étayer ce travail d'amélioration des capacités de mentalisation en contexte d'intervention et d'ainsi venir soutenir la construction du sens (Badoud et al., 2016; Lecompte, 2005). Or, Winnicott (1969) insiste sur le fait que le travail auprès des adolescents doit se faire dans un esprit d'accompagnement qui laisse la liberté au jeune d'explorer par lui-même avec son rythme qui lui est propre. Cela nous amène à discuter du positionnement et de l'attitude à adopter pour intervenir efficacement lors de cette période particulière du développement.

### ***Quel positionnement et attitude adopter dans l'intervention?***

La plupart du temps, en raison des tâches développementales auxquelles les adolescents sont confrontés, ils peuvent percevoir l'intervenant comme une énième figure d'autorité qui pourrait nuire à leur quête d'autonomie et vouloir leur imposer une manière d'être (Castro-Blanco et al., 2010). En effet, l'adolescent tente de se définir par un jeu d'oppositions. Bien qu'il soit en quête d'une rencontre avec un adulte à l'extérieur de sa famille, il ne veut pas nécessairement avoir des réponses toutes faites aux questions existentielles qu'il se pose (Lemay, 2010). Il souhaite être entendu, reconnu et validé dans ce qu'il vit avant d'être compris et conseillé. Il veut être soutenu dans ses réflexions plutôt

que d'être soumis aux hypothèses et interprétations fournies par un adulte qui saurait mieux que lui définir son identité en construction (Letendre & Marchand, 2010).

L'adulte qui intervient auprès des adolescents doit d'ailleurs faire attention de ne pas simplement se proposer comme un modèle à suivre, ce qui freinerait le processus d'individuation. En plus d'éviter d'adopter une posture trop intrusive ou directive, une attitude respectueuse et empathique est à privilégier (Lemay, 2010; Mâle, 1999). Bref, l'adulte qui intervient auprès d'un adolescent ne peut essayer que de l'accompagner et de respecter la distance nécessaire à la mutation dont il est témoin afin de ne pas l'entraver (Dolto, 1988).

### ***Ouvrir un espace d'expérimentation entre liberté, pouvoir et créativité***

L'adolescent étant souvent dans une position de refus face à ce que lui pointent les adultes en position d'autorité, il peut être contre-indiqué d'aborder directement les problématiques pendant cette période de la vie (Zimmerman & Brodard, 2014). Cette particularité amène les intervenants à prioriser certains types d'intervention avec cette clientèle comme, par exemple, l'utilisation de la médiation artistique (Martin-Excoffier et al., 2022). Cela permet d'aborder indirectement les choses tout en laissant un espace de liberté et une prise de pouvoir à l'adolescent (Utley & Garza, 2011).

Par exemple, l'écriture est un de ces médiums qui convient tout à fait à l'adolescent qui est prêt, en raison du développement de la pensée abstraite, à jouer avec les mots

(Cavin Piccard, 2007). Aussi, l'intervenant qui propose à un adolescent de s'exprimer par écrit ou via tout type de médiation artistique lui remet un certain pouvoir entre les mains; c'est maintenant à lui de construire, de fabriquer quelque chose à partir de ce qu'il est ou de ce qu'il a envie de dire. L'adulte ne fait que soutenir le processus par l'accompagnement du cheminement (Martin-Excoffier et al., 2022). De cette façon, il augmente aussi la motivation intrinsèque du jeune à changer et à s'engager dans un traitement où il n'a plus à être en réaction à l'autre (Utley & Garza, 2011). Ainsi, la médiation artistique ouvre un espace transitionnel entre le monde et le sujet qui faciliterait le travail de subjectivation chez l'adolescent (Masson & Perret, 2018).

Par ailleurs, l'écriture est un moyen de construction de sens qui est considéré comme un facilitateur pour l'émergence d'une narration (Boulay et al., 2020). Pour se faire, l'écriture introduit d'abord une mise en perspective et une décentration de jeune par rapport à son histoire. Cette mise en perspective lui permet ensuite d'adopter un point de vue différent pour reconstruire cette histoire ou pour la transformer en une narration plus positive. La production de narratifs favoriserait aussi la réunification des espaces psychiques et corporels bousculés par l'entrée dans la puberté (Gutton, 1986).

Bref, les interventions adaptées à la prise en charge des adolescents sont celles qui leur donnent accès à un espace et à un temps d'exploration pour se définir (Martin-Excoffier et al., 2022). Ces interventions pourraient même combler la fonction de rites de passages comme elles favorisent l'émergence d'une personnalité en construction dans un

cadre social ritualisé (Martin-Excoffier et al., 2022). Elles pourraient ainsi faciliter la sortie de la période de moratoire identitaire et l'accès à une plus grande réalisation identitaire (Erikson, 1968; Martin-Excoffier et al., 2022).

### **Migration : entre défis et opportunités**

L'Organisation internationale pour les migrations (2022) définit la migration comme étant tout mouvement d'une personne qui quitte son lieu de résidence habituelle, que ce soit à l'intérieur d'un même pays ou par-delà les frontières. Le dictionnaire Larousse (2009) la définit comme un déplacement d'individus ou de populations d'un pays à un autre ou d'une région à une autre pour des raisons économiques, politiques ou culturelles. Ainsi, ce terme renvoie globalement à l'idée d'un passage, d'un mouvement de déplacement d'un lieu à un autre.

Nous avons choisi d'utiliser ce dernier terme comme il inclut implicitement un double-mouvement : le mouvement d'émigration qui fait référence au fait de quitter le lieu d'où on vient et le mouvement d'immigration qui correspond au fait d'arriver dans un nouveau lieu (Organisation internationale pour les migrations, 2022). Nous nous intéressons ainsi au cycle migratoire qui inclut les différentes étapes du processus : le départ, la période de transit et l'arrivée (Organisation internationale pour les migrations, 2022). L'étape du départ commence dès la décision de partir, processus qui peut durer très longtemps ou, au contraire, se réaliser de façon brutale et soudaine. Les séparations qui en découlent remettent en question les liens familiaux et incitent à une révision des valeurs

sociales. Ces changements sont forcément liés à des phénomènes de deuil; deuil inhérent aux changements de vie recherchés ou imposés qui solliciteront les capacités de résilience (Stern, 1996).

Dans cette section du contexte théorique, nous explorerons en quoi ce passage d'un lieu à un autre affecte l'individu d'un point de vue identitaire et adaptatif. En d'autres termes, nous verrons en quoi la migration bouleverse l'équilibre antérieur et force l'individu à se remettre en mouvement à différents niveaux. Nous nous intéresserons à la fois aux défis et aux opportunités qu'amène le mouvement migratoire.

### **Contexte actuel : la diversification des trajectoires sociomigratoires**

Par trajectoire sociomigratoire, nous entendons les routes empruntées et le chemin parcouru par les personnes migrantes : les projets qu'elles portent, les défis qu'elles rencontrent, les ressources qu'elles mobilisent, les relations qu'elles développent, et plus encore. Chaque participant que nous avons rencontré dans le cadre de cette thèse a d'ailleurs sa propre trajectoire migratoire. La trajectoire renvoie à l'idée de mouvement et de dynamisme dans l'espace et dans le temps (Bellot, 2000). Les différentes trajectoires migratoires respectent habituellement cinq étapes importantes : apparition des motivations du départ, prise de décision, départ, voyage et arrivée au pays d'accueil.

Or, on assiste actuellement à une diversification des trajectoires migratoires dans le monde; des trajectoires ponctuées d'escales, de détours et d'éparpillement familial



(Guilbert, 2005). En effet, les trajectoires migratoires s'avèrent de plus en plus complexes, les migrants pouvant passer et s'installer successivement dans plusieurs pays ou se retrouver pris dans une mobilité circulaire (Toma & Castagnone, 2015).

Certaines recherches ont mis en évidence les différents défis auxquels doivent faire face les familles dites transnationales, caractérisées par la dispersion de leurs membres dans plusieurs pays (Potvin & Leclercq, 2011; Suárez-Orozco et al., 2011). Longtemps séparées, ces familles vivent notamment des situations de décomposition et de recomposition familiale. Par exemple, après le départ de l'un des parents, une famille qui pensait pouvoir se réunir rapidement, doit reporter les retrouvailles de plusieurs années en raison de complications liées aux charges financières et aux procédures administratives (Potvin & Leclercq, 2011). Dans certains cas, malgré les efforts pour maintenir des relations à distance, le lien affectif s'amenuise et parents et enfants deviennent presque des étrangers les uns pour les autres.

Bref, il existe de multiples façons de migrer tout comme il existe différentes motivations et raisons pour se lancer dans cet important mouvement (Kanouté et al., 2008). Certaines motivations seraient associées à une meilleure adaptation. Par exemple, le fait d'associer la réussite du projet migratoire à une possibilité de promotion sociale et d'accès à une amélioration des conditions de vie favoriserait l'ancrage à la culture d'accueil (Kanouté et al., 2008).

### **Impacts psychologiques de la migration**

Or, peu importe le contexte du départ, qu'il soit volontaire en vue de projets personnels et d'amélioration des conditions de vie ou qu'il soit forcé par des catastrophes naturelles ou un contexte d'instabilité, la migration entraîne la rupture de liens sociaux, affectifs et professionnels (Guilbert, 2005; Moro & Lachal, 2004). Elle entraîne, de surcroît, une perte de repères géographiques et culturels (Guilbert, 2005). D'autres événements adverses peuvent aussi l'accompagner comme la perte du statut socioéconomique ou le fait d'être victime de discrimination (Guilbert, 2005).

Pour toutes ces raisons, la migration déstabilise l'équilibre normal de l'individu et nécessite une longue période d'adaptation. Rosenbaum (2010, p. 10) exprime magnifiquement cette réalité lorsqu'elle écrit que « dans la migration, le corps précède l'âme. » Le processus psychologique de la migration dépasse de beaucoup le simple fait de quitter sa terre natale pour s'installer dans un autre lieu. En effet, lorsqu'on migre, on ne quitte pas seulement un pays, on quitte une histoire, des relations et un chez-soi à partir desquels on s'est construit toute une identité. L'individu qui migre perd son cadre culturel externe et entre dans un monde de non-sens qu'il doit lentement essayer d'intégrer à son identité culturelle d'origine (Moro & Lachal, 2004). Ainsi, toute situation de migration force l'individu à reconstruire une nouvelle cohérence de soi (Ogay, 2001).

### ***Rupture et stress d'acculturation***

La migration impose donc à la fois l'idée d'une rupture et celle d'une reconstruction (Vinsonneau, 2002; Yahyaoui, 2010). De nouveaux espaces culturels et psychiques se construisent par le biais d'un processus d'acculturation, processus qui se met en branle lorsqu'un individu entre en contact avec une ou des cultures autres que sa première culture de socialisation (Berry, 2005). L'acculturation renvoie à l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu entre des individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutit à des transformations qui affectent les modèles culturels de l'un ou des deux groupes (Redfield & Lintonet-Herskovits, 1936). Selon Berry (2005), la personne migrante fait alors face à deux questions importantes : (1) Est-ce que je maintiens mon identité et ma culture d'origine? et (2) Est-ce que je participe à la vie sociale de la société d'accueil?

Le modèle de Berry (2005) postule que le processus d'acculturation se construit selon les réponses à ces deux questions. On parle d'une stratégie d'acculturation d'intégration lorsqu'une personne répond par l'affirmative à ces deux questions (Berry & Sam, 1997). La personne migrante arrive ainsi à participer à la vie sociale de la société d'accueil tout en conservant sa culture d'origine et à mélanger les valeurs des deux cultures. Plus la culture de la société d'accueil et la culture d'origine des migrants sont proches, plus l'intégration serait rapide et facile (Dasen & Ogay, 2000).

Or, cela est loin d'être toujours le cas et lorsque les deux codes culturels confrontés sont plutôt différents ou conflictuels, l'intégration est alors plus difficile, ce qui cause un stress d'acculturation chez l'individu (Berry, 2005; Plivard, 2014). Selon Camilleri (1990), le migrant peut alors vivre le contact entre sa culture d'origine et la culture d'accueil comme un morcellement culturel ou comme une atteinte à la cohérence de son identité. Les valeurs qui définissent son identité d'origine ne lui permettent pas de s'accorder à la société d'accueil, ce qui empêche leur intégration dans un tout cohérent d'un point de vue identitaire.

### *Négociation des appartenances*

Ainsi, les migrants sont face au défi de développer une identité plurielle qui intègre l'identité d'origine à de nouvelles identités : celles proposées par la société hôte et par les groupes d'appartenance qui la composent (Vinsonneau, 2002). Pour y arriver, les personnes migrantes doivent être en mesure de s'affilier à ces nouveaux groupes d'appartenance (Guilbert, 2005). L'appartenance implique une identification qui fasse référence au groupe, à l'adoption de ses valeurs, de ses normes et habitudes (Mucchielli, 1980). La notion d'appartenance comporte aussi une dimension affective et un sentiment de solidarité avec ceux et celles qui font partie du groupe (Mucchielli, 1980). Il s'agit plus simplement et largement du fait de se considérer comme faisant partie intégrante d'une famille, d'un groupe ou d'un réseau.

La première appartenance s'inscrit dans la filiation; c'est ce fil qui nous attache à notre lignée familiale et qui tisse une impression de continuité dans le temps (Pedneault et al., 2006). La filiation touche au cœur de l'identité et porte en elle la transmission intergénérationnelle et le projet identitaire familial (Guilbert, 2005). On s'affilie par la suite à différents groupes d'appartenance : un groupe de travail, une communauté, une nation, une lutte sociale, etc. Le sentiment d'appartenance se construit davantage dans une trajectoire individuelle de choix personnels, au gré des expériences de vie et des opportunités (de Coninck, 2001). La question d'appartenance renvoie donc inéluctablement à la question de l'identité.

Il arrive que le sentiment d'appartenance au pays d'origine et le sentiment d'appartenance au pays d'immigration ne soient pas en concurrence ni en opposition. Le développement d'un sentiment d'appartenance au pays d'accueil serait tributaire de la libre expression de l'identité culturelle d'origine et de sa pleine reconnaissance (Guilbert, 2005). En effet, le sentiment d'appartenance d'un individu à une collectivité se développerait de pair avec la liberté de pouvoir exprimer ses besoins, ses attentes, ses idées et le sentiment d'être reconnu dans le fait qu'il peut contribuer positivement à cette société (Guilbert, 2003). Cette liberté dépend de la façon dont la société d'accueil perçoit les migrants qu'elle accueille (Berry, 2000).

Au Canada, l'idéologie politique en matière d'immigration est le multiculturalisme depuis 1971 (Bouchard, 2012). Ce modèle est propice au pluralisme culturel et participe

à donner une vision optimiste des contacts entre les cultures, ce qui facilite le développement du sentiment d'appartenance au pays d'accueil (Berry, 2000; Berry & Sabatier, 2010). Le Québec a rejeté la politique canadienne du multiculturalisme en raison des spécificités langagières et de l'aspect minoritaire des Canadiens français au Canada (Bouchard, 2012). En effet, il existe une anxiété identitaire au Québec, dont des craintes importantes face à un éventuel déclin de la langue française. Selon Gérard Bouchard, historien et sociologue, il s'agit de la raison pour laquelle le Québec a adopté le modèle de l'interculturalisme. L'interculturalisme se distingue du multiculturalisme canadien comme il prône une plus grande importance à l'intégration des immigrants à la culture de la majorité culturelle et à l'institution d'une langue officielle comme dénominateur commun. Ce modèle reconnaît toutefois l'existence des minorités culturelles et accepte de leur assurer un avenir. Il n'exige donc pas aux immigrants de renoncer à leur culture d'origine.

Nous prenons le temps d'aborder ces postures idéologiques parce que lorsque la société d'accueil ne permet pas d'accueillir et de faire vivre la mémoire de la culture d'origine, le migrant se voit forcé de faire des choix déchirants entre les liens d'affiliation à de nouveaux groupes et les liens de filiation qui le relient à son passé. Selon Guyotat (1991), la migration peut alors entraîner des troubles de filiation et des difficultés de transmission des contenus culturels et des traditions familiales.

### **La migration est-elle nécessairement traumatique?**

La migration comporte son lot de ruptures et de défis : séparation des proches, perte de repères, exil, stress d'acculturation, etc. En raison de ce cumul de défis simultanés, il arrive qu'elle confère une intensité traumatique au contexte de vie (Anaut, 2015a; de Tychev, 2001). Dans une perspective psychodynamique, on considère qu'il y a un traumatisme lorsque l'intensité émotionnelle dépasse les possibilités d'intégration psychique et que les mécanismes de défense ne sont plus suffisants pour préserver le sujet qui en vient à se désorganiser (Anaut, 2002b). Selon Lemoine et Roubaud (2005), il y aurait toujours un potentiel traumatique à la migration. En effet, le fait de migrer peut provoquer une fracture dans la continuité spatio-temporelle de la vie de l'individu; une véritable ligne de démarcation dans le temps qui permet alors de parler d'un « avant » et d'un « après » la migration (Stern, 1996).

Cependant, selon les ressources disponibles et les capacités de résilience de la personne qui migre, il est possible que le potentiel traumatique de cette fracture ne s'actualise pas. Aussi, même si ce potentiel s'actualise, les réaménagements inhérents au mouvement migratoire peuvent être adaptatifs et structurants (Guilbert, 2005; Lemoine & Roubaud, 2005).

### Concevoir la migration comme une opportunité

« L'immigration est une peine,  
 Mais aussi une chance  
 J'ai dû laisser quelque chose  
 Dans mon pays  
 Mais j'ai appris  
 Un nouveau langage  
 J'ai dû laisser mes amis et mes cousins  
 Mais j'en ai rencontré d'autres  
 Je sors de la peine  
 Avec une langue de plus  
 Pour embrasser plus large. »  
 Dowoo Kim (Corée du Sud)

Citation tirée de *Bagages : mon histoire* (Rogé, 2018)

Ce poème a été écrit par un jeune sud-coréen récemment immigré à Montréal qui a participé à un atelier d'écriture dans le cadre du projet d'écriture *Bagages, mon histoire* (Rogé, 2018). Les mots de ce jeune évoquent magnifiquement en quoi la migration, au-delà du deuil et du potentiel traumatique qui y est inhérent, peut devenir une occasion de croissance. En effet, les situations vécues lors des étapes de la migration offrent de multiples opportunités de vivre de nouvelles expériences, de développer différentes perspectives et de faire de nouveaux apprentissages au plan social et culturel (Ward et al., 2001). Elles peuvent ainsi permettre l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouveaux savoir-faire, le développement de compétences et le déploiement de nouvelles ressources personnelles et sociales (Guilbert, 2005).

Même dans le cadre de migrations plus douloureuses comme dans le cas d'une migration forcée, il a été démontré que des personnes projetées en situation d'exil peuvent



réaliser des apprentissages multiples et développer des réseaux de solidarité (Centlivres & Centlivres-Demont, 2000; Monsutti, 2004). Par exemple, dans une étude s'intéressant aux récits de quinze femmes afro-colombiennes déplacées, Rosero-Labbé (2005) démontre comment ces femmes ont appris à tisser de nouveaux réseaux sociaux et à faire reconnaître leurs droits en contexte d'exil.

Or, l'expérience migratoire a traditionnellement été présentée dans la littérature scientifique comme la cause d'un stress d'acculturation important pouvant mener à différentes formes de psychopathologie et de la souffrance psychologique (García-Coll & Magnuson, 1997; Garza-Guerrero; 1974; Mirsky, 1997; Slonim-Nevo et al., 2006). Différents auteurs ont remis en question cette façon de penser la migration sans considération pour la résilience des personnes qui la vivent ni pour les influences de l'environnement sur le bien-être psychologique (Berger, 2002; Jensen, 2007). Par exemple, Jensen (2007) a exposé le fait que les enfants d'immigrants mexicains seraient en meilleure santé psychologique que les enfants d'américains nés aux États-Unis. Cette meilleure santé psychologique serait liée au fait qu'il soit possible pour la famille immigrante de préserver ses buts, ses valeurs et de maintenir leur culture d'origine vivante au quotidien. Cette possibilité viendrait réduire le stress d'acculturation et serait associée à une plus faible prévalence de problèmes de santé mentale (Jensen, 2007).

Par ailleurs, le fait d'avoir un projet migratoire qui est structuré autour du rêve d'une mobilité sociale significative pour soi et pour sa famille serait un facteur de protection

déterminant pour les personnes migrantes (Bergeron & Potter, 2006; Jensen, 2007; Vatz Laaroussi, 2006). Lorsque le projet migratoire est collectif et réfléchi à l'avance, les possibilités d'un dénouement heureux à la migration augmentent. La famille représente la transmission et la continuité dans les relations et les valeurs qui nous construisent (Anaut, 2007; Rousseau & Heusch, 2000). Ainsi, le milieu familial peut contribuer à maintenir le passé vivant tout en définissant, en parallèle, une quête qui soit liée à ce passé (Rousseau & Heusch, 2000).

Finalement, des caractéristiques individuelles comme le fait d'être une personne optimiste et d'être en mesure d'interpréter les événements de la vie plus positivement serait relié à plus de succès et de bien-être dans le processus migratoire (King & Miner, 2000; McAdams et al., 2001). Plus précisément, la façon dont les personnes migrantes racontent leur récit migratoire et réussissent à lui attribuer un sens serait déterminante pour que la perte liée à la migration se transforme en opportunité (Benish-Weisman, 2009; McAdams & Bowman, 2001). Benish-Weisman (2009) s'est intéressée à la forme des récits migratoires d'adultes immigrants qui considèrent leur expérience de migration comme ayant été un succès. Cette recherche suggère que ces récits ont en commun le fait que les événements qui le composent soient bien articulés et liés les uns aux autres dans une cohérence qui fait avancer l'histoire vers une quête précise. Ces récits contiendraient aussi ce que McAdams et Bowman (2001) appellent des séquences de rédemption, soit des séquences où le récit fait état d'un épisode de transformation et de passage entre un événement émotionnellement difficile et un événement émotionnellement positif. Ces séquences

permettraient à la personne d'associer les difficultés du passé aux réussites du présent (McAdams & Bowman, 2001).

### **Approche biographique pour étudier la migration**

Les études sur la migration ont souvent échoué à prendre véritablement en compte son caractère dynamique et en constante évolution (Meeus, 2010). Le développement de l'approche biographique pour étudier les migrations a contribué à conceptualiser ce phénomène comme étant intrinsèquement dynamique et à le restituer dans le cadre plus large des parcours de vie des individus (Courgeau & Lelièvre, 1996). L'approche biographique a d'abord été développée dans le domaine des sciences sociales pour examiner l'évolution des trajectoires de vie des individus dans le temps et à travers différents processus sociaux. Cette approche est centrée sur les événements et les transitions dont l'enchaînement forme les trajectoires de vie des individus (Elder, 1985).

Dans cette approche, le récit de vie est utilisé en tant que méthode de recherche. Cette méthode vient mettre en lumière la reconstruction subjective de l'expérience vécue par une personne lorsqu'on lui demande de raconter son histoire (Bertaux & de Singly, 2010). Ainsi, en écoutant les personnes migrantes nous raconter leurs parcours migratoires, nous pouvons mieux comprendre la manière subjective dont ces personnes expérimentent et construisent ce récit dans le temps (Benish-Weisman, 2009). En effet, tous les immigrants vivent des difficultés, mais la façon dont ces difficultés sont interprétées vient modifier la manière dont ils se racontent (Denney et al., 2001). L'utilisation du récit de vie auprès de

cette population ouvre aussi une fenêtre sur la manière dont l'identité culturelle se construit et est remémorée (Dorais, 2005).

### **Ces adolescents qui migrent**

Lorsque l'adolescence survient parallèlement à la migration, ce bilan est complexifié étant donné que la déstabilisation psychique est double tel que nous l'avons expliqué précédemment. Au même moment, ces adolescents sont non seulement exilés de leur pays d'origine, mais aussi de leur enfance. Les adolescents qui migrent sont communément appelés des immigrants de première génération. Cette appellation désigne les personnes immigrantes qui sont arrivées au pays d'accueil après l'âge de 6 ans (Berry et al., 2006). Ils débutent leur vie quelque part et puis ils en commencent une autre dans un autre lieu, à un jeune âge. Ils peuvent alors se sentir comme étant ni vraiment d'ici, ni vraiment d'ailleurs, étant perçus à la fois comme un étranger dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil (Zennia, 2022).

La migration à l'adolescence est aussi particulièrement délicate à cause du fardeau conjugué que représente, à ce stade de la vie, l'intégration des multiples pertes associées à la migration et l'adaptation au statut de jeune adulte en devenir (Rousseau et al., 2006). En effet, les adolescents qui vivent un parcours migratoire vivent au même moment, au contraire de l'adulte, des moments importants de leur parcours développemental et identitaire. Doublement vulnérabilisés en raison du caractère souvent précaire de leur nouvel environnement et du manque de disponibilité émotive de leurs parents surchargés,

la difficulté des défis développementaux de ces adolescents-migrants est élevée d'un cran (Rosenbaum, 2010). Chez les adolescents, le stress lié à une expérience d'immigration est d'ailleurs documenté comme étant l'une des causes majeures de détresse psychologique (Birman & Taylor-Ritzler, 2007).

### *Une quête identitaire complexifiée*

Comme nous l'avons exposé précédemment, l'adolescent est à la conquête de son individualité propre, au travers des multiples normes qui l'entourent, qu'elles soient sociales ou familiales (Cavin Piccard, 2007). Il doit négocier ses appartenances entre la construction de son identité personnelle et de son identité sociale, ce qui n'est déjà pas une mince tâche. Pour les adolescents immigrants, la négociation entre ces deux types d'identité peut se complexifier, surtout en présence d'attentes et de pressions contradictoires. D'un côté, il peut y avoir la pression de la société d'accueil à ce qu'ils s'assimilent et de l'autre, la pression des parents ou de la communauté du pays d'origine à maintenir et protéger les traditions, leur culture et leur langue (Lemay, 2000).

En effet, ces jeunes doivent parfois faire face à de multiples différences culturelles bouleversantes, que ce soit dans la conception du temps, de l'espace, des rôles sexuels, des valeurs religieuses, des formes d'autorité, etc. (Manço, 1998). Dans ce contexte, comment peuvent-ils s'adapter à leur nouvelle culture sans trahir leurs origines, leurs parents et tous ceux qu'ils ont laissés derrière eux? Comment négocier et explorer sans culpabilité et sans la peur constante de perdre une partie de soi?

Certains auteurs ont avancé que les psychopathologies chez les enfants et les adolescents migrants seraient souvent reliées à un clivage qui s'opère entre le cadre culturel externe de leur nouvel environnement et leur cadre culturel interne qui, lui, demeure inchangé (Pedneault et al., 2006; Rosenbaum, 2010). Ce clivage a pour effet de diviser le monde du jeune en deux; le monde du « dehors » qui inclut l'école, les institutions et les médias et le monde du « dedans » qui réfère à la famille et à la culture d'origine (Rosenbaum, 2010). Plus il y a confusion entre les valeurs et les normes de ces deux mondes, plus le clivage est renforcé et plus l'adolescent aura de la difficulté à les intégrer en un tout cohérent sur le plan identitaire (Pedneault et al., 2006).

Par ailleurs, les adolescents migrants se retrouvent déstabilisés au même moment que leurs parents. Le potentiel traumatogène du déracinement est alors augmenté, car les parents, qui agissent comme des figures de référence pour leurs enfants, sont eux-mêmes fragilisés (Drieu, 2010). En outre, le projet d'immigration est souvent motivé par la promesse d'une vie meilleure et de plus de possibilités pour la famille (Winter-Ebmer, 1994). Par contre, il est fréquent de voir les familles migrantes se frapper à la dure réalité d'une perte de statut social, de la non-reconnaissance des diplômes et d'une précarité financière à l'arrivée. En effet, au Québec et au Canada, les immigrants touchent un salaire plus faible que la population native, bien qu'ils soient souvent surqualifiés pour les emplois qu'ils occupent (Posca, 2016). Ce choc de la réalité qui survient dans les mois suivant l'arrivée peut fragiliser d'autant plus la relation parent-enfant alors que chaque membre de la famille doit négocier émotivement le sentiment d'une promesse brisée.

Le parcours migratoire est donc à la fois individuel et familial. Ainsi, même s'il vit cette expérience au sein de sa famille, l'adolescent, de par la période développementale qu'il traverse, ne vivra pas son immigration de la même façon que ses parents (Corin et al., 1992). Le désir d'indépendance qui caractérise cette étape du développement peut d'ailleurs l'amener à explorer plus rapidement les expériences et opportunités nouvelles qui s'offrent à lui (Garnier & Mitriot, 2005). Or, cette exploration peut être freinée si, par exemple, l'adolescent a peur de décevoir sa famille ou de trahir sa culture. En effet, il arrive que les parents ou la famille élargie freinent le désir d'individualisation des jeunes afin de préserver l'équilibre du groupe et la stabilité des représentations culturelles (Yahyaoui, 2010).

### **Pression de la famille**

« Si mon fils réussit, c'est toute la famille qui réussit [...]. Il fera ce qu'il veut, l'essentiel est qu'il aide les autres, ceux de chez nous aussi [...]. Et ce sera utile et important pour l'Afrique [...] »

Citation tirée de Kanouté et al. (2008)

Il arrive très fréquemment que les sacrifices liés à l'immigration soient compensés par les possibilités offertes aux enfants immigrants de première génération qui se retrouvent à porter le projet familial et même la fierté de toute une communauté sur les épaules (Rousseau et al., 2006). La citation qui ouvre cette section provient des résultats d'une recherche de Kanouté et al. (2008) sur les trajectoires de réussite scolaire d'élèves immigrants de Montréal et de Sherbrooke. Elle illustre bien comment la réussite du jeune peut revêtir des enjeux à la fois familiaux, collectifs et nationaux. Dans ce contexte, il peut être difficile pour l'adolescent d'entrer dans une période d'exploration active qui fait

référence à la période de moratoire identitaire pour Marcia (1966). En effet, il peut être plus complexe de se définir soi-même dans un contexte où la pression de réussir sa vie et d'être à la hauteur des sacrifices des parents est omniprésente. Dans une recherche de Benoit et al. (2008) qui visait à documenter la relation entre les parents immigrants et l'école dans un contexte montréalais, les enseignants faisant partie des différents groupes de discussion ont rapporté cette impression que leurs jeunes élèves portent le poids du rêve migratoire sur leurs épaules. Selon eux, la réussite scolaire devient un enjeu encore plus important pour les parents dont le statut social et le niveau d'instruction n'ont pas été reconnus par la société d'accueil.

Or, la réussite sur les plans scolaire et social est liée à l'intégration des jeunes à la culture de la société d'accueil, intégration que leurs parents peuvent freiner par peur de l'assimilation et des difficultés de transmission de la culture d'origine (Tsenova, 2020). Par ailleurs, alors que les parents projettent leur aspiration identitaire sur leurs enfants dans le futur, les adolescents doivent quant à eux tisser leur identité au présent au gré des opportunités et des choix spontanés (Garnier & Mitriot, 2005).

### ***Transition scolaire : de multiples adaptations en parallèle***

Une des expériences post migratoires la plus importante pour les adolescents nouveaux-arrivants est celle de la transition scolaire (Ndengeyingoma, 2013). Selon qu'ils parlent ou non français et leurs habiletés au plan scolaire, les jeunes intègrent à leur arrivée une classe ordinaire ou ce qu'on appelle, au Québec, une classe d'accueil. La classe



d'accueil regroupe des élèves non-francophones selon leur âge et leur compétence langagière jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'intégrer une classe ordinaire, soit par durée moyenne de dix mois (Kanouté, 2002; MELS, 2014). Ce type de classe n'existe pas partout, surtout dans les régions éloignées des grands centres où il y a une concentration moins importante d'immigrants.

Or, peu importe le type de classe intégrée, la transition scolaire implique en elle-même l'adaptation à de nombreuses situations nouvelles pour le jeune qui se retrouve encore une fois en perte de repères. On peut simplement penser au fait de prendre le bus scolaire pour la première fois, de s'adapter aux règlements de la classe, au type de cadenas, à la rencontre de nouveaux camarades qui ont des accents et un humour différent, etc. On peut se représenter cette transition scolaire un peu comme une montagne faite de milliers de petites pierres (Melheb, 2022). L'élève immigrant conjugue alors stress d'acculturation et stress scolaire (Bouteyre, 2004). Il doit réapprendre toutes sortes de choses tout en se montrant disponible aux apprentissages.

**Relations entre l'école et la famille.** Comme les compétences culturelles prises en compte par le système scolaire sont celles de la classe dominante, les élèves sont inégaux devant les études (Bourdieu & Passeron, 1970). Les enjeux identitaires et les tensions soulevées par la question de la répartition du pouvoir entre la majorité et les minorités ethniques sont aussi présents dans les écoles, et peuvent influencer la relation entre les parents immigrants, les enseignants et les administrateurs (Benoit et al., 2008). L'élève

immigrant qui se retrouve pris dans un conflit de loyauté entre les valeurs véhiculées à l'école et celles de son monde familial vit des impacts au plan des apprentissages (Rosenbaum, 2010). À cet effet, l'étude de Benoit et al. (2008) souligne combien la communication entre les représentants de l'école et les parents est essentielle pour que puisse s'établir un pont entre les deux mondes. C'est ce pont qui permet le développement de nouveaux référents identitaires indispensables à l'adaptation dans la société hôte (Benoit et al., 2008).

Il existe aussi un phénomène que Rosenbaum (2010, p. 57) appelle « le paradoxe de l'enfant ou de l'adolescent traducteur ». Ce paradoxe se met en place lorsque l'enfant ou l'adolescent est chargé de faire le pont langagier entre l'école et la maison. Cette tâche le place en position de pouvoir face à ses parents et peut disqualifier ces derniers de leur rôle d'autorité et de savoir, ce qui peut à la fois causer des problèmes au niveau identitaire de par l'inversion des rôles et le débalancement de la relation parent-enfant (Moro & Nathan, 1995; Rosenbaum, 2010). Ce phénomène est perçu par des enseignants québécois de différentes écoles secondaires qui rapportent que les jeunes nouveaux-arrivants servent souvent d'interprètes à leurs parents comme ils apprennent plus rapidement les codes sociaux et linguistiques (Lafortune, 2006). Par exemple, un jeune peut devoir s'absenter de l'école pour accompagner un membre de sa famille à un rendez-vous médical. Cette situation peut ajouter un poids sur leurs épaules.

Par ailleurs, le décalage dans l'apprentissage de la langue fait en sorte que les parents immigrants de première génération peuvent se sentir limités dans leur capacité à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants et de conserver un lien aussi fort avec eux (Benoit et al., 2008). Marie-Rose Moro et Tobie Nathan (1995), pionniers de la psychiatrie transculturelle en France, expliquent que l'inversion générationnelle qui s'opère peut amener à une disqualification des compétences parentales et complexifier ainsi le passage vers l'adolescence chez cette population.

De surcroît, la relation entre l'école et la famille peut affecter le processus d'acculturation du jeune. Sam et Oppedal (2002) soulignent que le processus d'acculturation est un facteur crucial dans l'épanouissement psychologique chez les jeunes immigrants. Une étude de Lafortune (2006) menée auprès d'adolescents haïtiens immigrants vivant à Montréal suggère que de ces élèves, ceux ayant le vécu scolaire le plus positif sont ceux qui sont portés vers l'intégration de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Ainsi, le fait de chercher à conserver et conjuguer ces deux cultures par une stratégie d'acculturation d'intégration serait lié à un vécu scolaire positif (Berry, 2005; Lafortune, 2006).

**Relations sociales en contexte scolaire.** Finalement, une nouvelle école est synonyme de nouvelles relations sociales qui peuvent être positives (nouvelles amitiés) ou négatives (vécus de rejet, d'intimidation). Selon Tsai (2006), l'énergie mobilisée par le jeune immigrant dans la reconstruction d'un réseau social est très grande et intense de

par l'importance du rôle des pairs à l'adolescence. Si cette mobilisation n'est pas soutenue par un contexte favorable, il y a risque de compromission du développement psychosocial du jeune immigrant. En effet, nous avons expliqué plus tôt à quel point le fait d'avoir des relations positives avec les pairs est un facteur de protection important à l'adolescence (Brown & Braun, 2013; Coslin, 2017; Poulin, 2014). Pour l'adolescent qui migre, une situation de rejet et d'exclusion affecterait non seulement le développement psychosocial, mais aussi les stratégies d'acculturation priorisées (Kanouté, 2002). Selon l'étude de Kanouté (2002), les élèves immigrants vivant du rejet ou une expérience sociale racisée seraient plus susceptibles de se replier sur leur groupe ethnique.

### **Résilience assistée auprès d'adolescents migrants**

Plusieurs travaux ont donc permis de démontrer l'impact du vécu prémigratoire et migratoire (séparations, pertes, transition scolaire) sur l'adaptation des jeunes immigrants et les défis supplémentaires que ceux-ci vivent à l'adolescence (Benoit et al., 2008; Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Kanouté, 2002; Rousseau et al., 2006; Slonim-Nevo et al., 2006). Or, l'expérience de la migration à l'adolescence peut aussi servir d'agent de résilience lorsqu'elle mène à une restructuration profonde de la psyché et à un travail de subjectivation chez le jeune migrant (Anaut, 2002a). La résilience offre alors à l'adolescent qui migre une opportunité de se transformer pour le mieux et de développer une intégration plus forte en tant que sujet suite à un moment de déséquilibre ou de crise (Pourtois et al., 2011). En effet, le succès devant les défis multiples que comporte cette situation particulière n'est pas impossible, surtout lorsqu'il y a un soutien de

l'environnement, de bonnes capacités de mentalisation et un imaginaire développé chez l'adolescent, facteurs qui peuvent l'aider à trouver un sens aux étapes parcourues (Rousseau & Heusch, 2000).

### *Une variété de tuteurs de résilience*

La présence de différents tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2001) faciliterait le processus résilient, et ce, tout au long du processus migratoire. Le rôle positif que peuvent jouer les enseignants auprès des élèves immigrants a été documenté (Benoit et al., 2008; Kanouté & Lafortune, 2014). Pour que le tutorat de résilience s'opère, l'enseignant doit d'abord arriver à se décentrer de ses propres références culturelles et à ne pas se sentir menacé dans sa propre identité (Bertin & Abdallah-Preteille, 2003; Cohen-Emerique & Hohl, 2004). Les parents peuvent aussi jouer le rôle de tuteurs de résilience, à condition de ne pas être indisponibles en raison du tourbillon de l'adaptation post-migratoire (Kanouté et al., 2008). Dans tous les cas, il importe que le jeune ait accès à une variété et une diversité de modèles à l'extérieur de sa famille et dans l'espace public afin qu'il puisse construire une identité qui lui est propre : membre de la famille éloignée, intervenant scolaire ou sociocommunautaire, entraîneur sportif, etc. (Lemay, 2010).

Intervenir et développer des interventions pour accompagner les adolescents en situation migratoire demande une sensibilité aux enjeux spécifiques de cette population. L'interculturalité de cet accompagnement nécessite aussi une attention particulière, étant donné que le fait d'avoir des appartenances et des origines ethnoculturelles différentes

complexifie la relation d'aide (Hamisultane, 2017). Gervais et al. (2021) suggèrent que les professionnels qui œuvrent auprès de cette population portent non seulement attention aux pertes et au deuils, mais aussi aux découvertes et opportunités inhérentes à la migration.

Finalement, on ne peut parler des tuteurs de résilience sans parler du rôle que peuvent jouer les amis dans l'adaptation des jeunes migrants. En effet, un adolescent immigrant qui n'arrive pas à créer des liens d'amitié est à risque en ce qui concerne les troubles de comportement ou d'isolement à l'adolescence, au décrochage scolaire et à la délinquance (Lafortune, 2006). Au contraire, un adolescent qui entretient des interactions sociales positives avec ses pairs en tire plusieurs bénéfices : meilleure estime de soi, développement de la confiance en soi, partage possible de son vécu migratoire avec une personne significative, etc. (Kupersmidt & Dodge, 2004). Le fait de développer des amitiés avec des jeunes qui partagent l'expérience du déracinement constituerait aussi un facteur de résilience (Nadeau-Cossette, 2012).

### *Favoriser les identités paradoxales*

La paradoxalité des conduites identitaires est définie par Manço (2000) comme étant l'habileté à manipuler efficacement les contradictions entre les valeurs et les projets. La paradoxalité dans les conduites identitaires n'est pas l'indice d'une absence de conflits, mais plutôt celui d'une capacité à les gérer (Manço, 2000). Pour l'adolescent migrant, il s'agit d'accepter qu'il puisse à la fois vouloir s'approcher de la vie adulte et, en même

temps, avoir besoin de la sécurité et de la présence de ses parents. Accepter qu'il puisse, à la fois, vouloir s'intégrer à la société d'accueil tout en conservant les particularités de sa culture d'origine et en être fier. Cette acceptation permet à l'adolescent de développer une identité riche et complexe.

Les identités paradoxales favorisent l'intégration sociale d'individus soumis à la diversification des référents culturels (Abou, 1981). Elles permettent à des groupes minoritaires de participer au fonctionnement de la société globale tout en valorisant leur spécificité culturelle en maintenant une cohérence identitaire (Roche & Coslin, 2000). Le fait de prendre conscience de certaines contradictions et de les tolérer permet d'accéder à la paradoxalité.

La double culture permet l'acquisition de différents outils et le développement de nouvelles perspectives sur le monde qui facilitent une exploration encore plus large au cours du processus de construction identitaire (Rousseau & Heusch, 2000). C'est pourquoi la valorisation de la langue et de la culture d'origine par le milieu scolaire et par les intervenants issus de la culture majoritaire est une piste d'intervention fortement suggérée avec cette population (Rosenbaum, 2010).

### ***Importance de la continuité***

La famille du jeune migrant représente la continuité dans ses relations et ses valeurs, tout comme les mythes que celle-ci entretient sur son pays d'origine. Ce fil qui attache le

présent au passé fournit à l'adolescent une protection contre la détresse psychologique, mais augmente aussi sa capacité à s'ajuster dans un monde multiculturel (Rousseau & Heusch, 2000). De plus, l'analyse des récits de migration d'enfants suggère qu'une absence de liens entre le présent et le passé empêcherait les enfants de migrants d'imaginer leur futur de façon cohérente (Rousseau & Heusch, 2000). Pour Winnicott (1967), la culture joue d'ailleurs un rôle important pour les collectivités en assurant un sentiment de continuité pour les individus qui en font partie.

Le maintien des relations avec les membres de sa famille et de sa communauté d'origine permet aussi de garder vivants certains repères sensoriels de la culture d'origine : ses odeurs, ses goûts, sa musique et l'ensemble des codes sociaux qui la composent et qui ont marqué l'enfance du jeune migrant (Belhadj, 2022). C'est cette nostalgie de l'enfance qui serait un peu la constituante de notre relation à nous-mêmes et à notre passé (Stern, 1996). Le sentiment de nostalgie est intimement lié à la mémoire et à la capacité de se définir dans le passé, le présent et le futur. Ce sentiment serait aussi une des composantes inhérentes au sentiment de continuité de soi selon Stern (1996).

Sur le plan affectif, la nostalgie renferme aussi un paradoxe comme elle peut à la fois être douloureuse de par la notion de perte qui s'y rattache, mais aussi heureuse à travers la satisfaction de pouvoir se souvenir et ramener un peu du passé dans le présent. Ce sentiment est donc ressenti comme ayant un caractère double, à la fois doux et amer (Werman, 1977). Accepter et accueillir le sentiment de nostalgie chez l'immigrant est



donc essentiel non seulement pour la construction de la double-identité, mais aussi pour participer au sentiment de continuité et de cohésion interne (Stern, 1996). En effet, la nostalgie entretient des liens avec les référents culturels du passé qui favorisent l'expression de cette dualité et l'enrichissent. Selon l'ethnopsychiatre Marie-Rose Moro (2002), c'est d'ailleurs lors des moments de crises et de perte de sens que l'appel aux référents culturels serait le plus vital. Le fait de garder vivante cette culture permet à la personne migrante d'enrichir sa grille de lecture du monde et les possibilités de construction de sens de l'expérience vécue (Moro, 2002).

### **Le pouvoir de se raconter : différents projets soutenant la construction de sens**

Pour que les adolescents immigrants puissent donner un sens aux différentes ruptures inhérentes à la migration, ils doivent avoir accès à des espaces où ils seront libres de se raconter. Se raconter, c'est un peu revivre son histoire, la rejouer en la partageant avec quelqu'un d'autre qui y pose un regard différent du sien et qui offre une nouvelle perspective (Bertaux & de Singly, 2010). Se raconter, c'est remettre son histoire en mouvement. Or, le temps familial des familles migrantes est marqué par un présent oppressant fait de multiples défis et adaptations qui complexifie le processus de transmission de l'histoire passée et qui entrave les potentialités créatives permettant la construction de projets cohérents pour l'avenir (Hémon, 2002). Le développement du bien-être et de la résilience des adolescents migrants nécessiterait donc un certain accès à des lieux d'expression, d'élaboration et de symbolisation des deuils multiples qu'ils expérimentent. En effet, le fait de pouvoir s'exprimer librement et en toute sécurité sur

son histoire, son identité et sa culture participe à la construction d'un sens positif de la vie (Johnson-Lafleur et al., 2016).

### ***Groupes de parole***

Dans les dernières décennies, un grand nombre d'activités ont été élaborées et proposées au Québec dans l'objectif de soutenir la construction identitaire et la construction de sens chez les adolescents en contexte d'immigration (Rousseau et al., 2003). Par exemple, les projets artistiques *Bagages* qui ont été réalisés avec des élèves d'une classe d'accueil de l'école Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont à Montréal et qui ont permis la réalisation d'un documentaire et d'un recueil de poésie (Lefebvre, 2022; Rogé, 2018). Par des groupes de parole, des ateliers d'art dramatique et des mises en scène théâtrales, des adolescents nouvellement arrivés à Montréal font découvrir le récit de leur migration et de leur intégration à travers ce projet novateur (Lefebvre, 2022).

Les projets *Bagages* ont eu un impact déterminant dans cette école en facilitant l'intégration des élèves des classes d'accueil. Ils sont maintenant reproduits dans différentes écoles du Québec grâce à des troussees d'animation fournies par le Centre scolaire et sur le Web (Lefebvre, 2022). La Figure 2 illustre les différents thèmes du parcours migratoire à partir desquels différents exercices sont proposés aux jeunes dans ce programme : l'ouverture, la culture d'origine, le départ, l'adaptation et le développement identitaire/intégration.

**Figure 2**

*Thèmes explorés dans le programme Bagages (Lefebvre, 2022)*

<b>Thèmes</b>	<b>Contenus</b>
L'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Du JE au NOUS</li> <li>▪ Stéréotypes et préjugés</li> <li>▪ Parler de l'immigration</li> </ul>
Culture d'origine	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rites et traditions</li> <li>▪ L'école</li> <li>▪ Les souvenirs</li> </ul>
Départ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les étapes</li> <li>▪ Peurs, espoirs et appréhensions</li> <li>▪ Choix et dilemmes</li> </ul>
Adaptation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nouveau départ</li> <li>▪ Les défis</li> <li>▪ Les changements</li> </ul>
Développement identitaire et intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identité personnelle</li> <li>▪ Sentiments</li> <li>▪ Aspirations</li> </ul>

D'autres types de programmes de groupes de parole et d'expression théâtrale ont été élaborés et évalués en parallèle par l'équipe de Pédopsychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal pour Enfants et le département d'art-thérapie de l'université Concordia (Rousseau et al., 2003). Les groupes de parole s'inscrivent dans une approche d'intervention psychopédagogique et psychosociale en milieu scolaire dans le but de faciliter l'adaptation des adolescents immigrants et réfugiés. Ils offrent un cadre propice à la créativité et à l'expression symbolique nécessaire pour le développement du bien-être via différents médiums : dessin, bricolage, musique, danse, arts dramatiques, etc. En effet,

diverses recherches soulignent l'importance de l'expression artistique créatrice dans le développement du bien-être des enfants immigrants et réfugiés (Rousseau et al., 2006).

L'aspect groupal faciliterait la co-construction de sens dans un esprit de mise en commun de différentes perspectives qui favorisent la réinterprétation du vécu et l'élaboration d'un nouveau sens. Cette co-construction aiderait à restaurer un sentiment de cohérence interne et de continuité chez les participants (Rizzi & Moro, 2017). Les résultats d'une évaluation qualitative des ateliers d'expression théâtrale suggèrent que ceux-ci constituent un lieu d'expression où les participants se sentent en sécurité et soutenus dans ce processus. Les ateliers favoriseraient aussi l'élaboration des transitions en permettant l'évocation des pertes de la migration, de l'adolescence et le passage vers une identité-double (Rousseau et al., 2003, 2006). Les partages d'expérience au sein du groupe permettent aussi aux jeunes de s'inspirer de multiples expériences et d'un large éventail de stratégies pour faire face aux défis et aux difficultés de l'adolescence en contexte de migration (Foxen, 2000).

### **Interventions individuelles inspirées de la thérapie narrative**

Élaborée par Michael White et David Epston (1990), la thérapie narrative s'intéresse aux histoires que les personnes élaborent pour faire du sens avec leur propre expérience de vie et cherche à leur donner le pouvoir de maîtriser leur narratif. Cette approche thérapeutique invite les intervenants à se montrer ouverts à entendre les expériences vécues des personnes, leur permettant ainsi de s'exprimer sans honte et sans discrimination

(Frew & Spiegler, 2013). Un autre objectif de la thérapie narrative est de créer une histoire qui soit cohérente à la fois avec la culture de la personne, mais aussi avec son environnement social immédiat (White, 2007). C'est pourquoi cette approche est particulièrement indiquée pour les immigrants plus susceptibles d'être marginalisés pour des raisons raciales ou culturelles (Arredondo et al., 2014). Dans un article publié par Farrell et Gibbons (2019), on explique comment la thérapie narrative peut aider les jeunes immigrants latino-américains en leur permettant de construire un nouveau narratif liant le passé à l'avenir de façon cohérente. Les jeunes ont comme objectif précis de créer un nouveau narratif qui puisse inclure les valeurs du biculturalisme et du bilinguisme. Dans ce type d'intervention, l'intervenant évite de prendre une position d'expert et se montre flexible, permettant ainsi aux jeunes d'explorer à leur rythme leurs identités multiples sans confrontation et sans le risque d'une nouvelle stigmatisation (Arbona & Jimenez, 2014).

Avec les jeunes immigrants ayant vécu des traumatismes, la thérapie d'exposition narrative (NET) a aussi été élaborée, s'inspirant à la fois de l'approche cognitivo-comportementale et de l'approche biographique (Neuner et al., 2008). Cette thérapie contribuerait significativement à réduire la détresse liée aux événements traumatiques (Hensel-Dittman et al., 2011). Dans ce type d'intervention, on invite les immigrants à faire la narration de leur histoire de vie en utilisant au départ, une Ligne de vie. En utilisant la Ligne de vie comme trame de fond des entretiens, on permet à la personne de faire des allers-retours entre le présent, le passé et le futur dans l'élaboration de son récit (Benoit & Rondeau, 2022). Le but de cette thérapie brève est de co-construire un nouveau narratif

qui soit cohérent tout en incluant les expériences traumatiques. Le verbatim de ce récit est enregistré et ré-organisé, si nécessaire, à chaque session subséquente dans le but de reconstruire un récit qui soit cohérent. La dernière version du récit est remise à la personne à la fin du processus (Robjant & Fazel, 2010).

Enfin, que ce soit sous un mode d'intervention groupal ou individuel, les interventions qui visent à soutenir la construction de sens chez les jeunes migrants dans une perspective de résilience assistée ont des points communs. Elles nous invitent toutes à reconnaître les épreuves qui sont propres à cette population et à créer des programmes qui leur donnent l'espace et la liberté pour mettre des mots sur leur vécu et regagner un pouvoir sur la construction de leur propre narratif. Plus les jeunes arriveront à se raconter, plus ils pourront aussi sensibiliser les adultes qui les côtoient et les institutions qui les entourent à leur vécu.

### **Questions et objectifs de recherche et lien avec la population à l'étude**

Les défis liés à la migration sont complexes, surtout lors de la période de l'adolescence, période d'importants changements développementaux marquée par la quête identitaire. Ces jeunes se trouvent placés dans une quête de sens qui est double; oscillant à la fois entre la période de l'enfance et l'âge adulte, entre la culture du pays d'origine et la culture du pays d'accueil. Il s'agit d'une population prédisposée à se poser d'importantes questions identitaires, à explorer un monde de possibles afin de se définir pour soi et pour les autres. Or, peu d'études se sont intéressées aux perceptions que les jeunes ont de leur propre expérience migratoire et de leur adaptation dans cette période de

transition (Gervais et al., 2021). Par ailleurs, seule une très faible proportion des études s'étant intéressées à cette population sont d'approche qualitative. En effet, la majorité sont des études quantitatives qui utilisent des tests standardisés complétés par les jeunes, leurs parents ou les professionnels qui les entourent (Fazel et al., 2012).

C'est pourquoi il est d'autant plus intéressant de s'intéresser aux récits que construisent les adolescents immigrants de leur propre parcours migratoire. Cela rend possible d'explorer plus précisément la façon dont leur quête de sens se construit dans une perspective de résilience. Comment ces jeunes arrivent-ils à tirer les ficelles de leur narration de soi dans cette double quête identitaire? Comment racontent-ils leurs histoires d'immigration et comment s'organisent leurs récits? Comment s'actualise le processus de résilience qui suit le bouleversement de ce narratif? Comment développer une méthodologie qui nous permette d'étudier ces aspects de la résilience? Voilà les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses. Nous espérons finalement proposer une schématisation de la construction du processus de résilience qui s'enclenche après la migration chez ces jeunes.

## **Méthode**



Ce chapitre de la thèse explique la démarche opératoire adoptée pour atteindre les objectifs de recherche que nous nous étions donnés. Nous y définirons d'abord le cadre conceptuel méthodologique choisi en définissant l'orientation qualitative choisie, notre positionnement épistémologique ainsi qu'une description de l'approche narrative en recherche. Nous présenterons ensuite les choix méthodologiques que nous avons faits dans la construction du devis de recherche et les modifications qui ont été nécessaires en cours de processus. Rappelons ici qu'un des objectifs de notre thèse était de développer une méthodologie de recherche spécifique à l'étude de la narration de soi comme facteur de résilience. Nous nous sommes inspirées de méthodes existantes et les avons adaptées au cours de l'expérience de co-construction du processus de recherche; c'est-à-dire que les participants ont aussi influencé la construction de cette méthodologie unique et innovante. Notons finalement que de nouveaux outils de recherche sont nés de ce processus; outils qui pourraient aussi éventuellement avoir une portée clinique.

### **Cadre conceptuel méthodologique**

En partant du constat que le sens attribué aux situations difficiles a un impact positif sur le processus résilient, cette étude s'intéresse à la façon dont les adolescents qui ont vécu une expérience migratoire racontent leur parcours. Globalement, elle vise ainsi à comprendre comment est vécue et racontée l'expérience d'adolescents vivant une situation migratoire de leur point de vue. Pour ce faire, une approche qualitative de type

phénoménologique a été utilisée. Plus précisément, le devis de recherche utilisé s'inscrit dans une approche qualitative appelée *phénoménologie interprétative* en plus de s'inspirer grandement de l'*approche qualitative narrative*.

Les méthodes qualitatives ont été choisies car elles sont pertinentes à une exploration en profondeur du vécu subjectif. Par ailleurs, elles permettent un accès privilégié à l'expérience personnelle (Poupart, 1997). Le devis de recherche utilisé dans le cadre de ce projet inclut des principes généraux communs à d'autres devis qualitatifs tels que l'étude de cas, la théorisation ancrée, etc. Parmi ces principes communs, on retrouve celui d'un raisonnement inductif qui priorise une ouverture à la découverte plutôt que la vérification d'hypothèses établies au départ (Fortin & Gagnon, 2016). On retrouve aussi le principe de la saturation des données dont il sera question ultérieurement (Brunet, 2009).

### **Phénoménologie**

La phénoménologie en tant que méthode de recherche qualitative est de plus en plus employée dans la recherche en sciences humaines ainsi que dans certaines sciences de la santé telles que les sciences infirmières (Mackey, 2005). Son objectif général est la compréhension de l'essence de l'expérience des gens et des phénomènes vécus (Giorgi, 1997; Holloway & Galvin, 2023). Elle pose ainsi l'expérience subjective en tant que fondement de la connaissance (Gubrium & Holstein, 2000). L'approche phénoménologique en recherche implique donc de s'intéresser à l'expérience de vie particulière d'un groupe de personnes selon leur niveau de représentativité à la problématique à laquelle on

s'intéresse (Drapeau, 2004). Globalement, la phénoménologie s'intéresse non seulement au sens que ces personnes donnent à leurs actions et à leur environnement, mais aussi à la manière dont ils construisent ce sens.

En phénoménologie, celui qui connaît est donc indissocié de ce qui existe en tant que connaissance, le monde étant toujours vu et interprété à travers nos sens et nos perceptions (Munhall, 2012). Dans la pratique scientifique, cela implique souvent de récolter le discours des participants en tant que donnée brute au moyen d'entrevues non-dirigées ou semi-dirigées (Blais & Martineau, 2006). Durant ces entrevues, le chercheur joue le rôle d'instrument humain de collecte de données. Il doit ainsi s'approcher le plus possible de l'objet étudié avec une attitude à la fois neutre et bienveillante (Morin, 1993). Par la suite, sa subjectivité fait littéralement partie du processus d'analyse et de compréhension scientifique (Meyor, 2005). Cette approche reconnaît ainsi que le chercheur co-construit, avec ses participants, une signification nouvelle de la connaissance (Meyor, 2005).

Au plan de l'analyse, le processus sera phénoménologique dans la mesure où on cherchera à rejoindre ce qu'il y a de fondamentalement humain dans la construction des phénomènes de conscience (van der Maren, 1995). Du point de vue étymologique, il est intéressant de noter que ce qui est phénoménologique renvoie à ce qui devient visible à la lumière. Métaphoriquement, l'analyse phénoménologique permet aux phénomènes d'apparaître de plus en plus clairement aux yeux du chercheur, toujours dans un raisonnement global inductif (Balleux, 2007).

### **Phénoménologie interprétative**

Il existe deux sous-approches de la phénoménologie : celle descriptive et celle interprétative (Fortin et al., 2006). La phénoménologie descriptive s'intéresse à la description des expériences vécues dans le but d'atteindre une compréhension de la structure essentielle des expériences (Giorgi, 1997; Holloway & Galvin, 2023). La phénoménologie interprétative, quant à elle, met l'accent sur l'interprétation des expériences vécues plutôt que sur leur description (Fortin & Gagnon, 2016). En phénoménologie interprétative, l'expérience humaine sur laquelle on se penche est approfondie dans une démarche dialogique et co-créative entre le chercheur et le participant (Munhall, 2012). Il se produit, durant les entrevues avec les participants, une co-création de sens. Cette approche positionne donc le chercheur principal au cœur de la recherche à la fois en tant qu'instrument de la collecte de données et en tant qu'outil d'analyse. On peut donc parler d'une double interprétation du sens du discours ou d'une double herméneutique : celle du participant et celle du chercheur (Gadamer, 2008; Heidegger, 1996).

Bref, la phénoménologie interprétative est, au-delà d'une méthode précise, une philosophie de recherche, philosophie qui implique la reconnaissance de l'expérience comme étant intrinsèquement subjective (Antoine & Smith, 2017). Ce principe de subjectivité en recherche se justifie par le fait que toute expérience humaine se construit à l'intérieur de différentes relations à autrui et au contexte socioculturel intersubjectif (Gubrium & Holstein, 2000).

Différentes méthodes de recherche dérivées de la philosophie phénoménologique interprétative sont aujourd'hui utilisées dans divers domaines dont les sciences infirmières, la psychologie de la santé et la psychologie clinique (Antoine & Smith, 2017; Mackey, 2005). Dans ces domaines, on se sert plus souvent de ce type de méthodes pour étudier l'expérience de la maladie comme une discontinuité dans l'expérience du temps (Antoine & Smith, 2017). La technique d'analyse généralement utilisée en cohérence avec l'approche est appelée technique d'analyse phénoménologique interprétative (IPA), technique développée au Royaume-Uni dans les années 90. Le but de cette technique est d'explorer l'expérience du participant en priorisant le sens qu'il donne à cette expérience ainsi que les mécanismes psychologiques qui peuvent y être sous-jacents (Antoine & Smith, 2017).

Essentiellement, la démarche vise à ce que le sujet rapporte son expérience subjective, en supposant que chaque être humain entretient naturellement une réflexion sur soi et sur sa propre expérience. On tente de faire ressortir cette expérience à l'aide d'entretiens semi-structurés et de questions ouvertes (Eatough & Smith, 2006). Ainsi, plus le participant accède à son expérience, s'y intéresse et désire la partager, plus les résultats sont considérés comme étant de qualité. Le chercheur peut potentialiser cette quête d'expérience de par son propre intérêt et sa capacité à faciliter la démarche d'entretien (Antoine & Smith, 2017). Bref, l'analyse est qualifiée d'interprétative comme on s'intéresse à l'aspect narratif de l'expérience. En ce sens, elle rejoint donc implicitement l'approche narrative en recherche.

### **Approche narrative en recherche**

Le devis de recherche se construit aussi autour des principes de l'approche narrative, approche qui considère le fait de « se raconter » comme étant une structure fondamentale de l'être humain (Bertaux, 2016). Chaque personne chercherait perpétuellement à reconstruire son histoire personnelle afin d'y trouver un sens. Considérant que cette thèse s'intéresse à la narration de soi en tant que facteur fondamental du processus résilient, les analyses qualitatives effectuées ont pour but de comprendre comment les histoires sont organisées et quelle est la fonction de cette organisation évolutive dans le temps et l'espace (Heidegger, 1996; Schwandt, 2001). L'objectif étant ici d'éclairer de quelle façon « l'histoire fait surgir le sens de ce qui peut sembler être les expériences chaotiques de la vie » (Webb-Mitchell, 1990, p. 627).

L'approche narrative a d'abord été développée en tant que méthode qualitative en sciences de l'éducation dans le but d'explorer l'expérience personnelle des professeurs (Connelly & Clandinin, 1990). Un objectif parallèle au développement de cette méthode était de donner une voix à des personnes qui sont rarement entendues en recherche. Depuis le début des années 90, l'approche narrative a été aussi utilisée en sciences infirmières et en psychologie (Wang & Geale, 2015). À sa source, elle reprend les principes de la phénoménologie interprétative en ajoutant une évolution du sens en tant qu'intrigue (Carr, 1998). Elle s'ancre aussi autour de l'idée qu'il existe, à la différence de la pensée logicomathématique, une pensée dite « narrative » (Bruner, 1991). C'est cette façon de penser qui nous servirait à combiner les faits, les situations et les idées qui nous viennent

en tête de façon à les organiser selon le schéma d'une histoire (Gundmundsdottir, 1991). Un postulat à la base de cette approche est donc que l'humain chercherait fondamentalement à se raconter sa propre vie au fur et à mesure de son évolution. C'est cette capacité à la narration qui permettrait d'assembler sous forme de symboles, d'images et de métaphores la diversité chaotique des expériences (Kuhn & Schmidt, 2014).

L'approche narrative en recherche se différencie aussi des autres approches connexes par la façon dont elle fait la présentation des résultats, soit sous la forme d'une narration (Schwandt, 2001). Ainsi, le but de la recherche est d'arriver à reconstruire une histoire globale ou un parcours-type qui fait sens pour l'ensemble des participants à partir d'un corpus d'histoires personnelles. Au-delà de la description et de l'interprétation du phénomène, on s'intéresse donc aux étapes de l'intrigue et aux différents aspects de la narration. On considère que c'est via le processus de narration qu'il est possible de dévoiler clairement ce qui était d'abord confus ou caché au sens herméneutique (Webb-Mitchell, 1990).

Par ailleurs, deux dimensions se révèlent lorsque l'on se fait raconter une histoire : ce que la personne qui raconte dit et la façon dont elle le dit. Ainsi, l'analyse de contenu s'intéresse aux idées, aux souvenirs, aux événements et aux thèmes récurrents d'une histoire. Pour sa part, l'analyse de la forme s'intéresse à la structure de l'histoire, à l'organisation de l'intrigue, à l'ordre des événements, à la progression du récit dans le temps et toutes autres caractéristiques comme le choix des mots, les métaphores, etc.

(Lieblich et al., 1998). La plupart des études d'approche narrative portent sur le contenu des histoires (Tuval-Mashiach, 2006). En effet, seulement de rares études s'intéressent à la forme et à la construction des récits (Farrell et al., 2014; Gergen & Gergen, 1988; Linde, 1993; Maruna, 1998; McAdams, 1993; Tuval-Mashiach, 2006). En outre, l'analyse de contenu s'intéresse au récit à un point précis dans le temps alors que l'analyse de la forme s'intéresse à des aspects plus intemporels en plus d'avoir une dimension développementale qui peut être très intéressante dans des sciences humaines comme la psychologie ou la sociologie (Tuval-Mashiach, 2006). Par contre, il n'y a pas de démarcation précise entre l'analyse de contenu et l'analyse de forme; les deux étant intrinsèquement interreliées.

### **Participants**

Comme cette étude vise l'exploration d'un phénomène et non une généralisation des résultats, l'obtention d'un échantillonnage statistiquement représentatif n'était pas nécessaire. Notre souci était plutôt d'obtenir un échantillon qui soit théoriquement représentatif. Un échantillon théorique est un échantillon orienté par la question de départ qui intéresse le chercheur (Mukamurera et al., 2006). Dans le cas de cette étude, les participants devaient donc avoir vécu une situation de migration au cours de leur adolescence. Tous les participants recrutés étaient donc âgés de 14 à 17 ans et avaient immigré au Québec au cours des quatre dernières années précédant le temps de la collecte des données, soit entre l'été 2012 et l'été 2016.



### **Taille de l'échantillon**

La taille prévue de l'échantillon au départ était de huit à dix participants; la taille recommandée pour des études phénoménologiques se situant généralement entre six à huit participants (Paillé & Mucchielli, 2012; Polit et al., 2007). Cette taille n'était pas fixe comme l'échantillon s'est construit progressivement et parallèlement à l'analyse des données. L'essentiel était de disposer d'une série de cas assez semblables pour rendre possible leur comparaison et l'articulation d'hypothèses théoriques sur les processus qui sous-tendent la situation étudiée. L'arrêt du recrutement a été déterminé par l'atteinte d'une saturation empirique satisfaisante; c'est-à-dire que le processus s'est arrêté au moment où l'ajout de nouvelles données ne semblait plus ajouter d'information au phénomène à l'étude. Dans le cas de cette étude, nous avons cessé la collecte de données au huitième participant.

### **Lieux de recrutement**

L'échantillon à constituer étant de nature théorique, nous avons effectué le recrutement des participants dans des milieux de vie activement fréquentés par des jeunes susceptibles d'avoir vécu la situation à l'étude : soit une migration lors de la période de l'adolescence. Nous avons donc recruté nos participants via deux organismes communautaires jeunesse situés dans deux arrondissements multiethniques de Montréal : Rosemont-La Petite-Patrie et Villeray-St-Michel-Parc-Extension qui sont constitués respectivement de 22 % et de 42 % de citoyens immigrants selon les derniers bulletins démographiques de la ville de Montréal datant de 2016 (Statistique Canada, 2016). Ces

organismes communautaires sont fréquentés volontairement par les jeunes et n'avaient donc aucun poids coercitif sur les participants.

Le premier organisme est une Maison de jeunes ouverte à la libre fréquentation des adolescents âgés de 12 à 17 ans. Au Québec, les maisons de jeunes sont des lieux de rencontre animés par des intervenants. Le but est de soutenir le développement de ces jeunes et de les accompagner pour qu'ils puissent devenir des citoyens et citoyennes critiques, actifs et responsables. Une lettre d'appui au projet de recherche a été produite par ce premier organisme (voir Appendice A). Le deuxième organisme est une Coopérative Jeunesse de Services (CJS). Concrètement, une CJS regroupe des jeunes âgés de 12 à 17 ans dans le but de mettre en commun leurs qualités pour offrir une gamme de services à leur communauté via la création de leur propre coopérative. L'étudiante responsable de la recherche est une ancienne employée d'un des lieux de recrutement visé.

### **Critères d'inclusion des participants**

Les participants ont été sélectionnés selon leur représentativité théorique au construit étudié. Ils devaient avoir vécu une expérience d'immigration récente et être adolescent, ce qui constitue les deux premiers critères d'inclusion. Considérant que l'objectif principal de cette étude est de comprendre le processus naturel de résilience suite à l'expérience d'immigration au sens large, les jeunes étaient inclus indépendamment des causes ou des situations ayant motivé leur départ du pays d'origine. Dans le même sens, l'origine des jeunes ne faisait pas partie des critères d'inclusion ou d'exclusion.

Un troisième critère d'inclusion était d'avoir une connaissance suffisante de la langue française. Ainsi, pour participer à cette étude, les participants devaient minimalement avoir atteint le niveau de secondaire 2 du programme régulier en français actuel du ministère de l'Éducation du Québec. Ce critère est particulièrement important comme l'outil principal de la collecte des données était une entrevue semi-dirigée se basant sur un discours dialogique entre la chercheuse et le participant. Il était donc essentiel que ces deux acteurs arrivent à se comprendre.

Finalement, un quatrième critère implicite d'inclusion des participants était la motivation intrinsèque à participer à la recherche. Expliqué plus simplement, il était important que le participant ait un réel désir de participer au projet et de raconter son histoire. De plus, comme le fait d'élaborer un récit autour de son histoire de migration demande du temps et de l'énergie, il semblait essentiel que les participants aient envie de se raconter pour que les données soient valides. En ce sens, aucune compensation monétaire n'était offerte aux participants. On peut donc supposer que leur désir de participer reposait ainsi principalement sur une motivation intrinsèque à raconter leur expérience d'immigration.

### **Déroulement du recrutement**

Trois méthodes de recrutement ont été utilisées en complémentarité les unes par rapport aux autres. En premier lieu, on a eu recours à l'affichage d'appels à témoigner dans des lieux fréquentés par la population cible, soit dans deux organismes

communautaires jeunesse de quartiers multiculturels de Montréal. Des affiches de recrutement ont donc été créées et distribuées dans ces lieux (voir Appendice B). Deuxièmement, on a eu recours à des intermédiaires clés du milieu, soit les directeurs ou le personnel des organismes communautaires qui pouvaient cibler des jeunes répondant aux différents critères. Finalement, une technique de recrutement boule de neige a été utilisée, technique qui consiste à impliquer les participants dans le recrutement d'autres participants correspondant aux critères d'inclusion. Les participants pouvaient ainsi agir en tant qu'intermédiaires potentiels au niveau du recrutement. La suggestion de parler de cette étude à un autre jeune qui pourrait être intéressé à participer était donc lancée aux participants à la fin de leur participation. Ils étaient ainsi libres de parler ou non du projet à leurs amis ou à leur fratrie. Aucun suivi n'était fait auprès d'eux à cet effet.

### **Méthodes de cueillette de données**

Différentes méthodes de cueillette de données complémentaires les unes aux autres ont été utilisées dans le cadre de cette recherche. Les outils choisis seront décrits et justifiés dans cette section. Pour les visualiser et lire les différents items qui les comportent, il est utile de se référer aux Appendices C et D.

### **Questionnaire de renseignements généraux**

Nous avons créé spécifiquement ce questionnaire pour les besoins de cette étude. Il permet de recueillir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des jeunes. Il recueille des informations concernant le genre, l'âge, le pays d'origine, le niveau

d'études, le niveau de français ainsi que la date d'arrivée au Canada. Sa durée d'administration est d'environ cinq minutes et permet de vérifier si chaque jeune répond bel et bien aux critères d'inclusion de la recherche.

### **Version française de la Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)**

La CYRM-28 est une échelle de résilience composée de 28 items de type Likert en 5 points qui a été construite et validée auprès de jeunes à risque provenant de 11 pays différents (Resilience Research Center, 2009; Ungar et al., 2008). Une première version française a été validée en 2013 par une équipe multidisciplinaire de chercheurs québécois (Daigneault et al., 2013). Une seule passation de la CYRM-28 était effectuée, et ce, lors de la première rencontre avec les participants. Cette passation durait en moyenne une quinzaine de minutes.

### ***Justification***

Cette échelle a été utilisée dans le but de situer les participants sur un continuum de résilience et d'ainsi mettre en lien le résultat quantitatif à une échelle de résilience aux particularités des récits migratoires.

### ***Validité***

La CYRM-28 est dotée d'une bonne validité apparente comme sa construction découle d'un long processus de recherche-action réalisé sur le terrain avec des jeunes et des professionnels provenant de 11 pays. Par ailleurs, elle présente une forte cohérence

interne pour le score global autant pour sa version originale ( $\alpha = 0,90$ ) que pour la version traduite en français ( $\alpha = 0,88$ ) (Resilience Research Center, 2009; Ungar et al., 2008).

### **Entrevues semi-dirigées de type récit de vie**

La principale tâche des participants dans le cadre de cette étude était de produire un discours improvisé sur l'histoire de leur parcours migratoire dans le cadre d'une entrevue de type récit de vie.

#### ***Description***

Le récit de vie se construit dans le cadre d'un entretien entre le chercheur et le participant où le discours de ce dernier est improvisé suite à une première question de départ. Dans le cas de cette étude, la question centre le participant au niveau du parcours migratoire et s'articule ainsi : « Imagine ton histoire d'immigration comme un livre, divise-la en chapitres et élabore sur chacun de ces chapitres. » (McAdams, 1993).

Nous avons ajouté quelques précisions à cette consigne de base dans le but de sécuriser les participants face à cette vaste question, soit : « Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tu es libre de raconter ton histoire à ta façon, selon ce qui te vient à l'esprit aujourd'hui. ». Le récit ainsi livré se fonde sur la remémoration spontanée des principales expériences vécues et mémorisées. Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée de type récit de vie avait lieu en deux temps, elle débutait lors de la première rencontre et se terminait à la deuxième rencontre.

### ***Justification***

Le but du récit étant de donner l'espace au sujet pour reconstruire des situations expérientielles vécues en vue d'en dégager le sens, il est donc intimement lié aux thématiques de la recherche étant donné ses liens avec la narration et son potentiel intrinsèque d'outil de résilience assistée.

### ***Validité***

La construction d'un récit de vie contient une part de subjectivité inhérente. En effet, la totalisation subjective des expériences vécues est en constante évolution, influencée par de nombreuses médiations et particulièrement par les émotions. On sait que les émotions ont des impacts importants sur la mémoire épisodique (Desgranges et al., 2018). Or, dans le cadre de cette étude, c'est précisément la réalité psychique du sujet qui nous intéresse à savoir comment lui-même se raconte sa propre histoire et non la recherche de faits observables. C'est l'accumulation de plusieurs récits qui permettra de mettre en relief les processus psychiques vécus par des sujets traversant des situations semblables afin d'en dégager des hypothèses et une meilleure compréhension théorique (Bertaux, 2016).

### **Élaboration graphique du récit migratoire**

Lors de la première entrevue, il était proposé aux participants d'utiliser, au besoin, un grand carton blanc et des crayons de couleur afin d'élaborer graphiquement leur récit. S'ils décidaient d'utiliser ces outils, les participants étaient libres du style et de la forme que prendraient ce support graphique : faits entremêlés, mots, dessins, etc. Or, comme les

participants n'avaient pas tendance à se tourner spontanément vers ce support graphique lors des premiers entretiens, cette méthode de cueillette de données n'aura finalement pas été utilisée tel que planifié.

### **Posture d'écoute et d'accompagnement**

Notre posture d'écoute au cours des entretiens avec les participants était fondamentalement humaniste; c'est-à-dire qu'il s'agissait d'une écoute teintée d'empathie, d'authenticité et d'une considération positive inconditionnelle de l'autre. Ainsi, nous avons maintenu, tout au long des entretiens, une ouverture au vécu des participants, sans porter de jugement de valeur. Aussi, on parle d'une posture authentique comme nous avons cherché à nous montrer transparente dans notre démarche, nous présentant avant tout comme une humaine cherchant à mieux comprendre la réalité d'un autre humain plutôt qu'avec une attitude de professionnelle de la recherche (Beauvais, 2007).

Concrètement, notre tâche au cours des entretiens se réduisait à soutenir l'activité de parole du jeune par différentes interventions : des relances, des demandes d'approfondissement sur les thèmes abordés, le respect du silence et au besoin, un étayage et des encouragements à poursuivre lorsque le ou la jeune était en difficulté. La Figure 3 présente quelques exemples des phrases de relance utilisées, qui faisaient partie de notre guide d'entretien.



### Figure 3

*Extrait du guide d'entretien*

*« Prends tout le temps dont tu as besoin... »  
 « Que se passe-t-il ensuite ...? » « Et alors... »  
 « Prends un moment pour te replacer dans le contexte de ce chapitre de ton histoire... cela devrait t'aider à te souvenir : Où es-tu...? Avec qui...? Qu'est-ce que tu entends...? Qu'est-ce que tu ressens...? ».*

Aussi, il importe de mentionner qu'en aucun cas ces interventions ne visaient à obtenir une exactitude dans les détails ou à vérifier la véracité de faits historiques, de même qu'à interpréter certaines conduites ou événements. L'objectif était plutôt de voir émerger les représentations subjectives du vécu des participants et par-dessus tout, de permettre la découverte du sens que chacun pouvait donner à son récit migratoire. Cette façon de faire est typique des entretiens de type narratif en recherche où le rôle du chercheur peut ressembler davantage à celui d'un intervenant qu'à celui d'un interviewer (Chase, 2011).

### Déroulement des entretiens

Chaque participant a été rencontré à deux reprises. Les entrevues étaient enregistrées sur dictaphone avec le consentement des participants. Les rencontres avaient lieu dans les locaux des organismes ciblés pour le recrutement lors des heures de fermeture afin d'assurer la confidentialité des entrevues et des participants. La principale tâche des jeunes dans le cadre de cette étude était de produire un discours improvisé sur l'histoire de leur

parcours migratoire. Il leur était donc demandé de se remémorer spontanément les principaux événements de leur parcours migratoire et de nous les raconter.

La première partie de l'entrevue, soit celle menée lors de la première rencontre, était davantage exploratoire et a duré en moyenne 67 minutes. Rappelons que la consigne de départ était la suivante : « Imagine ton histoire d'immigration comme un livre, divise-la en chapitres et élabore sur chacun de ces chapitres. » (Benish-Weisman, 2009; McAdams, 1993). Dans la semaine suivant la première entrevue avec chaque jeune, le verbatim était retranscrit et une Ligne de vie était tracée manuellement sur un grand carton à partir de ce verbatim. Ce processus nous permettait de valider notre compréhension du récit par le participant lors de la deuxième entrevue. Ainsi, environ une semaine après la première rencontre, une deuxième entrevue semi-dirigée d'une durée moyenne de 76 minutes était menée pour clarifier différents moments du récit, valider notre compréhension, permettre l'ajout de nouveaux éléments et laisser ensuite l'opportunité au participant d'imaginer et de raconter quelle serait la suite de son histoire pour compléter la Ligne de vie tracée.

### **Déroulement détaillé de la première rencontre**

La première rencontre avec chaque participant avait à peu près le même canevas de base, structuré par le guide d'entretien (voir Appendice D). Nous pouvons séparer cette première rencontre en six principales étapes (voir Figure 4).

**Figure 4***Les six étapes de la première rencontre*

1. Lecture du formulaire de consentement
2. Passation d'un court questionnaire sur des caractéristiques sociodémographiques générales du participant
3. Passation de l'échelle de résilience CYRM-28
4. Première partie de l'entrevue semi-structurée de type récit de vie, centrée particulièrement sur le récit du parcours migratoire des participants
5. *Débriefing* et remise d'une carte de ressources
6. Prise de rendez-vous pour la prochaine rencontre

L'étape de l'entrevue semi-structurée de type récit de vie était de loin l'étape la plus longue de la première rencontre avec les participants. D'une durée moyenne d'une heure, cette première partie de l'entrevue se structurait très souvent en deux phases.

Dans la première phase, plus courte, les participants répondaient généralement à la question de départ avec une construction narrative figée et écourtée autour de quelques faits concrets et des dates précises. Ils ont émigré avec qui, pourquoi, à quel moment et comment. À partir de là, soit l'adolescent(e) relançait par lui-même son récit en enrichissant un aspect ou bien alors une question de relance de notre part permettait d'y replonger. Au contraire d'un récit figé, les participants entraient alors dans une phase d'élaboration beaucoup moins structurée, une élaboration décousue, faite de libre association. Notre tâche consistait alors à suivre le participant qui se promenait dans sa

propre histoire en se laissant guider et en appuyant, reflétant et questionnant au besoin pour relancer la promenade.

Un temps de débriefing était réservé à la toute fin de ce premier entretien pour faire le point et vérifier globalement l'état psychologique du participant. À ce moment, une carte-ressources comprenant une liste d'organismes communautaires leur était aussi remise, au besoin. La date et l'heure deuxième rencontre étaient ensuite déterminées avec le participant.

À la suite du départ du jeune, nous demeurions quelques temps sur les lieux afin de compléter la fin du Guide d'entretien, soit la section réservée aux impressions sur différents aspects tels que l'attitude non-verbale du participant et la fluidité de son discours. Il était intéressant d'y noter aussi les moments du discours qui semblaient avoir été plus importants ou marquants au cours de la rencontre. Par exemple, on pouvait noter à quel moment le participant semblait avoir eu un moment d'*insight*. On fait ici référence à l'*insight* comme étant la découverte soudaine d'un sens nouveau qui ne devient apparent que grâce à la réorganisation des différents éléments d'une situation (Jaafari & Marková, 2011).

### **Temps de latence et préparation de la deuxième rencontre**

Entre les deux entrevues, nous avons procédé à la transcription verbatim des entrevues. Cette retranscription, bien que fastidieuse et coûteuse en temps, permettait de

réécouter attentivement tout le discours et de préparer adéquatement la deuxième rencontre. En effet, la deuxième rencontre se voulait un peu plus structurée que la première. Par ailleurs, ce temps de latence nous permettait d'identifier les zones blanches du récit, c'est-à-dire les périodes du récit omises ou simplement effleurées par le participant.

### **Émergence de la Ligne de vie dans la construction du protocole de recherche**

Lors de la retranscription du verbatim de l'entrevue de la première participante, nous avons fait face à un problème qui nous a forcé à repenser notre protocole de recherche. En effet, il s'est avéré que la simple procédure de re-transcription verbatim, bien que fastidieuse, ne permettait pas de remettre de l'ordre dans les événements racontés et d'identifier les zones blanches. En effet, à l'exception des quelques faits énoncés clairement en début d'entrevue pour structurer le récit, la phase d'élaboration et d'association libre, moins structurée, venait souvent brouiller les cartes.

C'est de là qu'a émergé le besoin de tracer une Ligne de vie au moment de l'écoute de l'entretien. Au crayon, sur un grand carton blanc, il nous était possible de déposer les éléments du récit au fur et à mesure de notre écoute du verbatim et de les réorganiser au besoin. La Ligne de vie prenait ainsi la forme d'une colonne vertébrale du récit (Bertaux & de Singly, 2010). Nous y écrivions aussi toute date précise mentionnée par les participants ainsi que des citations qui nous semblaient marquantes à la première écoute des entrevues. Spontanément, nous dessinions aussi certains symboles représentant les

différentes péripéties de l'histoire. Finalement, nous identifions les zones blanches par des points d'interrogation.

Par ailleurs, il nous est venu l'idée d'apporter cette Ligne de vie à la deuxième rencontre afin qu'elle soit validée, complétée et même bonifiée par les participants. Nous prenions soin de laisser de l'espace et d'écrire avec un crayon effaçable afin de pouvoir modifier des éléments avec les jeunes. La partie à droite de la Ligne de vie était laissée vide, symbolisant le futur à imaginer à partir du récit élaboré jusqu'à présent.

### **Déroulement détaillé de la deuxième rencontre**

La deuxième entrevue a duré, en moyenne, 76 minutes, soit neuf minutes de plus que la première. Nous pouvons aussi séparer cette deuxième rencontre en six principales étapes (voir Figure 5).

#### **Figure 5**

##### *Les six étapes de la deuxième rencontre*

1. Clarification de la structure du récit, élaboration autour des chapitres les moins développés et sur les points-tournants du récit
2. Retour sur les aspects les plus positifs et les plus négatifs du récit
3. Clôture de l'entrevue de style récit de vie par une question sur l'avenir
4. Courte période de questions sur le vécu du sujet par rapport à la recherche
5. Remerciements et explications quant au retour sur les résultats
6. Ouverture au recrutement par la technique boule de neige

La deuxième rencontre débutait avec un retour sur la première rencontre avec cette question que l'on retrouve dans le Guide d'entretien : « Depuis la dernière rencontre, as-tu repensé à ton histoire? » « Y-a-t-il des nouvelles choses qui te sont venues à l'esprit et dont tu aimerais parler? »

Chaque participant avait ainsi l'occasion de revenir sur certains éléments racontés au préalable pour réajuster certains points ou ajouter en fonction de souvenirs qui auraient émergé entre-temps. Parfois, le processus de recherche amenait les participants à discuter de leur vécu migratoire à la maison avec leur famille, ce qui amenait naturellement le récit à se restructurer, les souvenirs des uns influençant les souvenirs des autres.

Ensuite, la Ligne de vie tracée au crayon était remise aux participants afin de recueillir leurs réactions, commentaires et rétroactions. En fait, il était demandé aux jeunes de vérifier que la production graphique retraçait bien l'ordre des éléments et les faits importants de leur histoire.

Contrairement à la première entrevue qui était structurée autour d'une seule et unique question de départ, plusieurs questions étaient alors posées. Ces questions étaient adaptées au récit de chaque participant. En effet, une liste de questions et de points à aborder était préparée pour chaque jeune au préalable en fonction des moments à clarifier dans le récit et des zones blanches. Par exemple, il nous est arrivé à plusieurs reprises de demander aux participants de développer davantage sur les années de leur vie ayant précédé l'évènement

migratoire. Alors que dans la première entrevue, il était davantage question du contexte et des raisons ayant motivé leur départ, ce deuxième temps laissait place à l'émergence de nouveaux souvenirs et de nouveaux désirs de raconter ou de nuancer ce qui avait déjà été dit. Par la suite, il était systématiquement demandé aux jeunes d'identifier le moment le plus positif ainsi que le moment le plus négatif de leur parcours migratoire.

Par après, une même question nous servait de clôture à l'entretien de type récit narratif, soit la question de l'avenir ou, plus spécifiquement, des attentes de chaque jeune face au prochain chapitre de leur histoire... La question était posée de cette façon : « Si tu avais aujourd'hui à écrire le ou les prochains chapitres de ton histoire, quel en serait le/les thème(s) et quelle serait la suite de l'histoire? ».

Enfin, il était important pour nous de questionner le vécu des participants vis-à-vis du processus de recherche, et ce, grâce aux deux questions suivantes : (1) « Qu'est-ce qui a changé depuis le début de ton implication dans ce projet, est-ce qu'il y a des choses que tu vois différemment? »; et (2) « Comment as-tu trouvé le fait de participer à cette recherche? ».

La rencontre était finalement clôturée par nos remerciements au participant et l'information sur la diffusion des résultats ainsi que par la mention de notre ouverture à rencontrer des amis du jeune qui pourraient répondre aux critères d'inclusion au projet.



### **Méthode d'analyse**

Le processus d'analyse qualitative de cette recherche a été effectué dans un mouvement circulaire et continu, et ce, dès le début de la collecte des données. Cette analyse s'articule autour de sept étapes principales avec des allers-retours constants entre ces différentes étapes qui les ont fait évoluer en cours de route. En effet, tout comme les autres portions méthodologiques de cette recherche, la méthode d'analyse prévue au départ s'est transformée au contact des données, au fur et à mesure qu'évoluait l'analyse.

#### **Première étape – Écoute et retranscription des entrevues**

Chaque rencontre a été enregistrée sous format audionumérique sécurisé par mot de passe. Bien que la tâche de retranscription soit coûteuse en temps, le contenu des entrevues a été retranscrit presque intégralement sur un support informatique de traitement de texte, puis anonymisé.

Cette retranscription des entrevues constitue, selon nous, une étape cruciale du processus d'analyse. La première entrevue était d'ailleurs retranscrite en quasi-totalité avant que la deuxième entrevue n'ait lieu avec chacun des participants. Cela permettait de relire le récit avec une nouvelle distance. Cette distance facilitait aussi le repérage des zones blanches du récit, de ses points-tournants et plus largement, des moments à investiguer lors de la seconde entrevue. Cette retranscription servait aussi à étayer l'élaboration graphique du récit sous forme d'une Ligne de vie. De plus, il semblait crucial que la même personne vive les entrevues et les retranscrive dans le but d'enrichir les

données recueillies des non-dits et du non-verbal qui accompagnaient les verbalisations des participants. Les données recueillies nous semblent ainsi beaucoup plus riches. Par ailleurs, comme plusieurs participants avaient des accents assez marqués, un assistant de recherche aurait difficilement pu retranscrire certaines entrevues.

### **Deuxième étape – Représentation de la structure diachronique des récits de migration**

En parallèle à la retranscription de la première entrevue, une élaboration graphique du récit migratoire était tracée à la main sous la forme d'une Ligne de vie illustrée. On y retrouve les différents événements en ordre chronologique, les dates importantes, une illustration des personnages et des lieux importants, des mots clés ainsi que des phrases qui ont attiré notre attention lors de la première retranscription. Globalement, ces résumés graphiques permettaient une première structuration des données brutes, ce qui est venu guider le choix des outils pour les étapes subséquentes de l'analyse.

### **Troisième étape – Condensation des données**

On entend ici par condensation des données, la sélection, la centration et l'organisation de certaines sections des récits (Miles & Huberman, 2003). Cette condensation aurait pu être effectuée de deux façons, soit en focalisant sur le contenu (recherche de thématiques récurrentes) ou bien en focalisant sur la forme (cohérence interne, forme narrative et étapes de développement des récits). C'est la deuxième option qui a été retenue dans le cadre de ce projet, comme il nous semblait être un choix cohérent avec l'objectif de la recherche.

Pour nous aider à cette étape de l'analyse, l'idée nous est venue d'adapter des outils existants dont le but est de soutenir la structure et l'écriture des histoires, soit le schéma narratif et le schéma actantiel (Allô prof, s.d.; Buffa, 2018). Ces outils sont d'ailleurs utilisés pour la rédaction d'histoires, de contes et de textes narratifs dans le cursus des cours de français du secondaire au Québec (Allo prof, s.d.). Ils servent à organiser le plan d'ensemble d'un récit pour que celui-ci se tienne bien, un peu comme on établit les fondations d'une maison (Rousselle, 1999). L'utilisation d'un schéma narratif pour organiser les données nous semblait cohérent avec le postulat de l'approche narrative selon lequel l'être humain combine naturellement les faits, situations, idées selon le schéma d'une histoire (Gundmundstoddir, 1991). Ces schémas ont été adaptés puis complétés pour l'analyse de chaque récit afin de soutenir le processus de condensation des données.

#### **Quatrième étape – Liaison des idées émergentes à des concepts existants**

À partir des résultats de la condensation des données, des liens ont été établis avec les concepts théoriques existants. Le but étant d'intégrer schématiquement l'information en lien avec le bagage actuel de connaissances dans le champ de la résilience et des théories de la narration.

#### **Cinquième étape – Évolution du modèle par l'analyse de chacun des cas**

Par après, un premier modèle a été développé à partir d'un cas emblématique, soit le cas d'un participant qui nous semblait à la fois résilient et habile à raconter son histoire. Par la suite, nous avons tenté de voir de quelle façon le récit de chaque participant pouvait

ou non correspondre au modèle développé. Nous confrontons ainsi le modèle de base à chaque récit unique subséquent, permettant de le nuancer, d'y apporter des modifications ou de le remettre totalement en question.

### **Sixième étape – Atteinte d'une saturation théorique satisfaisante du modèle**

On entend par l'atteinte d'une saturation théorique satisfaisante, le moment où le modèle semble se concrétiser et où l'ajout de l'analyse de nouveaux récits semble ne plus rien amener de nouveau pour l'améliorer. L'analyse s'est arrêtée lorsque les récits analysés ont permis de proposer une réponse jugée satisfaisante à la question de la recherche. Pour s'assurer de la validité du modèle, il est à noter que notre analyse des récits a été triangulée avec l'analyse d'autres chercheurs possédant les compétences nécessaires pour mener ce type d'analyse. Par ailleurs, la procédure de la première analyse de récit a été validée dans le cadre d'une rencontre de comité doctoral avec les professeurs qui nous ont accompagnées dans le processus de cette recherche. Dans le cas où l'analyse d'autres chercheurs ne concordait pas avec le modèle proposé ou y apportait des nuances, le processus d'analyse a été repris.

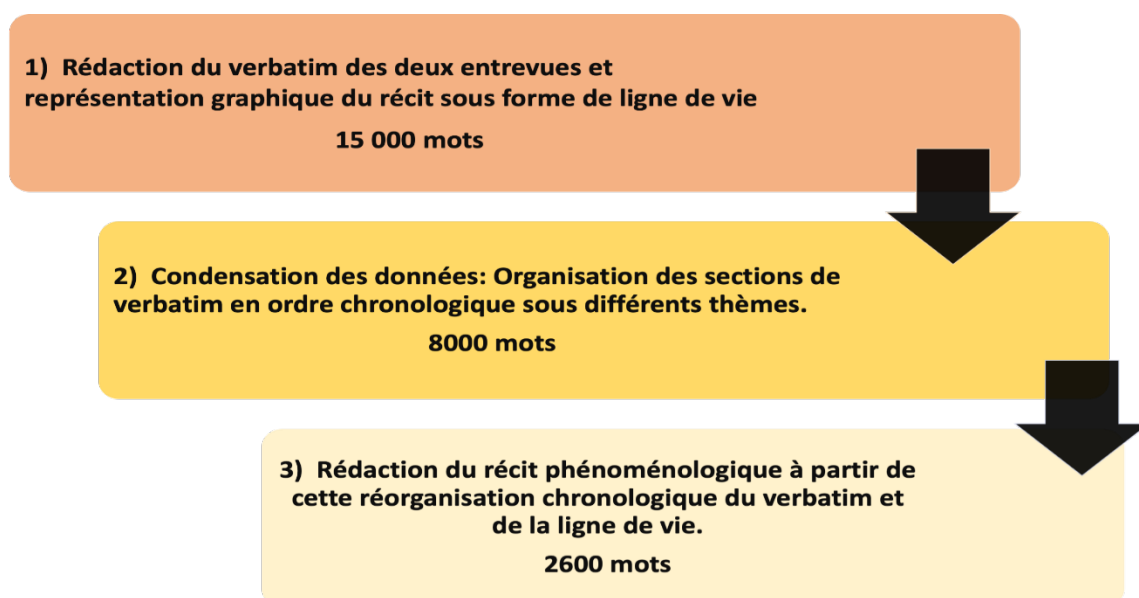
### **Septième étape – Recherche d'illustrations ou de cas emblématiques du modèle final**

Cette dernière étape a été cruciale pour illustrer comment le modèle fait sens en regard des récits de vie des participants, soit de terminer la boucle retournant du modèle dégagé par induction vers les données brutes initiales. Pour ce faire, nous avons choisi de rédiger deux récits phénoménologiques. Un récit phénoménologique rassemble les éléments les

plus phénoménologiquement probants d'un entretien dans le but de permettre au lecteur de faire l'expérience intime de la perspective du participant (Paillé & Mucchielli, 2012). Nous avons synthétisé en trois étapes notre construction du premier récit phénoménologique en entonnoir; c'est-à-dire en diminuant le nombre de mots, étape par étape (voir Figure 6). Le but de ce processus est de conserver l'essentiel du récit en un texte plus court et mieux organisé.

**Figure 6**

*Étapes de la création du récit phénoménologique*



Ce qui est particulièrement intéressant dans cette rédaction d'un récit phénoménologique, c'est qu'on peut respecter l'esprit de l'entrevue et les éléments qui y sont saisis par libre association, puis réinvestir en leur donnant un ordre qui ne suit pas l'entrevue, mais qui s'inscrit plutôt dans une logique narrative (Balleux, 2007). Par

ailleurs, cette dernière étape est cohérente avec l'approche narrative en recherche où le compte-rendu des résultats prend souvent la forme d'un ou plusieurs récits qui viennent illustrer des « histoires significatives ». Ces histoires inspirent du sens au lecteur et l'aident à comprendre le problème qui est exploré. On permet ainsi aux lecteurs de la thèse de comprendre en quoi le modèle fait sens avec les données. Bref, on leur permet de boucler la boucle.

### **Considérations éthiques**

Une certification éthique portant le numéro CER-16-225-07.13 et dont la copie se trouve à l'Appendice E a été délivrée par le Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières le 5 juillet 2016. Cette certification a été renouvelée chaque année depuis, aucune modification n'ayant été apportée au projet.

### **Obtention d'un consentement libre et éclairé**

Le principe de respect de l'autonomie des personnes prend tout son sens lors de la présentation du projet aux participants, moment durant lequel nous nous assurons d'obtenir la chercheuse s'assurant de leur consentement libre et éclairé. Au tout début de la recherche, une lettre d'information expliquant le projet dans son ensemble a été remise à chaque participant (voir Appendice F). Chaque jeune était informé qu'il pouvait en tout temps nous contacter pour nous adresser ses questionnements et se retirer de la recherche à n'importe quel moment.

La lecture du formulaire de consentement (voir Appendice G) a été effectuée dès le début de la première rencontre avec les participants. Un formulaire de consentement papier leur était alors remis en main propre afin qu'ils puissent l'avoir devant les yeux. Le formulaire a été lu de vive voix avec chaque participant afin de s'assurer de la compréhension de chacun, le français n'étant pas la langue maternelle de la majorité des participants. Avant d'y apposer les signatures, la responsable de la recherche s'assurait d'avoir répondu à toute question ou inquiétude du participant par rapport au formulaire et par rapport au déroulement de la recherche en général. Le formulaire était par la suite signé par les deux parties et une copie était remise au participant.

### **Attention accordée au consentement en tant que mineur**

Bien qu'à partir de 14 ans, les jeunes au Québec peuvent consentir à participer à une recherche sans avoir besoin d'informer leurs parents et d'obtenir leur consentement, il nous a semblé important de porter une attention particulière au statut mineur des participants et de s'assurer de leur expliquer, dans un langage clair et adapté, ce que représente un consentement libre et éclairé durant tout le processus de recherche. Aussi, ces jeunes étant en situation de dépendance face à leurs parents, il ne fallait pas négliger le poids de ceux-ci dans l'équation. Ainsi, nous avons mentionné aux jeunes qu'ils étaient tout à fait libres de parler de leur participation à cette recherche avec leurs parents s'ils le désiraient, mais qu'ils n'y étaient pas obligés.

### **Risques associés à la participation**

Le projet de recherche impliquait des inconvénients en termes de temps et de déplacements comme les jeunes devaient se présenter aux locaux des organismes à deux reprises. Chaque rencontre durait approximativement une heure pour un total d'environ deux heures d'implication. L'élaboration d'un récit de vie, en plus d'exiger des rencontres assez longues, pouvait aussi entraîner une certaine fatigue émotionnelle et physique due à l'implication personnelle que demande la tâche (Sauvayre, 2013). En effet, c'est le discours du participant sur une situation de sa propre vie qui occupe presque l'entièreté des rencontres. La consigne de départ étant ouverte, le participant peut avoir du mal à élaborer spontanément sur son récit et s'en trouver gêné ou intimidé. Finalement, la remémoration d'événements du passé de la vie des participants implique une part de risque psychologique, notamment la remémoration d'événements traumatiques non-résolus qui peuvent entraîner une charge émotionnelle en replongeant le participant dans le contexte environnemental et émotionnel de l'événement.

### **Considérations liées aux risques**

Une première considération importante a été le choix du lieu des rencontres. En effet, les entrevues se sont déroulées dans des locaux calmes et privés offrant confidentialité et sécurité aux participants. Les chaises étaient placées en angle de 45 degrés afin de ne pas positionner les participants dans un face à face confrontant qui rappellerait une situation d'enquête. Les deux lieux choisis pour le déroulement des entrevues étaient aussi des lieux d'intervention psychosociale pour les jeunes de 12 à 18 ans où travaillent des intervenants



tous les jours. Ainsi, un jeune qui participait à la recherche était susceptible d'avoir accès rapidement à des personnes-ressources. Afin d'assurer la confidentialité des participants, les entrevues avaient lieu en dehors des heures d'ouverture de ces organismes.

Une deuxième considération en lien avec les risques du projet était que la chercheuse principale détient une compétence en psychologie clinique permettant d'accompagner les jeunes lors des entretiens. Il est important de savoir aussi que la chercheuse principale possédait une formation clinique en psychologie en plus d'une expérience de terrain comme intervenante psychosociale auprès d'adolescents fréquentant les Maisons de jeunes. Elle a été d'ailleurs appelée à travailler dans différents projets auprès de jeunes nouveaux arrivants fréquentant les classes d'accueil dans le passé. Nous considérons que cette expérience clinique était un atout afin de bien accompagner les jeunes lors des entretiens.

Une autre considération importante était de réserver un moment de débriefing à la fin de chaque rencontre pour faire le point et vérifier l'état psychologique du participant. Au moment du premier débriefing, une carte-ressources comprenant une liste d'organismes communautaires était remise, au besoin. Cette carte est produite chaque année par un regroupement de membres de différents organismes communautaires des quartiers Rosemont-La Petite-Patrie et Villeray-St-Michel-Parc-Extension, spécifiquement pour les adolescents (voir Appendice H).

### **Avantages liés à la participation**

La contribution à l'avancement des connaissances sur la réalité des adolescents qui immigreront au Québec était le premier bénéfice direct présenté aux participants rencontrés. En effet, ce projet de recherche leur offrait une opportunité de prendre la parole et de participer à la construction de la société dans laquelle ils seront appelés à évoluer en plus d'aider à améliorer les interventions auprès de jeunes qui auront à vivre les mêmes défis qu'eux.

En outre, nous pensons que le fait de participer à cette recherche leur offrait une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de leur expérience d'immigration en tant qu'adolescent(e) nouvellement arrivé(e) au Québec, et ce, dans un cadre sécurisant. En effet, par l'attitude neutre, bienveillante et empathique de notre posture de chercheuse-clinicienne lors des entrevues, la participation à cette recherche offrait aux jeunes une possibilité d'accompagnement et de soutien dans une période marquée par la recherche identitaire. En ce sens, les modalités d'accompagnement prévues étaient cohérentes avec les attitudes thérapeutiques prônées pour l'intervention auprès des adolescents : soit le fait d'accepter de mettre en veille un certain pouvoir afin d'accompagner les jeunes plutôt que de les conseiller (Lemay, 2010). Un certain pouvoir était remis entre les mains des participants lors de cette recherche : c'était à eux de dire et d'informer un adulte appartenant à un monde universitaire sur la réalité de leur vécu. En les reconnaissant en tant que sujets à part entière, cette recherche pouvait ainsi répondre à un besoin d'individuation inhérent à la période de l'adolescence (Cavin Piccard, 2007).

### **Respect de la confidentialité et de l'intimité des participants**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles, c'est-à-dire qu'elles ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Les résultats de la recherche, qu'ils soient diffusés sous forme d'articles, de thèse et de communications orales lors de congrès, ne permettront pas d'identifier les participants étant donné que les noms des participants ne seront en aucun cas mentionnés, mais remplacés par des noms fictifs.

Aussi, les données recueillies ont été conservées en format électronique dans un disque dur protégé par mot de passe. Les seules personnes qui y ont eu accès sont Myriam Lapointe-Gagnon, responsable de la recherche, et Colette-Jourdan-Ionescu, directrice de thèse. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après la soutenance de la thèse et la publication d'articles scientifiques. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins.

### **Conflits d'intérêts**

Aucun financement n'a été perçu de sociétés privées pour effectuer la recherche. Les seules subventions ou bourses obtenues provenaient d'organismes gouvernementaux : le Conseil de recherches en sciences humaines et le Fonds de recherche du Québec-Société et culture.

### **Liens de dépendance**

L'étudiante responsable de la recherche est une ancienne employée d'un des lieux de recrutement (l'Hôte Maison, Maison de jeunes). Sa dernière journée d'activité en tant qu'employée remontant au mois de septembre 2015, il se peut donc que des participants à la recherche l'aient déjà vue ou rencontrée alors qu'elle travaillait à titre d'intervenante psycho-sociale pour cet organisme. Aussi, il se peut qu'un participant ait entendu parler d'elle en tant qu'intervenante. Pour préserver le consentement libre et éclairé de ces jeunes, la responsable de la recherche a questionné les motivations des participants dès le premier contact afin d'éclaircir ce qui les amenait à participer au projet. La direction de cet organisme a d'ailleurs été informée de ne pas faire référence au statut d'ancienne intervenante lors de la période de recrutement afin de ne pas placer les participants dans une position de confusion de rôles.

## **Résultats**

Nous avons choisi de créer deux sections distinctes pour présenter les résultats obtenus à la suite des analyses en fonction des questions posées au départ. La première section du chapitre Résultats vise principalement à répondre aux deux premières questions que nous avons lors de la conception du projet de recherche, soit : (1) « Comment les adolescents nouveaux-arrivants racontent leurs histoires d’immigration? » et (2) « Quelle structure peut-on dégager de leurs récits? »

Nous retrouvons certains éléments de méthodologie dans cette première section des Résultats. En effet, nous considérons que les outils méthodologiques développés dans le cadre de ce projet sont novateurs et qu’ils doivent donc être considérés, en soi, comme un résultat. Cela se justifie comme nous avons dû créer un processus de recherche et l’adapter en cours de route pour arriver à répondre à nos questions.

La deuxième section des Résultats propose une piste de réponse à l’objectif central de cette thèse qui est de schématiser le processus de construction de sens afin de proposer une compréhension du néo-développement de cet aspect de la résilience. Après avoir présenté le portrait sociodémographique de nos participants et leurs scores à l’échelle de résilience, nous décrirons les trois types de processus de résilience dégagés à partir de la construction des récits. Cette modélisation ouvre à de nouvelles pistes d’évaluation et d’intervention pour accompagner le processus résilient.

## **Partie 1 – La construction et l’organisation des récits de résilience**

Pour arriver à répondre aux questions sur la structure des récits et la façon dont ceux-ci se construisent, nous en sommes venues au constat que nous devions créer de nouveaux outils méthodologiques. En effet, nous n’avons trouvé aucune méthodologie existante nous permettant de nous intéresser à ces aspects de la narration de soi; ceci nous obligeant ainsi à développer un protocole de recherche novateur et de nouveaux outils d’investigation.

Étant donné le caractère narratif des entretiens, nous avons décidé d’adapter deux schémas existant à l’extérieur du domaine de la psychologie et de la résilience. En effet, les deux schémas qui nous ont inspirés sont ceux utilisés dans le cadre de l’écriture d’un récit narratif, communément appelés schéma narratif et schéma actantiel dans le cadre du programme d’enseignement du français au Québec (Alloprof, s.d.).

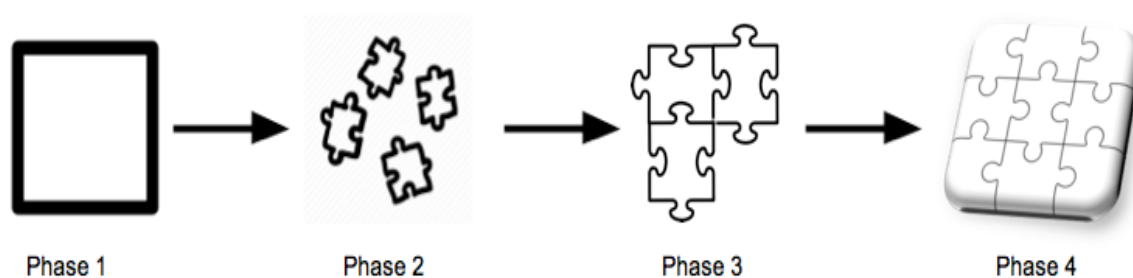
À la suite des analyses, nous avons aussi été en mesure d’identifier quatre phases de construction des récits chez les participants. Ces quatre phases seront expliquées et illustrées dans cette section à l’aide d’extraits de verbatim des entretiens. Nous venons ainsi répondre à la question suivante : « Comment les adolescents nouveaux-arrivants racontent leur histoire d’immigration? ».

### Élaboration d'un récit en quatre phases

Lors de l'écoute des entretiens et de la retranscription des entretiens, nous remarquons des similitudes entre les participants dans la façon dont ils se racontent. Nous dégageons différentes phases d'élaboration de ce récit. Avant d'élaborer sur chacune des phases, nous proposons d'introduire dès maintenant la Figure 7 qui résume le parcours que les participants ont emprunté afin d'élaborer des récits de parcours migratoires d'une grande richesse dans le cadre de cette recherche.

**Figure 7**

*Construction des récits migratoires en quatre phases*



Nous verrons comment le premier récit élaboré par les participants, plutôt simple et clair, se défait ensuite en mille morceaux pour enfin se reconstruire morceau par morceau et finalement gagner en richesse et en perspective.

#### *Première phase : une construction narrative figée*

La première entrevue était d'une durée moyenne d'environ une heure et se structurait très souvent en deux phases autour de la question qu'il est utile de rappeler ici : « Imagine



ton histoire d'immigration comme un livre, divise-la en chapitres et élabore sur chacun de ces chapitres. » Dans la première phase que nous avons identifiée, plus courte, les participants répondaient généralement à la question de départ avec une construction narrative figée et écourtée autour de quelques faits concrets et des dates précises. Ils ont immigré avec qui, pourquoi, à quel moment et comment. Les événements du récit sont rapportés concrètement et promptement, surtout situés autour d'un élément important de l'histoire. Souvent, il s'agit de la date de départ du pays d'origine vers le Canada. On peut penser à Abed, un jeune Égyptien âgé de 14 ans dont le premier élan de réponse est court et concret :

Parfois, il s'agit aussi de l'évènement à la source du mouvement migratoire. Par exemple, Désirée, une jeune fille de 16 ans originaire d'Haïti raconte en un souffle :

*« Pour moi, il y a eu le tremblement de terre le 12 janvier 2010. Avant ça, je vivais ma petite vie tranquillement... Et là... vu qu'il y a eu le tremblement de terre, on n'avait plus vraiment rien... Je ne dirais pas qu'il n'y avait plus d'espoir, mais on n'avait plus rien. Du coup, vu que mon père ça faisait 40 ans qu'il vivait au Canada, il nous a dit... il a demandé à ma mère si ça lui demandait de venir au Canada...et on est venus. »*

Ces abrégés des parcours de ces deux jeunes nouveaux-arrivants nous semblent avoir été répétés souvent dans le cadre de leur vie quotidienne où l'interlocuteur moyen dispose de beaucoup moins de temps et d'espace pour écouter le déploiement de toutes les étapes d'un parcours migratoire avec sa complexité et ses nuances.

***Deuxième phase : la déconstruction du récit en morceaux de casse-tête***

Souvent, le court déploiement d'un récit embryonnaire était suivi d'un moment de silence de la part du participant, comme pour vérifier notre écoute et notre intérêt. Avait-on le temps et l'espace d'aller plus loin? Si oui, par quel chemin passer? Qu'était-il possible de révéler? À partir de là, soit l'adolescent(e) relançait par lui-même son récit en enrichissant sur un aspect ou bien une question de relance de notre part permettait d'y replonger. Au contraire d'un récit figé, les participants entraient alors dans une phase d'élaboration beaucoup moins structurée. Une élaboration décousue, faite de libres associations. Notre tâche consistait alors à suivre le participant qui se promenait dans son histoire en se laissant guider et en appuyant, reflétant et questionnant au besoin pour relancer la promenade. La présence soutenante servait ainsi d'étayage à la quête de sens amorcée, permettant parfois aux participants d'imaginer différemment certains événements de leurs parcours.

Le début du récit de Maëllie, une Congolaise de 16 ans, nous semble le plus représentatif de la transition entre ces deux premières phases. En effet, cette jeune répond d'un seul souffle à la question de départ :

*« Je suis arrivée ici en 2012 et puis mon père est arrivé en premier, en 2004 je pense... ouais puis après, bien on est venus ici. Mais avant j'avais beaucoup déménagé, du coup ce n'était pas tant dur que ça de m'adapter. Et bon... J'ai vraiment aucune idée quoi dire. »*

Nous avons noté dans le guide d'entretien qu'elle semblait à ce moment très gênée et prise au dépourvu par le caractère ouvert de la question de départ. Elle énonce sa réponse

très rapidement et de façon saccadée. C'est pourquoi nous lui répondons ceci : « *Prends ton temps, c'est normal qu'au début tu ne saches pas trop par où commencer, c'est normal... Donc, tu avais déjà déménagé beaucoup avant?* ».

Alors, la jeune se met à raconter sa vie dans le désordre, de ses anciens déménagements à sa rentrée en secondaire pour finalement parler de ses amitiés et de son adaptation à la langue et au contexte scolaire québécois. Tout ça sans s'arrêter et sans trop de retenue. Voici un extrait de son récit :

*« Ouais, quand même... J'ai changé d'école genre 4 fois... Puis... euh... je suis rentrée en secondaire 1, c'était en 2012. Je suis rentrée en secondaire pis... Bin c'était correct là, au début j'étais avec une fille puis elle était amie avec une autre fille, mais finalement on était plus amies (...) Mais l'année a été correcte parce que j'avais déjà étudié en français, du coup ça n'a pas été si dur que ça de m'adapter... puis le niveau d'école est pas tant élevé que ça et c'est vraiment plus facile ici que là-bas alors c'est pas tant dur que ça. Puis en secondaire 2... »*

Comme il est possible de le constater avec cet extrait tiré de notre première rencontre avec Maëllie, la construction du récit se fait alors en passant d'un événement à un autre sans nécessairement respecter un ordre chronologique. Chaque jeune tricote un récit qui se dévoile au fur et à mesure des souvenirs qui émergent, par libre association. Les récits sont aussi ponctués d'anecdotes qui peuvent à la fois faire référence à des éléments du passé, du présent ou futur. Par exemple, reprenons ce que raconte Abed, un Égyptien âgé de 14 ans qui est arrivé au Canada il y a un peu moins d'un an :

*« La première journée il pleuvait quand je suis venu, il y avait l'orage et les éclairs. On est venus ici à minuit, pendant la nuit. On restait chez ma tante dormir. Après un ou deux mois, on était déjà à l'école et c'était très difficile pour moi parce que je n'ai rien compris. Tout ce que je savais c'est : "Comment tu t'appelles? Je m'appelle Abed." Après... Je comprenais un petit peu. Une dame*

*à l'école parle arabe et m'aide beaucoup. Quand je ne comprends pas une chose, elle traduit pour moi. (...) En Égypte, tes amis sont toujours avec toi. Ici, c'est comme... Tu es tout seul. Mais après, j'ai trouvé à l'école un gars égyptien. Mais je ne connais quand même pas beaucoup de monde et une fois, je marchais dans la rue et cinq gars m'ont frappé... »*

Le récit se poursuit de fil en aiguille parfois pendant plus d'une heure, notre rôle étant d'offrir un étayage discret tout en démontrant curiosité et intérêt.

### ***Troisième phase : première reconstruction du récit grâce à la Ligne de vie***

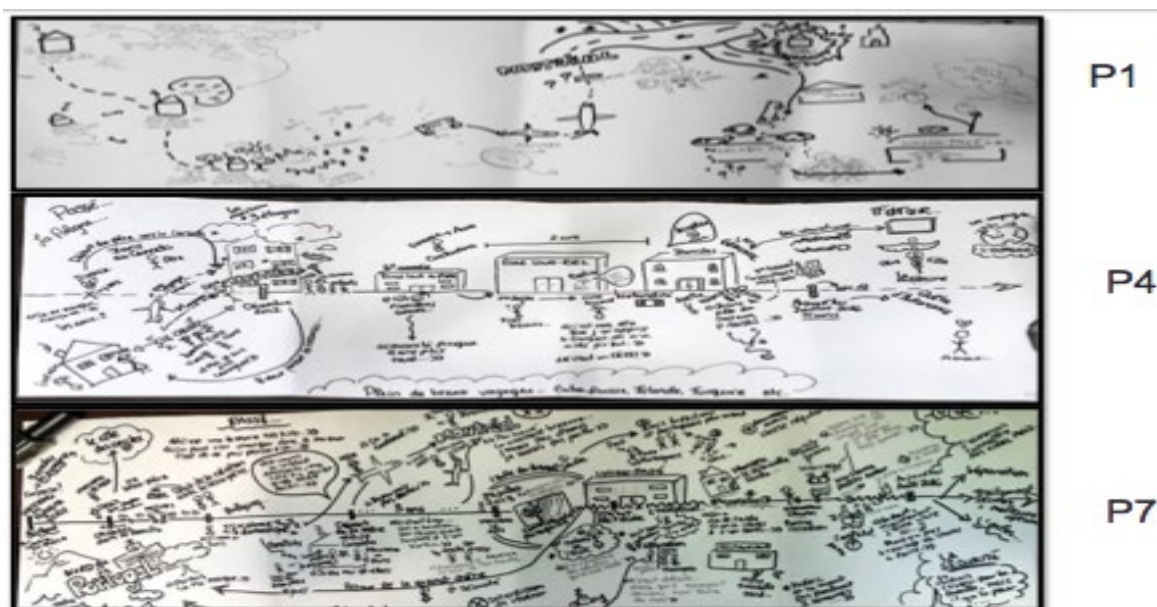
Tel qu'expliqué dans la portion méthodologique de la thèse, nous dessinons une Ligne de vie entre la première et la deuxième entrevue. Dans un premier temps, cette Ligne de vie avait pour but de mieux comprendre l'ordre chronologique des événements importants de l'histoire de chaque participant, principalement afin de planifier les questions à poser lors du deuxième entretien. Or, il nous est venu l'idée de présenter cette reconstruction aux jeunes afin qu'ils valident notre compréhension de leur récit. C'est pourquoi nous avons décidé d'intégrer la Ligne de vie à la deuxième rencontre.

Naturellement, ce support visuel a servi à étayer la construction du récit tout au long de la deuxième entrevue un peu comme une colonne vertébrale de référence pour se repérer au sein de l'histoire (Bertaux & de Singly, 2010). En résumé, on y présente les dates importantes du récit, des images et des citations marquantes que nous avons notées à l'écoute des transcriptions enregistrées. Au fil des rencontres avec chacun des participants, nous avons produit ces lignes de vie avec de plus en plus d'éléments, tel

qu'on peut le remarquer dans la Figure 8 qui présente les lignes de la vie du premier, du quatrième et du septième participant.

**Figure 8**

*Évolution de la Ligne de vie durant la collecte de données*



Nous traçons la Ligne de vie au crayon de plomb et nous la remettons aux participants au début du deuxième entretien afin de recueillir leurs réactions, commentaires et leurs rétroactions. En fait, il leur était demandé de vérifier que la production graphique retrace bien l'ordre des éléments et des faits importants de leur histoire. Contrairement à la première entrevue qui était structurée autour d'une seule et unique question de départ, plusieurs questions étaient par la suite soulevées avec les participants à partir de leur Ligne de vie. En effet, une liste de points à aborder était

préparée pour chaque jeune, au préalable, en fonction des moments à clarifier dans le récit et des zones blanches.

Par exemple, il est arrivé à plusieurs reprises que nous demandions aux participants de développer davantage sur les années de leur vie ayant précédé l'évènement migratoire. À quoi ressemblait leur vie avant ce grand mouvement?

Alors que dans la première entrevue, il était davantage question du contexte et des raisons ayant motivées leur départ, ce deuxième temps laissait place à l'émergence de nouveaux souvenirs et de nouveaux désirs de raconter ou de nuancer ce qui a déjà été dit. Abed, 14 ans, manifeste par exemple un désir de parler des souvenirs positifs qu'il a de l'Égypte en débutant la deuxième rencontre comme pour venir rééquilibrer le portrait plus sombre qu'il a dressé de son pays lors du premier entretien : « *Euh... la dernière fois, ce que j'ai dit c'est comme plus les mauvaises choses, mais il y a aussi des points positifs, mais c'est comme caché, caché par les choses négatives.* »

De la même manière, cet espace-temps permet à une participante comme Maria, une Portugaise de 15 ans, de se préparer à aborder des sujets qu'il ne lui aurait peut-être pas été possible d'aborder en une seule et unique rencontre. En effet, dans la première rencontre, Maria parle de son passé familial de façon très noire comme « *une histoire très triste* » à laquelle « *on ne peut rien changer, donc le mieux c'est ne pas penser à ça* ». Elle tente d'expliquer son parcours migratoire sans intégrer clairement les épisodes de violence

domestique qui ont marqué sa vie et celle de sa mère avant et après la migration. Son récit est donc dur à suivre, ponctué de zones blanches où nous n'arrivons pas toujours à trouver une cohérence entre les événements rapportés et la valence émotionnelle qui les accompagne. Dans la deuxième rencontre, la Ligne de vie semble étayer et sécuriser Maria. Celle-ci se permet alors de revenir sur ces épisodes de violence qu'elle a vécus et quels sont les impacts toujours présents de cette violence sur son présent et sur sa vision de l'avenir. Sans élaborer sur ces épisodes plus sombres, il lui aurait été beaucoup plus difficile de raconter son histoire dans un tout cohérent.

#### ***Quatrième phase : compléter le récit et imaginer l'avenir***

Après avoir cheminé ensemble dans la création d'un récit et d'une Ligne de vie suffisamment complète à la fois selon notre avis et celui du jeune, il était demandé à chaque participant de réfléchir au moment le plus négatif et au moment le plus positif de son parcours. Les adolescents nouveaux-arrivants étaient invités à prendre un certain recul pour regarder l'ensemble de leur Ligne de vie avant de répondre à cette question. Ce processus se déroulait en silence et durait généralement quelques minutes.

Souvent, un sentiment de fierté se dégageait de ce temps de réflexion, comme si le support imagé de la Ligne de vie permettait de constater, en un coup d'œil, tout le chemin parcouru. Hammad, 16 ans, exprime très bien cet effet de mise au point :

*« Je ne savais pas c'était quoi les bons points de ma vie ici et les mauvais points...et j'ai repensé à tout ça comme j'ai fait comme un film dans ma tête et je me suis dit que wow... (...) j'ai jamais pensé que tout ça allait se passer dans ma vie, mais ça s'est passé comme ça... »*

Pour ce qui est de la validité de la recherche, cet exercice donne aussi l'espace aux participants d'identifier ce qui leur paraît être les moments clés de leurs récits, sans intervention de notre part. Par exemple, il est arrivé qu'un événement positif ou négatif identifié à ce moment n'ait été que très peu abordé lors des deux entrevues. On s'assure ainsi de ne pas passer à côté d'un aspect important de l'histoire de chaque jeune.

Pour clôturer la deuxième entrevue, il était finalement demandé à chacun d'élaborer sur la suite imaginée de leur histoire : leurs projets, leurs idéaux, leur vision pour l'avenir. Nous ajoutons devant le participant les éléments rapportés dans la section à l'extrême droite de la Ligne de vie, section préalablement laissée vide. Chaque participant pouvait, au fur et à mesure, demander de rectifier, d'ajouter ou d'enlever des éléments. Pendant l'analyse, il a été intéressant d'explorer la cohérence entre les éléments du passé et ceux imaginés pour l'avenir, toujours dans le souci de comprendre comment le sens donné au récit de vie participe au processus résilient.

Il nous apparaît évident que cette construction de sens a évolué pour chaque jeune au travers des quatre phases que nous avons dégagées dans cette première portion de nos analyses. Elle évoluera encore à la suite de cette recherche, dans les jours, les mois et même les années à venir... Il est intéressant de rappeler ici qu'aucune compensation monétaire ou cadeau n'était prévu pour les remercier de leur participation à cette recherche. Ce sont finalement les Lignes de vie complétées et numérisées qui auront joué



ce rôle à la demande des jeunes. Une participante a même énoncé le désir de l'imprimer et de l'afficher sur un mur de sa chambre.

À la fin de la recherche, Hammad (16 ans) nous explique comment ce processus, accompagné de construction de son récit de migration, a non seulement été positif pour lui, mais aussi pour sa famille :

*« C'était bon de faire ça... Parce que comme je me souviens de ça quand je suis retourné chez moi j'ai parlé à mon père. Ça nous a aidé à nous souvenir de tout ce qui s'est passé dans notre vie parce qu'avant, quand on parlait à la maison, on ne parlait pas de choses qui se sont passées au pays, mais maintenant oui on a dit avec mon père que c'était comme ça et comme ça... »*

Ainsi, on peut imaginer que la remise en mouvement du récit de chaque participant ait pu avoir un impact collatéral sur chacun des membres de leur famille ainsi que sur le récit familial.

### **Création de nouveaux outils méthodologiques**

Devant notre difficulté à structurer les données récoltées en fonction de notre intérêt pour la narration de soi comme vecteur de résilience, nous avons eu l'idée de créer nos propres outils d'analyse. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées d'outils existants à l'extérieur du corpus de recherches en psychologie et du domaine de la résilience. C'est au fil de nos retranscriptions des entretiens et de nos réflexions que nous avons eu l'intuition d'adapter deux schémas qui sont normalement utilisés afin de structurer l'écriture de textes narratifs et de contes. Ces schémas, communément appelés *schéma*

*narratif* et *schéma actantiel* sont enseignés dans le cadre du cursus des cours de français de niveau secondaire au Québec, mais aussi en France (Alloprof, s.d.; Buffa, 2018).

Ces schémas servent normalement à organiser le plan d'ensemble d'un récit pour que celui-ci se tienne bien, un peu comme on établit les fondations d'une maison (Rousselle, 1999). Se baser sur de tels schémas existants nous semblait cohérent avec l'approche narrative en recherche et avec les principes de la phénoménologie interprétative. En effet, si l'on souhaite une compréhension narrative des événements, il est nécessaire de comprendre comment s'articulent les actions ensemble, l'univers qui structure ces actions tout comme les actants qui les posent (Ricoeur, 1984).

### ***Schéma narratif***

Le premier de ces outils est appelé *schéma narratif*. Il s'agit essentiellement d'un schéma qui facilite la compréhension de la structure et de l'évolution d'une histoire ou d'une intrigue dans le temps (Alloprof, s.d.; Buffa, 2018). Généralement, il décortique le récit en cinq étapes essentielles, soit : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale (Alloprof, s.d.; Rousselle, 1999). Le schéma narratif a été inventé en 1928 par le russe Vladimir Propp qui menait alors des recherches portant sur l'analyse structurale des contes et leur morphologie, soit les lois qui en régissent leur structure (Propp et al., 1970). Cet essai a été ignoré de la France jusqu'à sa première traduction française dans les années 60 (Ricoeur, 1984). Il est utilisé depuis comme outil dans l'enseignement du français dans les pays francophones (Rousselle, 1999).

La Figure 9 qui suit présente notre adaptation du schéma original ainsi que des descriptions sommaires de ce qui est à identifier dans chaque section. Alors que le schéma original comporte cinq étapes, notre version adaptée en comporte six. En effet, nous avons jugé qu'il était pertinent, dans le cadre d'une recherche portant sur la résilience de subdiviser la section Dénouement en deux sous-sections, soit le point-culminant et la résolution. Ces sous-sections seront expliquées en détail un peu plus loin.

### ***Schéma actantiel ou schéma autour de la quête***

Le deuxième schéma adapté dans le cadre de cette recherche est communément appelé *schéma actantiel* au Québec (Alloprof, s.d.; Rousselle, 1999), mais aussi en Europe (Buffa, 2018). Généralement utilisé en complément au schéma narratif, il sert plutôt à rassembler et lier l'ensemble des rôles et des relations qui entrent en jeu dans la narration d'un récit (Rousselle, 1999). Il a été créé par le linguiste Algirdas Julien Greimas pour être utilisé en complément du schéma narratif développé par Propp (Buffa, 2018).

Figure 9

## Le schéma narratif

**SCHÉMA NARRATIF – CONSTRUCTION DE L'HISTOIRE**

Nom: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Expérience: \_\_\_\_\_

<p><b>SITUATION INITIALE</b> Situation d'équilibre au départ <b>QUI ?</b> (Briève description du héros)</p> <p><b>QUOI ?</b> (Action principale du héros avant le déséquilibre)</p> <p><b>OÙ ?</b> (Lieu et ambiance, décor de l'histoire)</p> <p><b>QUAND ?</b> (Contexte historique, époque)</p>	<p><b>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</b> Ce qui introduit une nouvelle <b>tension</b>, un <b>déséquilibre</b> dans l'histoire du héros</p>	<p><b>PÉRIPÉTIES</b> Suite des événements ou actions importantes.</p>	<p><b>POINT CULMINANT</b> Moment fort en tension qui est suivi d'un retour à l'équilibre.</p>
			<p><b>RÉSOLUTION</b> Nouvelle situation d'équilibre.</p>
			<p><b>OUVERTURE</b> Ce qui est imaginé comme suite à cette histoire par le héros.</p>

Il s'organise autour d'un sujet qui mène une quête et s'intéresse aux forces en présence qui interagissent autour du sujet durant son parcours vers l'atteinte de cette quête. Plus largement, la quête peut être décrite comme ce que le sujet cherche à obtenir ou à atteindre (Alloprof, s.d.). Il peut s'agir d'un objet réel comme un trésor ou d'un élément abstrait comme le pardon ou l'amour. Cette quête serait confiée par ce qu'on appelle un *destinateur* et profiterait à un ou des *destinataires* (Alloprof, s.d.; Buffa, 2018). Le destinataire pourrait être aussi le sujet si ce dernier bénéficie de l'atteinte de la quête. Par exemple, si la quête est de sauver une princesse alors le chevalier-sujet pourrait être le destinataire comme il épouse cette dernière.

Par ailleurs, on retrouve deux catégories de forces en présence autour du sujet : les adjuvants et les opposants. Les adjuvants, aussi appelés aidants, sont les personnages ou éléments qui aident le sujet à accomplir sa quête et qui pallient parfois aux défaillances du sujet (Rousselle, 1999). Par exemple, on peut penser à Hermione et à Ron comme étant les principaux adjuvants de Harry Potter. À l'inverse, les opposants sont les personnages ou éléments qui nuisent à son accomplissement (Rousselle, 1999). Pour poursuivre avec l'histoire du jeune sorcier, on pourrait penser au personnage de Voldemort comme étant un exemple évident d'opposant.

En vue de son utilisation pour la recherche ou la clinique en psychologie de la résilience, nous avons pris la liberté de changer quelques-uns des termes du *schéma actantiel* que nous avons d'ailleurs appelé plus simplement *schéma autour de la quête*. Par

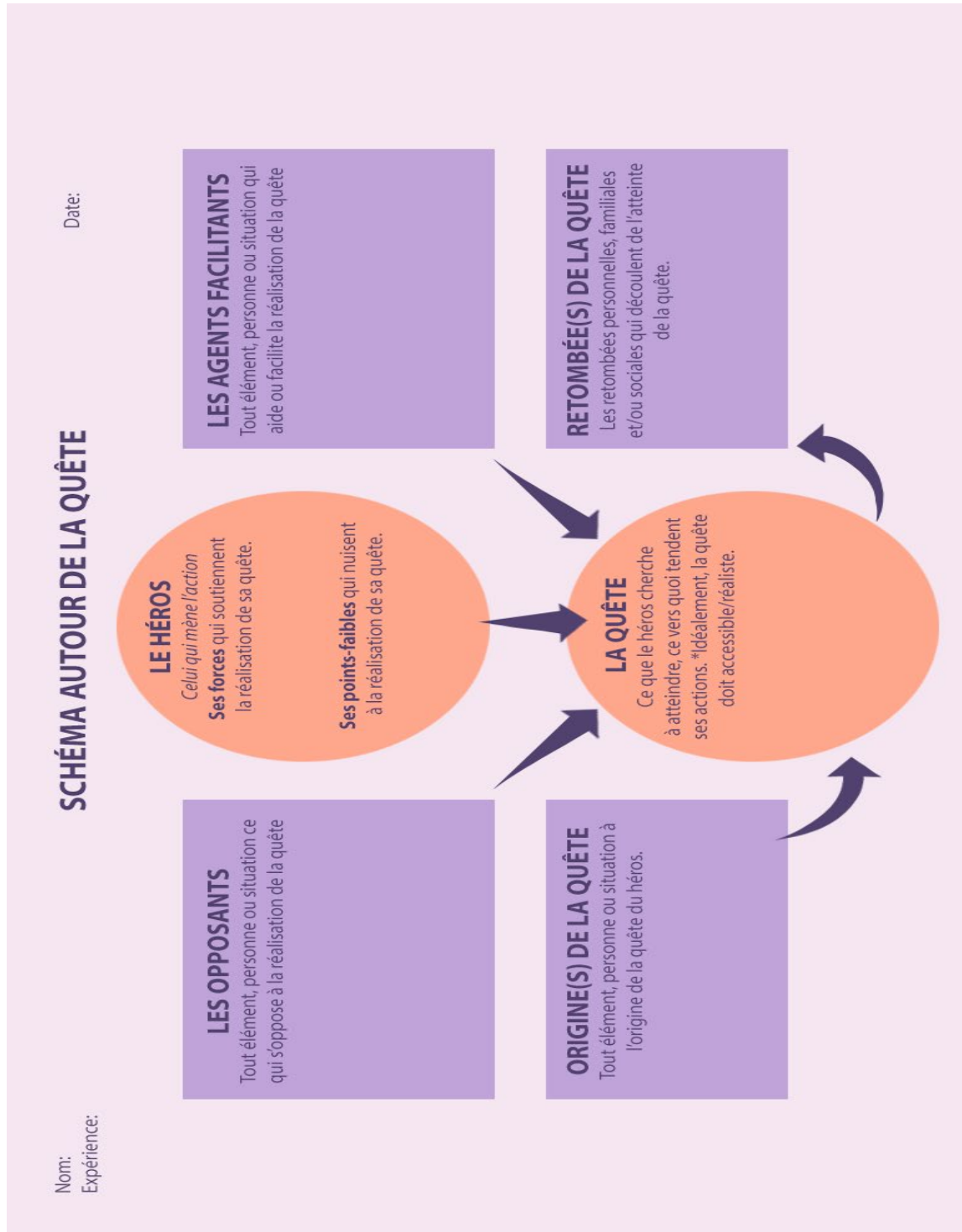
ailleurs, nous avons remplacé le terme *adjuvants* par *agents facilitants* qui nous paraissait plus large et inclusif. Finalement, nous avons remplacé les termes *destinateur* et *destinataire* par les appellations *origines de la quête* et *retombées de la quête*. Ces nouveaux termes nous semblaient plus cohérents avec l'application de ces schémas pour la situation de vie d'une personne dont l'atteinte de l'objectif peut amener des retombées au plan personnel, familial et social. L'appellation *destinataires* pour des retombées sociales nous semblait restreinte et peu intuitive. La Figure 10 présente notre adaptation du schéma actantiel original ainsi que des descriptions sommaires de ce qui est à identifier dans chaque sous-section.

### ***Utilisation des schémas pour l'analyse des données***

Les schémas narratif et actantiel doivent normalement être remplis avant de débiter la rédaction de textes narratifs afin d'organiser le déroulement de l'intrigue et s'assurer de la cohérence de l'histoire (Rousselle, 1999). Or, pour analyser les données dans le cadre de cette thèse, nous avons plutôt pris le chemin inverse; c'est-à-dire que nous avons d'abord rempli les schémas à l'aide du récit phénoménologique d'un cas emblématique. Dans le récit phénoménologique, il est utile de rappeler que les événements sont racontés chronologiquement en utilisant autant que possible les mots utilisés par le participant, et ce, à la première personne du singulier (Paillé & Mucchielli, 2012). Le récit phénoménologique du cas qui nous semblait le plus représentatif d'un parcours migratoire qui soit résilient a fait l'objet d'une analyse plus poussée, analyse dont les résultats ont été rédigés sous la forme d'une étude de cas. Il s'agit de l'histoire migratoire d'Hammad, un Pakistanais âgé de 16 ans ayant immigré au Canada à 14 ans avec son père et son frère.

Figure 10

Le schéma autour de la quête



### **Méthodologie de l'étude de cas**

Afin de valider l'utilisation des nouveaux schémas adaptés dans le cadre du projet, le récit phénoménologique d'Hammad et les schémas laissés vides ont été envoyés à un total de sept personnes, toutes des professionnel(le)s ou des étudiant(e)s (doctorants ou bacheliers) en psychologie de l'enfance. Toutes ces personnes étaient aussi familières avec le concept de résilience. Il leur était donné comme consigne de remplir les schémas instinctivement, au meilleur de leurs connaissances, à la suite de la lecture du récit phénoménologique du cas emblématique.

Ensuite, nous nous sommes réunies en personne afin de soulever, pour chaque section des schémas, les convergences et divergences obtenues. Nous sommes partis du consensus obtenu à la suite de ces discussions pour rédiger ensuite une étude de cas dont le contenu a été structuré en fonction des différentes sections des schémas.

À partir de tous ces schémas confrontés les uns aux autres, nous avons pu faire émerger l'essentiel du récit du cas emblématique d'Hammad en plus d'améliorer nos outils. Nous vous invitons à aller lire le récit phénoménologique complet de Hammad (voir Appendice I) pour une compréhension plus complète de cette section des résultats de la thèse.



## **Résultats de l'étude de cas d'Hammad**

Nous présentons ici les éléments principaux ressortis lors de notre analyse du cas d'Hammad, à la suite de nos échanges. Nous avons séparé cette présentation en sections qui correspondent aux différentes étapes du schéma narratif et du schéma autour de la quête. Ainsi, nous pouvons ancrer ce qui est compris dans chacune des sections de ces deux schémas dans un cas réel. Le fait de structurer les résultats ainsi nous semblait cohérent avec nos questions de recherche en plus d'être aidant pour la suite de nos réflexions.

### ***Le schéma narratif du récit migratoire d'Hammad***

L'utilisation du schéma narratif nous a d'abord permis de structurer l'évolution de l'histoire d'Hammad dans le temps, en identifiant les différentes étapes qui composent son récit : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le point culminant, la résolution et l'ouverture.

**Situation initiale.** Cette histoire est celle d'Hammad, un jeune Pakistanais de 16 ans qui a passé toute son enfance dans son pays natal. Il y vit avec son frère cadet, sa mère et sa grand-mère. Il voit très peu son père comme celui-ci travaille au Canada pour de longues périodes de temps. Hammad vit jusqu'à 14 ans ce qu'il décrit comme étant une « *bonne vie d'enfant* » entouré de ses amis et de sa famille élargie, dont de nombreux cousins et cousines. Il habite dans une grande ville, mais ses meilleurs moments sont ceux

qu'il passe dans le petit village tranquille où vit sa grand-mère paternelle. L'ambiance y est décrite comme colorée, ponctuée de traditions ancestrales et de fêtes traditionnelles.

De sa naissance à ses 14 ans, les jours semblent s'écouler sans grand déséquilibre. Le quotidien d'Hammad se résume à aller à l'école, à s'amuser et à être un bon grand-frère, fils et petit-fils. Il sait que son père voudrait éventuellement que sa femme et ses enfants viennent le rejoindre au Canada pour s'y établir, considérant des aspects de sécurité et l'accès à une meilleure éducation pour ses fils. Or, les nombreuses demandes d'immigration au Canada effectuées par le père au cours des années ne semblent jamais porter fruits car la mère des garçons est, en fait, sa deuxième femme.

C'est ce qui décrit de façon résumée la situation initiale de ce récit, soit un premier état stable où un héros (Qui?) mène certaines actions principales (Quoi?) dans un lieu, un décor, une ambiance (Où?) à un certain moment de sa vie (Quand?). La situation initiale décrit ainsi le début de l'histoire et représente une situation stable où il n'y a pas ou très peu d'action. Elle installe un premier décor au récit et permet de placer les éléments importants du début de l'histoire qui seront des points de référence pour la suite (Buffa, 2018).

**Élément déclencheur.** À quel moment la vie du protagoniste Hammad est-elle déstabilisée? Qu'est-ce qui introduit une nouvelle tension dans son histoire? L'idée d'un possible départ est latente dans sa vie, mais ne se concrétise jamais... jusqu'au jour où le

père fait la demande pour lui et ses deux garçons, sans inclure leur mère. Résultat : Hammad apprend qu'il devra partir avec son frère et son père au Canada sans celle qui l'a mis au monde. Or, même à ce moment, l'idée de ce départ ne semble pas réelle et ne vient donc pas immédiatement bouleverser pour autant l'équilibre du jeune tel que le requiert l'*élément déclencheur*. Le grand bouleversement semble plutôt marqué par la date d'arrivée au Canada : le 30 décembre 2013.

Ainsi, même s'il savait qu'il devrait partir et se séparer d'une grande partie de sa famille, le concret de cette cassure apparaît le jour où il met les pieds pour la première fois au Canada dans un hiver glacial : « *ça change soudainement et on se sent pas à l'aise...* », dit-il. Ces premières journées dans un nouveau pays sont relatées de façon détaillée dans une chronologie précise. C'est le début de l'adversité du quotidien. Les repères ne sont plus là. Tout est synonyme d'inconnu. La quête s'élabore comme une nécessité de s'adapter, de sortir de la mélancolie de ce qui a été perdu et de s'intégrer dans ce nouveau pays.

**Suite de péripéties.** Les péripéties sont constituées d'une suite d'évènements ou d'actions importantes qui visent à rétablir l'équilibre de l'histoire. Quelques épisodes importants semblent marquer l'évolution de la tension dramatique vers une éventuelle résolution dans le cas d'Hammad. La première est marquée par la confrontation entre ce qu'il avait imaginé du pays d'accueil et la réalité de sa nouvelle vie. Par exemple, Hammad arrive au cœur d'une tempête de neige qui les empêchera de sortir de la maison dans les

premiers jours. L'image qu'il entretenait de cette neige féérique avec laquelle on peut s'amuser se transforme en l'image d'une neige qui emprisonne et qui limite son exploration. Après cette première période d'adaptation, s'ensuit un premier retour au pays d'origine, un retour au connu. Un bonheur retrouvé. La famille a toutefois dû revenir au Canada pour la rentrée scolaire qu'Hammad identifie comme la période la plus difficile de son récit :

*« Parce qu'il y avait les différentes langues pis tout ça et j'étais tellement perdu parce que je commençais à prendre un peu le rythme pis à m'habituer à ici pis après, quand l'école a commencé, c'était encore changé pour moi et... même le premier deux ou trois mois, je savais pas quoi faire dans l'école comme j'allais dans la classe pis après je retourne dans le corridor ou dans les étages et après je retourne... J'étais pas capable de parler avec quelqu'un... »*

En plus des adaptations que nécessite ce nouveau milieu, Hammad doit à nouveau se séparer de sa mère et de sa grand-mère dont la santé est fragile. Avant leur départ, celle-ci remet en doute leur départ imminent en lui disant : *« Quand je serai morte, après vous pourrez y aller... »*.

Elle retire ainsi son appui au projet du père, ce qui semble créer un dilemme émotionnel chez notre héros. Cette tension est toujours présente lors des deux voyages suivants qu'il fera vers le Pakistan, et ce, malgré l'apprentissage du français et la découverte de nouvelles activités sociales qui facilitent son intégration positive au Canada. Cette tension culmine au moment où la mort de la grand-mère est imminente. Le père et les deux garçons retournent à son chevet pour une période de temps, mais ils seront finalement forcés de rentrer dans l'hiver canadien deux jours avant son décès. Les effets

de cet évènement sont déterminants pour la suite de l'histoire. C'est pourquoi nous l'avons identifié en tant que *point culminant*.

**Point culminant.** On identifie le point culminant d'une trame narrative comme étant un moment fort de tension dramatique qui est suivi d'une résolution, d'un retour à un nouvel équilibre (Timbal-Duclaux, 1997). Le décès de la grand-mère est mentionné par Hammad avec une date précise et les souvenirs autour de cet évènement sont très détaillés. Il raconte : « *On était arrivés à minuit à l'aéroport pis on avait dormi pis après deux jours, quand on s'est réveillés on a eu un appel de notre oncle qui nous apprend qu'elle est décédée...* ».

Il identifie cette période comme étant très triste pour toute sa famille. Or, au même moment, un nouveau défi se présente à lui comme il entre dans une période cruciale d'examen à l'école. Sa mère, toujours au Pakistan, lui demande d'être fort et de se concentrer sur la réussite de ses études. Cette perte d'un être cher est ainsi doublée d'un grand élan vers l'avenir. Comme si Hammad se trouvait soudainement libéré des paroles de sa grand-mère qui lui avait nommé explicitement son désir qu'il demeure au pays jusqu'à sa mort.

**Résolution.** Après l'évènement point-tournant connoté d'une forte émotion, la tension dramatique chute ensuite drastiquement. Cela transparaît dans la façon dont Hammad nous raconte la suite de son histoire, comme si tout ce qui avait été laissé sous

tension se déposait et se réorganisait enfin différemment. « *Maintenant, c'est facile.* », dit-il. Comme si cet épisode très triste marquait le début d'une acceptation et non une autre étape dans sa quête d'adaptation. Il est possible que la demande de la mère ait permis la fin de la résistance au sentiment d'impuissance d'être ici alors que les événements continuent d'arriver là-bas. Un peu comme une acceptation de sa position actuelle et un focus sur les tâches et défis qui sont à sa portée : ses examens, son engagement social dans les organismes communautaires, etc. La résolution représente ainsi une nouvelle situation d'équilibre.

**Ouverture.** On parle de l'ouverture comme étant ce qui est imaginé comme suite à une histoire, un peu comme le monde des possibles qui s'ouvre suite à la résolution. Dans ce cas-ci, Hammad rêve d'un futur qui inclurait à la fois son appartenance à son pays d'accueil et les racines de son pays d'origine :

*« Et moi je pense que je ne peux pas laisser mon pays et je pense que je vais habiter ici, mais que je vais rester en contact comme je vais aller passer les vacances au Pakistan parce que je ne veux pas oublier... Je ne veux pas oublier parce que je suis né là-bas et j'y ai passé mon enfance et je veux rester avec les deux pays ensemble. »*

Lorsqu'il s' imagine avoir une famille, il se voit retourner au Pakistan et y voyager avec ses enfants pour qu'ils sachent d'où leur père vient et qu'ils puissent découvrir la culture de son pays d'origine. Il garde aussi l'espoir, à plus court terme, que sa mère réussisse à les rejoindre au Canada pour qu'ils soient tous réunis. Il imagine un futur heureux, fait de compromis entre sa liberté individuelle et son lien à la famille et à la tradition. Il arrive donc à faire les compromis nécessaires entre filiation et affiliation :

développant une identité plurielle qui intègre sa culture d'origine et sa culture d'accueil dans un tout cohérent.

De la situation initiale à l'ouverture, le schéma narratif structure ainsi une évolution des possibles dans le temps, de la perte d'un équilibre à l'atteinte d'un nouvel état stable qui permet une projection dans le futur.

### ***Schéma organisateur de la quête du récit de Hammad***

En complément du schéma narratif, nous avons dégagé les principaux éléments constituant le schéma organisateur de la quête qui est l'adaptation que nous avons réalisée du schéma actantiel. Cela nous permet de faire ressortir les différentes forces en présence qui viennent influencer la quête d'Hammad.

**La quête.** La quête est ce que le héros cherche à atteindre, ce vers quoi vont tendre ses actions. Dans le cas de Hammad, deux quêtes ont été identifiées. La première est une quête d'adaptation au nouvel environnement culturel et social dans lequel il se trouve plongé. Cette quête passe par plusieurs champs d'action avec, par exemple, l'apprentissage de la langue française. La deuxième quête est celle du développement d'un sentiment d'appartenance au sein de la communauté d'accueil. Cette quête d'une nouvelle place qu'il puisse faire sienne semble avoir été atteinte tel qu'il l'exprime dans cette citation tirée de son discours :

*« Parce que dans les premiers jours, j'ai vu des gens qui font des activités comme les canadiens, mais moi je me sens un peu gêné (...) j'ai envie de retourner dans mon pays, mais maintenant je pense que oui je peux faire comme eux et c'est facile... Moi je pensais que quand j'allais parler leur langue ils allaient pas me parler, ils allaient pas s'intéresser à ma culture, ils allaient pas jouer avec moi, ils allaient pas rien faire avec moi... Mais, non. Ils sont allés avec moi, ils ont tout fait avec moi, pis ils m'ont aidé beaucoup aussi et c'était une belle partie de ma vie. »*

**Le héros.** Le héros ou le protagoniste est au centre de l'histoire, c'est celui qui mène l'action. Le récit sert à raconter comment il se transforme par le biais de la succession de ses aventures et de ses nouveaux apprentissages. Il possède des forces et des limites qui viennent le soutenir ou, au contraire, le freiner dans la réalisation de sa quête. Pour Hammad, il nous a été possible de soulever des forces telles que la capacité d'introspection, l'ouverture d'esprit, la persévérance et de bonnes capacités de mentalisation. Au niveau des limites, on a notamment identifié le fait qu'Hammad soit encore dépendant de ses parents ce qui peut parfois le limiter dans ses choix et ses actions. On peut aussi penser à la barrière de la langue comme une limite qui sera éventuellement dépassée.

**Les agents facilitants.** On parle ici de tout élément, personne ou situation qui aide ou facilite la réalisation de la quête. Au niveau de son entourage direct, on peut parler des amis qu'Hammad se fait dans son nouveau pays, mais aussi de ceux qui restent au Pakistan et qui l'encouragent à distance. Il bénéficie aussi d'un soutien familial fort autant de son père, de sa mère que de son frère.



De plus, une personne qui n'est pas fréquentée directement par le héros est aussi identifiée dans le rôle d'adjuvant. Par exemple, Hammad mentionne plusieurs fois Justin Trudeau, le premier ministre du Canada, de façon très positive et optimiste. Cette figure rassurante semble l'aider à développer son sentiment d'appartenance au Canada comme elle représente l'idéologie politique du pays en matière d'immigration : le multiculturalisme. Au-delà des individus, on retrouve aussi dans cette catégorie des organisations telles que l'organisme communautaire dans lequel il s'engage, le milieu scolaire et les groupes dans lesquels il fait différentes activités hivernales.

**Les opposants.** Au contraire des agents facilitateurs, on parle ici de tout élément, personne ou situation qui nuit à la réalisation de la quête du héros. Au contraire d'un récit de conte classique où il est souvent facile d'identifier clairement le méchant qui est à vaincre, les éléments soulevés pour Hammad sont nombreux et sous des formes très diversifiées : l'hiver, la nostalgie du pays, la distance physique entre les membres de sa famille, la barrière de la langue et même les paroles de la grand-mère qui n'appuie plus leur départ... Ainsi, même une parole énoncée fait ici obstruction à la quête.

**L'origine de la quête.** Qui ou qu'est-ce qui pousse le héros vers sa nouvelle aventure en lui faisant désirer l'objet de la quête? Ce mandat provient-il d'un manque à combler? D'un méfait à réparer? Dans le récit classique, le cas du héros automandaté est rare (Timbal-Duclaux, 1997). Plus souvent, le désir passerait ainsi par la médiation d'un autre. Dans le projet migratoire d'Hammad, le père a été identifié en tant qu'origine de la

quête comme ce dernier porte le projet de l'immigration pour la famille. Notre protagoniste vient s'approprier le désir et l'optimisme du père face à ce projet. C'est alors qu'il le fait sien.

**Les retombées de la quête.** Ces retombées sont décrites comme tout ce qui découle de l'atteinte de la quête, que ce soit au niveau personnel, familial ou social. Pour Hammad, on a soulevé le biculturalisme, la réussite scolaire, l'apprentissage d'une nouvelle langue et, plus largement, une construction identitaire enrichie par son parcours migratoire. En effet, Hammad transforme les défis auxquels il fait face en opportunités de créer un sentiment d'appartenance. Par exemple, devant le défi de l'isolement et de la solitude, il choisit peu à peu d'essayer de nouvelles activités introduites par des membres de la société d'accueil.

Au niveau des retombées du parcours migratoire de ce jeune sur un plan plus familial, on peut soulever la fierté ressentie par les membres de la famille du fait qu'Hammad s'adapte à son nouvel environnement. La projection d'un futur projet familial positif a aussi été soulevé, comme si les retombées de la quête peuvent aussi concerner la prochaine génération : les enfants qu'Hammad pourrait avoir dans l'avenir. Finalement, au niveau social, il a été question de l'implication d'Hammad dans sa communauté et son pays, implication étant motivée par le développement de son sentiment d'appartenance.

## **Partie 2 – Proposition de modélisation du néo-développement de la résilience**

Cette deuxième partie du chapitre Résultats vise à proposer une réponse à l'objectif central de la thèse qui est de proposer une compréhension du néo-développement de la résilience à partir du récit des participants. Pour ce faire, nous avons analysé l'ensemble des huit récits récoltés dans le cadre de la collecte des données et les avons regroupés en fonction de trois types de processus qui sont apparus au fil de l'analyse de ces récits : le processus de résilience achevé, le processus de résilience inachevé et le processus de résistance.

D'entrée de jeu, nous commencerons par présenter un portrait sociodémographique des participants ainsi que les résultats qu'ils ont obtenus à la CYRM-28 qui est l'échelle de résilience que nous avons choisi d'utiliser. Nous poursuivrons en expliquant comment nous sommes arrivés à dégager une première représentation dynamique du processus résilient à partir d'un cas emblématique. Finalement, nous aborderons la façon dont nous avons construit les trois types de processus. Chaque processus sera illustré par les histoires des participants que nous avons associées à chacun de ces types. Nous souhaitons ainsi dégager une catégorisation et une modélisation du néo-développement de la résilience qui soit ancrée dans les données récoltées.

### **Portrait sociodémographique des participants**

À l'été 2016, huit adolescents nouveaux-arrivants (F : 5 G : 3) âgés de 14 à 17 ans et provenant de sept pays différents ont été rencontrés. Les pays d'origine des participants

sont les suivants : la République du Congo, l'Égypte, la France, le Portugal, Haïti, le Pakistan et la Pologne (2). Le Tableau 1 présente le portrait sociodémographique détaillé des participants.

Nous pouvons faire quelques observations sur ce portrait. Premièrement, notre échantillon est composé majoritairement de jeunes adolescentes avec cinq filles pour trois garçons. Deuxièmement, ils ont tous entre 14 et 17 ans ( $M = 15,63$ ;  $ET = 0,92$ ).

Au-delà de leur âge au moment des entrevues, il est intéressant d'observer qu'ils étaient âgés entre 12 et 15 ans lorsqu'ils sont arrivés en sol canadien ( $M = 12,88$ ;  $ET = 1,03$ ). Au moment de participer à cette recherche, ils avaient immigré depuis au minimum un an et au maximum quatre ans ( $M = 2,88$ ;  $ET = 1,28$ ). Fait à noter, un jeune qui a immigré quatre ans avant l'entrevue a tout de même trois années de plus de vécu post-migratoire qu'un jeune arrivé depuis seulement un an. Il sera intéressant de discuter des impacts d'une telle dispersion sur les résultats. Or, il est important de préciser que tous les jeunes avaient au moins 12 ans au moment de leur arrivée au Canada; c'est-à-dire qu'ils ont tous émigré au moment de la période de l'adolescence.

**Tableau 1***Portrait sociodémographique des participants*

ID	Nom fictif	Sexe	Pays d'origine	Âge au moment de l'entrevue	Nombre d'années depuis l'arrivée au Canada	Âge à l'arrivée au Canada
P1	Anna	F	Pologne	17	4	13
P2	Hammad	G	Pakistan	16	2,5	13,5
P3	Abed	G	Égypte	14	1	13
P4	Karla	F	Pologne	15	3,5	12,5
P5	Charles	G	France	16	1	15
P6	Maria	F	Portugal	15	3	12
P7	Désirée	F	Haïti	16	4	12
P8	Maëllie	F	Congo	16	4	12
Moyenne				15,63	2,88	12,87
Écart-type				0,92	1,28	1,03

Enfin, il est intéressant de souligner la provenance diversifiée des participants qui sont originaires de différentes régions du monde : d'Europe (2), d'Europe de l'Est (2), d'Afrique centrale (1), du Moyen-Orient (1), d'Asie du Sud (1) et des Antilles (1). Enfin, bien que nous n'ayons pas questionné directement les participants sur le programme d'immigration par lequel leurs familles ont immigré, nous pouvons déduire, d'après leurs histoires d'immigration, que la plupart d'entre eux ont appliqué via les Programmes d'immigration économique et familiale à une ou deux exceptions près. Par exemple, on peut penser au cas de Désirée et de sa famille qui ont immigré à la suite du séisme en Haïti, en tant que réfugiés.

### **Résultats obtenus à l'échelle de résilience CYRM-28**

Bien que notre recherche soit d'approche qualitative, nous avons tout de même jugé intéressant d'inclure une échelle de résilience à notre collecte de données. Cette échelle a été utilisée dans le but de situer les participants sur un continuum de résilience et d'ainsi mettre en lien le résultat quantitatif à une échelle de résilience aux particularités des récits migratoires. Par ailleurs, il nous semblait intéressant de valider si notre échantillon était bel et bien constitué de jeunes considérés résilients et si oui, à quel niveau (individuel, familial ou communautaire).

La *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-28) mesure trois composantes de la résilience, soit : la résilience individuelle, la résilience au niveau des relations familiales et la résilience en lien avec le contexte social et la communauté (Resilience Research Center, 2009).

Les résultats des participants à la traduction française de la CYRM-28 sont présentés dans le Tableau 2. La moyenne du score global de résilience est de 118 avec un écart-type de 7,23. Cependant, les seules normes complètes qui existent actuellement sont celles du Guide d'utilisateur de la version anglaise (Resilience Research Center, 2009). Les auteurs de la version française ont ajouté deux items à l'échelle de base (Daigneault et al., 2013).

**Tableau 2***Résultats des participants à la CYRM-28*

Participants	CYRM-28 (VF)	CYRM-28 (VA)	Rang centile	Individuel	RC	Relations	RC	Contexte	RC
P1- Anna	120	111	49,60	40,00	75,80	28,00	76,00	40,00	100,00
P2-Hammad	104	95	22,10	31,00	20,60	28,00	76,00	33,00	61,70
P3-Abed	125	119	68,00	48,00	100,00	29,00	86,40	38,00	93,40
P4-Karla	127	117	62,70	51,00	100,00	29,00	86,40	33,00	61,70
P5- Charles	113	106	40,40	52,00	100,00	25,00	50,30	26,00	20,80
P6- Maria	121	112	52,00	48,00	100,00	24,00	43,00	36,00	83,40
P7-Désirée	117	113	54,50	44,00	97,40	25,00	50,30	39,00	96,10
P8-Maëllie	117	110	47,50	44,00	97,40	27,00	66,10	36,00	83,40
Moyenne	118	110,38	47,50	44,75	86,40	26,87	66,00	35,13	75,90
Écart-type	7,23	7,41		6,82		1,96		4,49	

Afin de pouvoir les comparer à l'échantillon original, nous avons calculé les scores des participants sans ces deux questions. À la suite de ce calcul, nous obtenons un score moyen de 110,38 avec un écart-type de 7,41. La moyenne alors obtenue correspond au 48<sup>e</sup> rang centile de l'échantillon normatif (Resilience Research Center, 2009). Ainsi, la moyenne de notre échantillon se situerait au centre de la courbe normale. Or, notre échantillon se distingue de l'échantillon normatif par les scores obtenus par les jeunes au plan de la résilience individuelle compte-tenu que 7 participants sur 8 se situent au-delà du 75<sup>e</sup> percentile pour cette sous-échelle.

Il nous semble intéressant de souligner ici que le cas emblématique que nous avons choisi dans le cadre de notre analyse était celui d'Hammad (P2). Nous l'avons choisi compte tenu que son parcours migratoire nous semblait être le plus représentatif d'un

parcours qui soit résilient, à la fois à cause de l'intensité du déséquilibre vécu et de la force nouvelle retrouvée lors de l'atteinte d'un nouvel équilibre. Or, le score d'Hammad à l'échelle de résilience est de 95, ce qui lui donne un rang centile de 22. C'est paradoxalement le jeune qui a le score le plus faible de notre échantillon avec un résultat étonnamment faible à la sous-échelle de résilience individuelle (RC = 20,6). Seul son score au niveau de la résilience familiale le place au 76<sup>e</sup> rang percentile. Nous pourrions réfléchir plus en profondeur à cette disparité lorsque nous discuterons des résultats.

### **Réflexion sur le processus résilient à partir du récit d'Hammad**

Plusieurs angles différents auraient pu être pris pour explorer l'histoire de vie des participants en raison du contenu incroyablement riche de leurs récits migratoires. Seulement, dans le cadre des objectifs de cette recherche, notre attention a été concentrée sur ces aspects de la construction du récit : (1) l'évolution de la tension dramatique dans le temps; (2) l'investissement des différentes étapes du récit; et (3) la cohérence des éléments entourant la quête.

Les deux premiers aspects sont liés au *schéma narratif*, soit à l'évolution du récit dans le temps alors que le troisième aspect concerne le *schéma organisateur de la quête*. Les schémas complétés ainsi que la Ligne de vie nous ont énormément aidé à réfléchir et à dégager ces différents éléments. Par exemple, la Ligne de vie facilite l'identification des différents mouvements et changements dans le temps comme on peut le constater avec la Ligne de vie d'Hammad (voir Figure 11 en Appendice J).



Avec cette Ligne de vie illustrant le parcours d'Hammad, il nous est possible d'observer en un seul coup d'œil plusieurs cycles d'aller-retour entre pays d'accueil et pays d'origine (lignes pointillées), des cycles de tensions puis d'adaptations souvent rythmés par les saisons. Les étés sont symbolisés par un soleil et les hivers par des flocons de neige. Ces indices de temps liés aux saisons sont présents dans la Ligne de vie comme Hammad s'y appuie dans les entretiens pour se repérer dans la chronologie de son histoire : « *Comme ça, le temps a passé et encore, l'hiver était venu...* », dit-il.

Par ailleurs, il nous est aussi possible d'observer facilement les changements de valence par rapport aux éléments rapportés. Un exemple flagrant est celui du rapport d'Hammad avec la neige. En effet, en décembre 2013, il raconte comment il est arrivé à Montréal un soir de tempête et relate : « *c'est là que j'ai commencé à détester la neige.* ». Or, il est possible de remarquer que, deux hivers plus tard, en janvier 2015, les flocons de neige sont de nouveau présents, mais accompagnés cette fois de dessins de skis et de patins. Hammad nous raconte alors sa découverte des sports d'hiver via un organisme communautaire. À ce moment, son rapport à un élément qui s'opposait jadis à son bonheur et son adaptation change du tout au tout. « *C'est comme ça que j'ai commencé à aimer la neige.* », dit-il.

De surcroit, la Ligne de vie nous permet de remarquer comment des évènements paraissant déstabilisants ou à connotation plutôt négative peuvent s'avérer, au contraire, structurants pour le récit. L'exemple le plus fort dans le cas du récit d'Hammad est celui

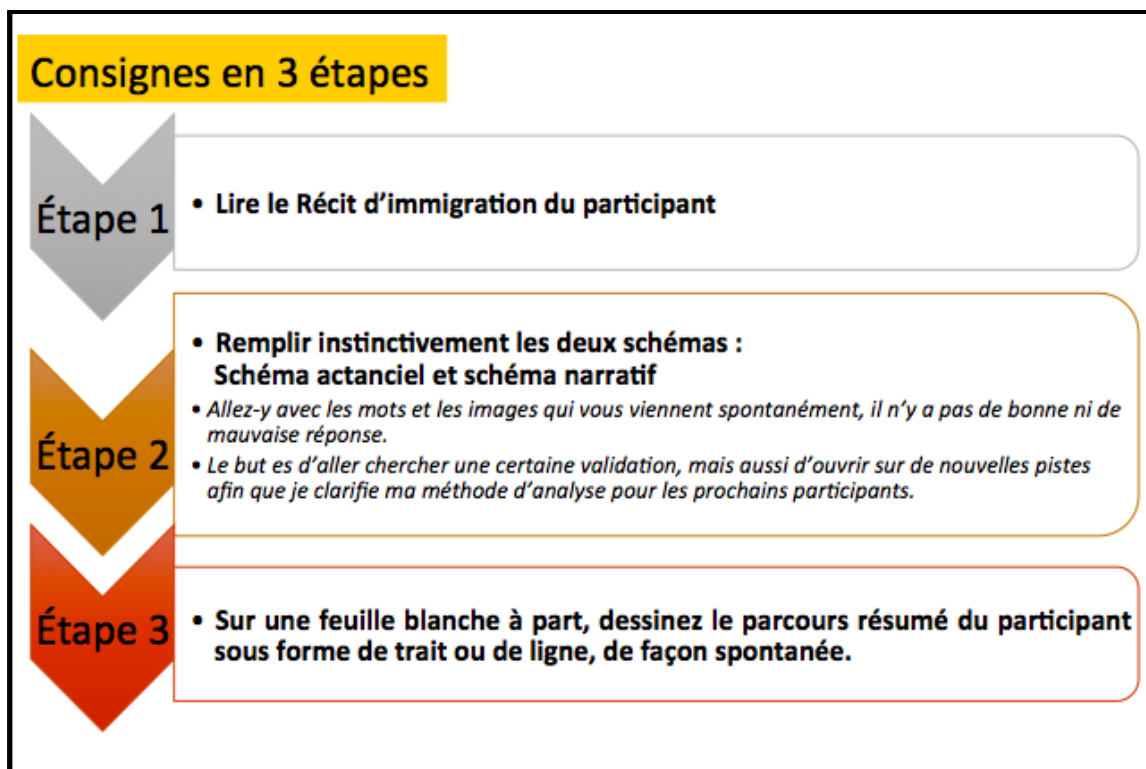
du décès de sa grand-mère paternelle, une figure d'attachement importante restée au Pakistan. En regardant la Ligne de vie, il paraît évident que cet évènement est structurant comme des dates et souvenirs précis y sont reliés. Il raconte : « *On était retournés un 27 décembre et après deux jours, on nous a dit qu'elle était morte...Le 29, deux jours après notre arrivée...* ». Il s'agit d'un moment fort au niveau de la tension dramatique de l'histoire. Une catégorisation négative de cet évènement isolé semble logique au premier regard. Or, la dynamique complexe du récit vient contredire une telle catégorisation simplifiée comme cet évènement aura plutôt un impact positif en ouvrant de nouvelles possibilités d'investissement affectif envers le pays d'accueil.

### **Première tentative d'une représentation dynamique du processus résilient**

En plus des schémas à remplir, il a aussi été demandé au groupe qui s'est penché sur l'étude de cas d'Hammad de représenter graphiquement le parcours de résilience de ce jeune dans le temps. Ce groupe était composé de sept personnes, soit une professeure, quatre doctorants et deux bacheliers en psychologie de l'enfance. En plus de valider l'utilisation des outils adaptés dans le cadre du projet, ce groupe avait aussi pour mandat de tenter de dégager la dynamique d'un parcours migratoire de façon plutôt instinctive et spontanée. La Figure 12 illustre les instructions qui étaient données à ce groupe. Chaque participant avait d'abord reçu ces documents : le récit phénoménologique d'Hammad, les deux schémas à remplir ainsi qu'une feuille blanche.

Figure 12

*Instructions pour l'analyse du récit phénoménologique d'Hammad*



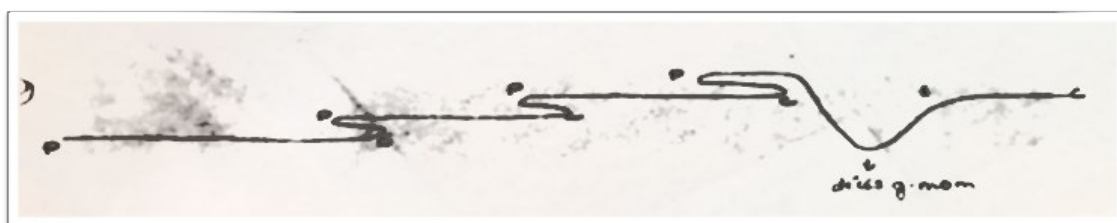
Ayant rapporté les résultats obtenus au niveau des schémas dans la première partie du chapitre Résultats, nous nous concentrons ici sur la troisième étape des consignes qui étaient énoncées comme suit : *Sur une feuille blanche à part, dessinez le parcours du participant sous forme de trait ou de ligne, de façon spontanée.*

Intuitivement, le réflexe la grande majorité des membres du groupe fut de tracer des hauts et des bas sur une courbe évolutive où l'axe vertical aurait une valence positive ou négative pour les événements de vie du protagoniste. Nous plaçons ici trois de ces tracés qui démontrent à peu près la même progression. Le premier tracé (voir Figure 13) illustre

des phases rythmées par les allers-retours entre le Canada (c) et le Pakistan (p). Le seul évènement précis ayant été identifié est le décès de la grand-mère alors qu'on peut voir la courbe descendre sur le tracé.

**Figure 13**

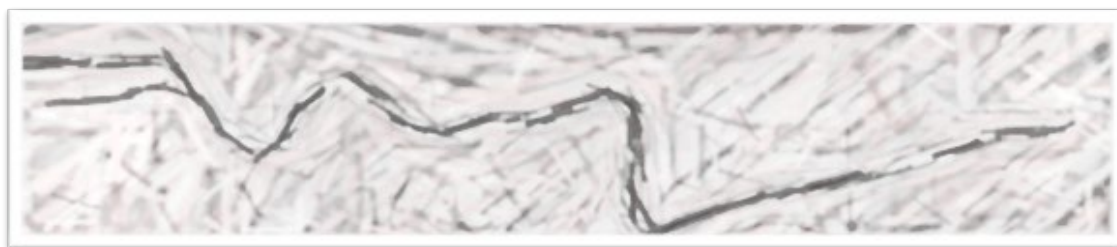
*Premier tracé du récit d'Hammad*



Le deuxième tracé (voir Figure 14) est plus abstrait, mais la courbe illustrée a sensiblement la même forme.

**Figure 14**

*Deuxième tracé du récit d'Hammad*

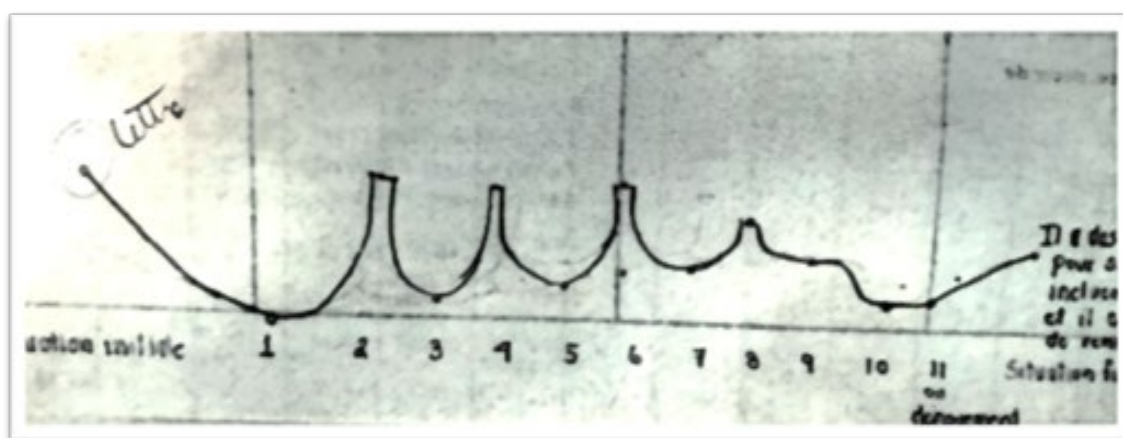


Le troisième tracé (voir Figure 15) est le plus descriptif. On y a indiqué le numéro des péripéties dans le temps sur l'axe horizontal. On constate sur l'axe vertical une descente provoquée par la lettre reçue du bureau de l'immigration qui officialise le départ. La ligne

évolue ensuite vers le haut en une série de fluctuations représentant différentes péripéties et se termine par une remontée suite au dénouement.

**Figure 15**

*Troisième tracé du récit d'Hammad*



Or, en se regroupant pour discuter de ces tracés, nous avons de la difficulté à accepter qu'une descente sur l'axe vertical représente un évènement connoté négativement, comme si cela impliquait aussi nécessairement une chute du niveau de bonheur ou de l'adaptation du protagoniste.

Le problème majeur avec lequel nous nous retrouvions était que certains évènements considérés comme étant négatifs par le protagoniste au moment même où il les vivait sont réinterprétés à posteriori comme étant des défis relevés et étant finalement connotés positivement. Ainsi, nos tracés ne rendaient pas compte de la complexité du processus

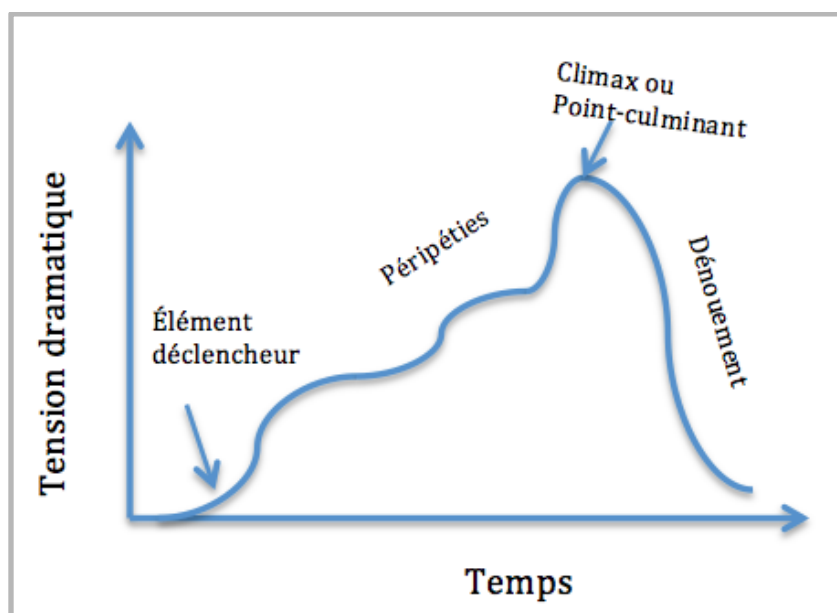
résilient, surtout en ce qui a trait à la construction de sens. C'est pourquoi il nous fallait revoir notre façon de penser *l'axe vertical*.

### Évolution de la tension psychologique dans le temps

La proposition faite fut de considérer cet axe comme un indicateur de tension dramatique, en cohérence avec la structure d'un récit qui évolue de l'élément déclencheur à l'ensemble des péripéties jusqu'au *point-culminant* ou *point-tournant*. Les évènements contribuent ainsi à faire avancer l'intrigue de l'histoire dans une dynamique temporelle jusqu'à un achèvement : le dénouement. Ces différentes phases de l'évolution dynamique du récit sont représentées dans la Figure 16.

**Figure 16**

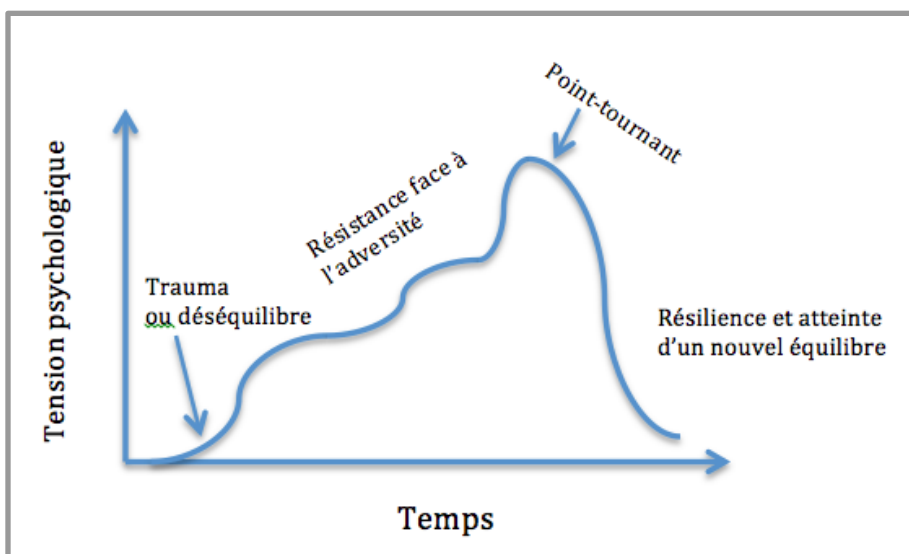
*Évolution de la tension dramatique dans le temps*



Cette nouvelle façon de se représenter un parcours résilient dans le temps rend compte du fait qu'un évènement triste, tel que la mort d'un proche, dans ce cas-ci le décès de la grand-mère paternelle, puisse provoquer un dénouement favorable à la résilience. Ce qui peut sembler paradoxal dans une logique de classement « positif » ou « négatif » fait inversement beaucoup de sens dans une logique de construction dramatique.

En effet, lorsque la perte d'un être aimé s'ajoute à la rupture initiale de l'immigration, elle peut placer l'immigrant devant une autre forme de cassure qui l'invite à faire un examen profond des motifs, de la portée et du sens de la décision d'avoir immigré, ce qui peut amener des conditions favorables à la mise en place d'un dénouement qui soit plutôt positif pour le futur. C'est ce qui semble se passer dans le cas emblématique d'Hammad.

Enfin, ce modèle de l'évolution de la tension dramatique dans le temps est celui que nous avons jugé bon de retenir afin de proposer une nouvelle compréhension du néo-développement de la résilience à partir du récit des participants. Nous avons eu l'idée de l'adapter afin de schématiser ce que serait un processus de résilience achevé (voir Figure 17).

**Figure 17***Le processus de résilience achevé*

Nous en expliquerons les différentes étapes et illustrerons ce processus à l'aide de différents récits migratoires dans la prochaine section.

### **Catégorisation des types de processus à partir des récits des participants**

La prochaine question à se poser après avoir construit ce modèle emblématique d'un processus de résilience achevé était de voir si les récits récoltés dans le cadre de notre collecte de données y trouvaient tous leur place. Or, il nous a rapidement semblé évident que certains des récits de nos participants n'entrent pas dans le modèle type que nous avons développé en lien avec la théorie sur le schéma narratif. Par exemple, dans certains récits, on ne retrouve pas nécessairement d'élément déclencheur ou de mouvement de tension facilement identifiable qui puisse servir de marqueur du début d'une trajectoire de résilience. Tel que mentionné lors du contexte théorique, la migration ne serait donc pas nécessairement



traumatique, tout dépendant de l'intensité émotionnelle qu'elle génère. Sans tension assez importante pour créer le déséquilibre, notre premier modèle ne serait donc pas valide.

Par ailleurs, certains récits nous semblaient « inachevés », c'est-à-dire que ces jeunes nous semblent encore être en train de vivre des péripéties en lien avec leur expérience d'immigration alors qu'ils nous racontent leur histoire. Cela peut s'expliquer par le fait que l'expérience de l'immigration soit encore récente pour certains jeunes, arrivés au Canada depuis à peine un an. Demander à ces mêmes jeunes de raconter leur histoire cinq ans plus tard donnerait probablement plus de chance d'obtenir des schémas narratifs plus complets et donc des processus de résilience qui soient achevés.

Finalement, pour rendre compte de l'ensemble des données, nous avons distingué un total de trois types de processus et nous avons associé chaque participant à un des trois types (voir Figure 18).

**Figure 18**

*Classification des participants selon le type de processus*

<b>Type de processus</b>	<b>Participants</b>
Processus de résilience achevé	Anna, Charles, Désirée et Hammad
Processus de résilience inachevé	Abed, Maria et Maëllie
Processus de résistance	Karla

Pour la suite de cette section des Résultats, nous illustrerons les trois types de processus pour lesquels nous avons trouvé une correspondance avec les récits de nos participants. Nous résumerons l'histoire de chaque participant en justifiant leur classification selon la compréhension que nous avons tirée de leurs récits.

***Premier type : le processus de résilience achevé***

Les quatre récits catégorisés comme étant des *processus de résilience achevé* ont en commun un important déséquilibre suivi d'une résistance face à l'adversité liée à la migration et toute autre adversité sociale, familiale et affective qu'un jeune peut vivre lors de la période de l'adolescence. S'ensuit un évènement important qui agit en tant que point-tournant qui permet au jeune d'intégrer l'adversité et d'atteindre un nouvel équilibre (voir Figure 17).

**Le parcours d'Anna : quand la migration ouvre à l'autodétermination**

Anna, 17 ans, est arrivée de la Pologne à l'âge de 13 ans après avoir vécu plusieurs déménagements et changements familiaux dans son pays d'origine où les conditions de vie étaient parfois difficiles. Sa famille est aussi victime de ragots et de préjugés, sa mère ayant épousé un pasteur. La famille vit de la discrimination en Pologne. Quand l'occasion d'aller vivre au Canada se présente, on lui laisse le choix de partir ou de rester. Elle s'accroche aux possibilités devant elle, étant de nature plutôt optimiste. C'est avec émotion qu'elle quittera ses grands-parents et un père avec qui elle a une relation plutôt distante. Elle vivra une première année d'adaptation assez difficile, une période de sa vie qu'elle qualifie comme étant sombre. L'année suivante, elle a une nouvelle classe où elle tisse de nouvelles relations amicales très profondes avec des jeunes qui, comme elle, ont vécu un processus migratoire. Elle se projette maintenant dans l'avenir avec humour et optimisme.

Le cas d'Anna nous semble emblématique d'un parcours de résilience achevé comme son récit comporte un évènement déclencheur et une suite de péripéties qui inclut une période plus sombre, voire possiblement dépressive. Or, son histoire s'ouvre sur un dénouement optimiste et permet la projection dans l'avenir. C'est sa deuxième année scolaire au Canada qui sera déterminante pour elle, particulièrement la création de nouvelles amitiés significatives avec des jeunes qui partagent avec elle un vécu migratoire. Elle semble retrouver l'espoir grâce à eux et devient très ouverte aux cultures différentes de la sienne. Anna reconnaît avoir gagné beaucoup de maturité à travers les épreuves de son parcours migratoire et avoir ouvert son esprit à des possibilités nouvelles qu'elle n'aurait jamais envisagées si elle était restée en Pologne. Son défi pour l'avenir est de trouver sa voie à elle et ne pas juste tenter de répondre aux besoins de sa famille, ce qu'elle dit avoir toujours fait en tant que fille aînée.

### **Le parcours de Charles : une migration comme un rite de passage**

Charles, 16 ans, est arrivé de France à l'aube de ses 15 ans accompagné de son frère aîné de 17 ans. Avant cela, il se décrit comme étant un ado très déprimé et renfermé qui vivait à Paris sans amitié significative et sans avoir de but dans la vie... Quand on lui annonce qu'il va partir, il décroche encore plus de sa vie en territoire français et n'espère plus que ce départ. Les deux frères arrivent au Canada seuls, leurs parents, n'ayant pas encore leurs papiers, viendront les rejoindre dès que possible. Ils sont placés sous la tutelle d'amis de la famille qui sont propriétaires d'un chenil. Charles commence rapidement l'école dès son arrivée et il travaille d'arrache-pied au chenil pour remercier ceux qui l'hébergent. Il fait aussi plusieurs heures de transport tous les jours entre l'école et le chenil. Malgré tout, il arrive à s'appliquer à l'école et même à s'y impliquer dans la vie étudiante. Malgré sa fatigue, il continue de travailler jusqu'au jour où cela devient trop prenant. Les deux garçons décident de déménager ensemble au centre-ville de Montréal dans une résidence étudiante. Charles se tient avec des gens plus vieux que lui et goûte à la liberté malgré la charge de ses responsabilités. Puis, les parents arrivent et il revient à un mode de vie plus familial. Il se sent alors à la fois adulte et adolescent. Il rêve déjà de son indépendance et de travailler en tant que pilote d'avion. Il a de grandes ambitions pour l'avenir. À plus court terme, il souhaite postuler pour avoir une place sur le Conseil jeunesse du premier ministre du Canada.

Pour Charles, la vie avant l'immigration était synonyme de dépression et de non-sens. Son parcours est donc un exemple de cas où la situation initiale n'est pas nécessairement investie comme étant un paradis perdu. Pour ce participant, le fait d'immigrer semble avoir été à la base d'une tension considérable en plus de l'avoir lancé dans une quête importante : celle de se débrouiller dans un pays inconnu, sans la présence de ses parents.

Un peu comme le ferait un rite de passage, l'expérience migratoire semble avoir propulsé cet adolescent vers un parcours de résilience alors qu'il était plutôt en désistance avant son émigration. Il sort de sa torpeur, devient le héros de sa propre vie. Il est à la fois

très libre, mais aussi très responsable de tous ses faits et gestes... Il semble atteindre un nouvel équilibre lorsque ses parents arrivent et que la famille s'établit pour de bon dans la nouvelle maison familiale. Il reprend une place différente dans sa famille qui se retrouve et se reconstitue. Son parcours migratoire lui aura définitivement permis de gagner en maturité, en estime personnelle et de développer une confiance nouvelle en l'avenir.

**Le parcours de Désirée : une terre qui tremble et une identité qui se met en mouvement**

Désirée, 16 ans, est arrivée d'Haïti à l'âge de 12 ans avec sa mère et sa plus jeune sœur, pour rejoindre un père qu'elle n'a jamais vraiment connu, suite au tragique tremblement de terre qui secoua son pays. C'est cet événement qui va changer le cours de sa destinée. Elle arrive par avion militaire au Canada pour rencontrer un père qui se veut rassurant au téléphone, mais qui n'a finalement pas les moyens émotionnels et physiques de les recevoir. Elle sera désenchantée de ce père et de sa mère, perdue au cœur de sa famille et de ce nouveau pays. Elle se sent victime de racisme dans sa première école puis trouve graduellement ses repères, mais cela demeure difficile. Elle se met à consommer de la drogue et de l'alcool jusqu'à ce qu'elle frappe un mur et qu'elle le réalise avec l'aide d'une intervenante à l'école. Elle se remet alors sur les rails et rêve avec espoir du cégep, de voyage, d'université... Elle désire plus que tout être libre et pouvoir s'assumer telle qu'elle est dans sa diversité ethnique, sexuelle, etc. Elle s'affirme de plus en plus dans son identité et désire se servir de son expérience difficile afin d'aider des jeunes comme elle à trouver leur place dans le monde.

L'évènement déclencheur que vit Désirée et sa famille frappe fort. Sa sœur, sa mère et elle ont tout perdu en raison du séisme ayant eu lieu en Haïti, le 12 janvier 2010. Sans cet événement, cette jeune n'aurait probablement jamais migré au Canada bien que leur père – qu'elle ne connaît pas vraiment – y vive depuis de nombreuses années. Bien qu'idéalisé, ce départ vers un pays et un père rêvé se révélera vite très décevant à différents

niveaux : économique, social et affectif. Désirée ne se sent proche d'aucun de ses parents et son intégration est difficile. La liste des péripéties qui composent son histoire est longue et sa Ligne de vie est la plus complexe de notre échantillon. Elle touche le fond avec la consommation de substances et elle décide alors de se prendre en main suite aux paroles d'une intervenante qu'elle respecte grandement. C'est là que nous identifions son point-tournant. Aussi, avec l'approche du cégep, elle sent qu'elle gagnera bientôt de plus en plus en indépendance, ce qui la motive à prendre le contrôle de sa vie. Elle trouve maintenant un sens à tout son parcours, elle qui peut vivre son identité bisexuelle beaucoup plus librement que si elle était demeurée en Haïti.

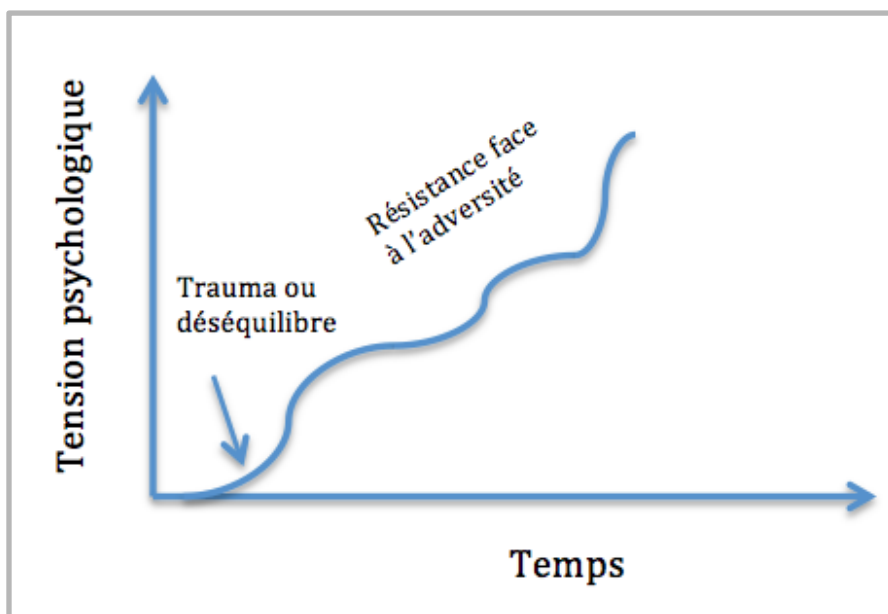
**Le parcours d'Hammad : un parcours résilient emblématique.** Compte-tenu que nous avons déjà analysé et vu en détails le cas d'Hammad dans le cadre de la première partie des Résultats et qu'il s'agit du cas à la base du premier modèle de compréhension du processus résilient que nous avons développé, nous ne reviendrons pas sur ce cas dans cette section. Mais il est évident qu'il se qualifie comme processus de résilience achevé compte tenu que nous avons été en mesure d'identifier chacune des sections importantes du schéma narratif : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, point-culminant et dénouement. Dans le cas d'Hammad, la perte est double comme il laisse aussi sa mère derrière soi. Il perd donc la présence de la mère, mais aussi celle de la patrie. D'un coup, le cordon ombilical est coupé. La mère, comme le pays natal, c'est la racine, les origines, la familiarité d'un lien qui ne se discute pas. Cela le force en même temps à ne jamais couper les ponts avec le pays d'origine.

### *Deuxième type : le processus de résilience inachevé*

Les trois récits que nous avons caractérisés du type *processus de résilience inachevé* ont en commun un important déséquilibre suivi d'une résistance face à l'adversité. Or, au moment de raconter leur histoire, les jeunes sont encore en chemin vers l'atteinte d'un nouvel équilibre. On peut ainsi dire qu'ils sont sur le chemin de la résilience, mais qu'il leur reste encore quelques péripéties à vivre avant d'atteindre un dénouement ou d'avoir assez de recul sur leur expérience pour l'intégrer et imaginer l'avenir (voir Figure 19).

**Figure 19**

*Le processus de résilience inachevé*



### **Le parcours d’Abed : à la recherche d’une mission et d’alliés pour la réaliser**

Abed, 14 ans, est arrivé d’Égypte à l’âge de 13 ans comme sa famille voulait une plus grande sécurité et une meilleure éducation pour leurs deux fils. Au moment où je le rencontre, cela fait un an presque jour pour jour qu’il est arrivé et il a du mal à se créer un nouveau réseau, à occuper son temps. À l’école, les relations semblent assez conflictuelles. Or, il est en recherche active de nouvelles relations pour combler un important sentiment de communauté qu’il avait en Égypte. Par contre, il ne s’ennuie pas de l’insécurité palpable et il raconte avec beaucoup d’émotion des scènes de terreur dont il a été témoin. Dans l’avenir, il voudrait faire quelque chose de bien pour l’Égypte, mais rester au Canada.

Le parcours migratoire d’Abed est celui qui est de plus courte durée sur l’ensemble de l’échantillon. Cela explique probablement le fait que son récit ne soit pas catégorisé comme étant un processus de résilience achevé, et ce, bien qu’il ait obtenu le score le plus élevé à l’échelle de résilience. En effet, cette année a été bien remplie pour Abed qui commence tout juste à s’exprimer en français. Les événements traumatiques qu’il a vécus dans son pays d’origine sont encore très frais et il a peu d’espace pour en parler. En effet, son réseau social est loin d’être reconstruit et il est en recherche active de solutions pour s’accrocher à cette nouvelle vie dans laquelle il semble un peu perdu. On peut mentionner aussi qu’il s’implique dans différents organismes pour jeunes sans trop savoir pourquoi il y va. Il nous raconte sillonner souvent les rues de Montréal à la recherche d’un endroit où se déposer et rencontrer d’autres jeunes comme lui. Bien qu’il commence à entrevoir des possibilités d’avenir, cet avenir semble encore bien flou. Rencontré quelques années plus tard, le portrait de son parcours migratoire aurait probablement été beaucoup plus complet.



### **Le parcours de Maria : quand le processus résilient dépasse les enjeux migratoires**

Maria, 15 ans, est arrivée du Portugal à l'âge de 12 ans accompagnée seulement de sa mère. Elles fuient alors une relation abusive physiquement et psychologiquement de la mère avec son ex-conjoint. Cet homme était aussi abusif envers Maria. Le départ n'est pas un choix, mais plutôt imposé et pas très bien préparé. Malgré les épreuves et toute la nouveauté, Maria arrive à créer de nouvelles relations significatives avec d'autres jeunes et se sent protégée par le personnel de l'école. Elle aide aujourd'hui sa mère à travailler dans un restaurant et à s'occuper de sa nouvelle petite sœur, issue d'une nouvelle union. Or, cette nouvelle relation semble aussi malsaine aux yeux de Maria qui a bien hâte de pouvoir faire son propre chemin sans subir les choix de sa mère. Elle espère pouvoir retourner un jour au Portugal, mais présentement la peur de recroiser son ancien beau-père l'en empêcherait.

L'histoire de Maria est assez particulière comme les événements qui ont chamboulé sa vie sont encore une menace qui plane sur elle trois ans plus tard. En effet, l'homme qui était un danger pour elle et sa mère existe toujours. Non seulement elle ressent cette menace en étant ici, mais elle ne peut s'imaginer un retour dans son pays d'origine sachant qu'il y est toujours. Par ailleurs, les événements qui ont amené sa mère et elle à fuir semblent vouloir se réactualiser dans sa nouvelle vie. Ainsi, malgré ses nouvelles relations et les forces qu'elle développe, Maria reste prise dans une situation dont elle n'a pas encore la liberté de se défaire. Par ailleurs, elle vit beaucoup de responsabilités d'adulte en travaillant pour sa mère et en jouant presque un rôle de mère pour sa petite sœur, ce qui peut la limiter dans l'évolution de sa propre démarche de quête de sens et d'autodétermination.

### **Le parcours de Maëllie : une confiance à bâtir**

Maëllie, 16 ans, est arrivée du Congo à l'âge de 12 ans avec son père et sa mère. Elle a aussi un grand frère qui est resté au pays et qui s'est marié dernièrement. Elle décrit brièvement sa vie dans son pays d'origine où elle a déménagé quelques fois avec sa mère et où elle vivait assez bien à l'exception des périodes électorales où elle raconte avoir été témoin de scènes violentes et épouvantables. Elle raconte aussi avoir eu quelques mauvaises fréquentations étant plus jeune sans donner beaucoup de détails à ce sujet. Arrivée à Montréal, elle se fait aussi rapidement influencer dans ses nouvelles relations qu'elle décrit elle-même comme ayant été malsaines. L'adaptation est aussi difficile à la maison, ses parents se disputant fréquemment. Les choses semblent être de retour au calme depuis environ un an. Elle attribue ces changements à une thérapie familiale effectuée avec une travailleuse sociale et au fait qu'elle a maintenant de meilleures relations avec ses amies. Elle se projette positivement dans l'avenir, mais sa confiance semble fragile.

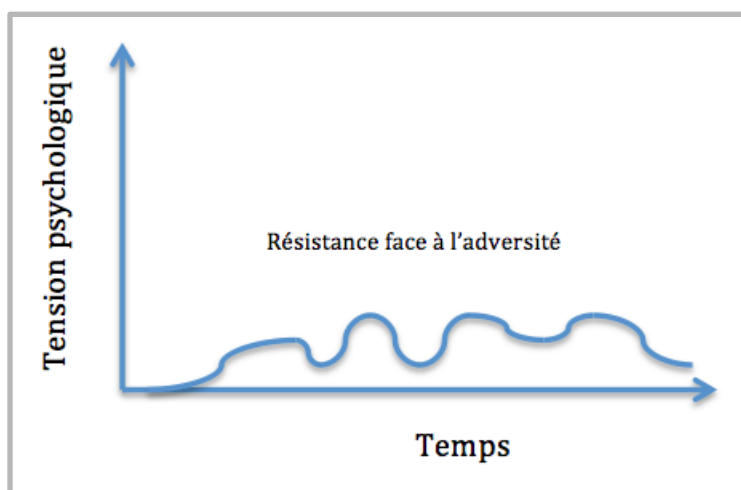
Avant même d'émigrer, Maëllie nous semble être une jeune qui vivait des problèmes au plan relationnel. Elle se décrit elle-même comme ayant toujours été influençable. Lorsqu'on la rencontre en entrevue, elle dégage un manque d'estime et de confiance envers elle-même. Souvent, elle semble craindre de parler de certaines expériences qu'elle a vécues de peur d'être jugée négativement. C'est une jeune qui se permet toutefois de plus en plus d'aller chercher de l'aide comme celle de la travailleuse sociale qui l'a aidée à cheminer. Nous avons l'impression que ce type de relation significative qui est positive et non-jugeante peut être déterminante pour la suite du parcours de Maëllie et l'atteinte d'un nouvel équilibre. Pour l'instant, nous sentons que les bases de ce nouvel équilibre sont là, mais que c'est la confiance en elle et envers l'avenir qui demeure à bâtir.

### *Troisième type : le processus de résistance*

Le récit que nous avons catégorisé ici comme un processus de résistance est caractérisé par une tension qui se maintient de façon assez stable dans le temps sans qu'il y ait eu de réelle période de déséquilibre tel qu'illustré par la Figure 20.

**Figure 20**

*Le processus de résistance*



#### **Le parcours de Karla : quand la migration fait partie d'une suite logique**

Karla, 15 ans, est arrivée au Canada de Pologne à l'âge de 12 ans. Elle vient y vivre avec son père qui y travaille comme médecin depuis quelques années déjà, ses parents s'étant séparés alors qu'elle était jeune. Elle a toutefois toujours conservé un lien avec son père qu'elle admire beaucoup. Sa mère leur offre cette opportunité de vivre une vie au Canada à elle et son petit frère, mais sans leur imposer. Karla raconte avoir accepté cette nouvelle aventure avec excitation. La famille a de bons moyens financiers, ce qui lui permet de voyager beaucoup et de retourner en Pologne fréquemment pour voir ses proches qui y sont restés. Aussi, Karla semble être ouverte aux autres personnes et aux autres cultures. Elle se passionne d'ailleurs pour les langues et la musique latine. Elle étudie très fort à l'école pour devenir médecin comme son père et se voit mener une vie aisée ici au Canada.

Dans le cas de Karla, nous pensons qu'on peut parler davantage de résistance que de résilience parce que le développement se maintient sans qu'il y ait eu de réel déséquilibre. En effet, l'adversité vécue semble exercer une faible influence sur le développement, qui est peu compromis. Des forces et des aptitudes déjà présentes chez Karla sont mobilisées afin de qu'elle poursuive sa route et qu'elle évolue sans anicroche à travers les épreuves migratoires telles que l'adaptation à une nouvelle ville, une nouvelle école et l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Ainsi, pour Karla, l'expérience d'immigrer à l'adolescence ne semble pas avoir amené une tension suffisante pour que l'on puisse parler d'un réel déséquilibre, condition nécessaire pour que s'amorce un processus résilient. En effet, pour cette participante, le choix d'immigrer au Canada semble naturel. Elle y a été préparée depuis longtemps. Par ailleurs, sa famille est favorisée en plan économique, ce qui lui permet de voyager fréquemment entre la Pologne et le Canada et même de voyager partout dans le monde. De plus, son père était déjà bien installé et établi à Montréal avant son arrivée, la famille n'a donc pas vécu un bouleversement systémique et n'a pas changé de statut. La perte des proches demeurés en Pologne est aussi contrebalancée par le gain de passer du temps avec ce père investi depuis l'enfance, mais avec qui elle avait auparavant une relation à distance. La migration fait donc beaucoup de sens pour elle et son choix de partir ne semble pas avoir été déchirant.

Par ailleurs, on peut aussi mentionner que Karla ne semblait pas encore tout à fait entrée dans la période de l'adolescence à l'époque de sa migration, ayant à peine 12 ans lors de son arrivée au Canada et ayant eu une puberté tardive. Cela a pu jouer en faveur du maintien d'un équilibre malgré les défis migratoires, mais cela demeure une hypothèse.

La confrontation entre le récit migratoire de Karla et celui d'Hammad nous a permis de développer la schématisation d'un processus de résistance et d'enrichir ainsi le nouveau modèle proposé. Cette schématisation nous permet aussi de nuancer l'impact que peut avoir une expérience d'immigration vécue lors de l'adolescence; selon les conditions du jeune et la façon dont son récit se construit et s'intègre dans le temps.

## **Discussion**

Dans le cadre de ce travail, l'objectif principal était de proposer une compréhension du processus de néo-développement de la résilience, et ce, à partir du récit migratoire des participants. Nous parlons de néo-développement de la résilience parce que nous avons porté notre attention sur le phénomène de construction de sens qui s'actualise à la suite d'une expérience bouleversante, dans l'après-coup. Dans le cas de notre recherche, les participants avaient tous vécu un processus migratoire au cours de leur adolescence. Au point de vue méthodologique, nous avons opté pour une phénoménologie interprétative et avons développé une méthode d'analyse afin de mieux comprendre comment les adolescents racontent leur parcours migratoire et comment s'organisent leurs récits. Nous avons aussi, en cours de recherche, développé des outils permettant de structurer notre compréhension de ces récits. Nous pensons que ces outils méthodologiques pourraient éventuellement servir aussi en tant qu'outils d'intervention dans une posture clinique cohérente avec les principes de la résilience assistée. Pour finir, nos analyses nous ont permis de proposer une nouvelle schématisation du processus résilient.

Cette discussion s'articule en trois principales sections. Dans la première section, nous faisons le point sur la méthodologie que nous avons choisie et sur les schémas qui ont été développés dans le cadre de cette recherche. Quelles conclusions pouvons-nous tirer des divergences entre les résultats des participants à l'échelle de résilience et notre évaluation qualitative de leur processus de résilience? Comment la méthodologie a-t-elle

évoluée dans le temps dans un esprit de co-construction? Par ailleurs, bien qu'ils aient été réfléchis pour leur apport méthodologique dans le cadre d'une recherche, nous réfléchirons aussi à la portée clinique des schémas élaborés. Quelles interventions pourraient être développées à partir des schémas en contexte clinique, dans une perspective de résilience assistée? Nous proposons finalement quelques réflexions cliniques plus poussées sur certaines sections du schéma organisateur de la quête.

La section subséquente de la discussion porte sur la deuxième partie de nos résultats, soit la schématisation des trois types de processus de résilience que nous avons élaborés à partir des récits migratoires des participants. Plus précisément, nous y discuterons des retombées théoriques en lien avec cette nouvelle façon de schématiser le processus résilient et des parallèles à faire avec le corpus actuel des connaissances sur la résilience. Quels liens peut-on tisser entre nos résultats et les théories contemporaines sur la résilience? Quelles sont les spécificités de la schématisation du processus résilient que nous avons proposée?

Finalement, la troisième et dernière section porte sur les forces et limites inhérentes à cette thèse en plus de suggérer des pistes de recherches futures.

### **Réflexion sur les choix méthodologiques du projet de recherche**

Au moment de conceptualiser notre projet de recherche et de déterminer quelles seraient les étapes de notre collecte de données, nous avons dû faire plusieurs choix



méthodologiques au meilleur de nos connaissances. Dans l'après-coup, il nous paraît intéressant de réfléchir aux impacts de ces différents choix sur nos résultats ainsi que sur l'évolution de notre méthodologie depuis sa conception.

### **Utilisation d'un outil quantitatif dans le cadre d'une étude qualitative**

Nous avons choisi, au début du processus de recherche, d'intégrer une échelle de résilience (CYRM-28) à notre devis méthodologique qualitatif afin d'avoir une idée du niveau de résilience général de notre échantillon de participants. Or, nous connaissions les limites de ce type d'outil. En effet, nous savions que cette échelle mesurerait un potentiel de résilience chez nos participants et non son actualisation dans l'après-coup. Cet outil nous donne un score qui évalue les chances qu'un jeune soit résilient face à l'adversité selon les facteurs de protection qui sont présents au moment de la prise de mesure, mais pas la résilience en soi lorsqu'elle s'actualise à la suite d'un événement perturbateur. Or, le fait d'avoir utilisé cet outil en complément d'une méthodologie qualitative nous permettait justement de mettre en lumière ses limites lorsque l'on compare les scores obtenus avec ceux qui émergent de notre évaluation qualitative du processus résilient chez les participants.

Nous avons pu remarquer lors de notre analyse des résultats quantitatifs que notre échantillon se distingue positivement de l'échantillon normatif sur le plan des sous-scores des facteurs de résilience individuels comme l'estime de soi ou le sentiment d'auto-efficacité. Fait intéressant : tous les participants se situent au-dessus du 75<sup>e</sup> percentile à ce

sous-score, à l'exception d'un seul participant qui se situe au 21<sup>e</sup> percentile. Or, ce participant est Hammad : le jeune qui a été choisi comme étant le cas emblématique d'un récit de résilience afin de réaliser notre étude de cas. Par ailleurs, ce participant, dont le récit migratoire nous a servi de cas de figure pour illustrer un processus de résilience achevé, se situe paradoxalement à un rang centile de 22 pour le score global à l'échelle de résilience. De notre échantillon, c'est donc l'adolescent ayant obtenu le score global de résilience le plus faible. Nous remarquons que c'est le sous-score des facteurs individuels de résilience qui tire son résultat global à la baisse. Or, dans nos notes d'observations colligées à la suite des entrevues, nous avons noté chez Hammad une tendance à la modestie, à la pudeur et une personnalité plutôt introvertie. Nous nous questionnons quant aux impacts qu'ont pu avoir ces traits de caractère sur son autoévaluation. Par exemple, à l'un des items, Hammad évalue qu'il est peu en mesure de reconnaître ses forces.

Bref, nous constatons un contraste majeur entre l'analyse qualitative que l'on fait de la résilience d'Hammad à posteriori et son score à la CYRM-28. À notre avis, cela vient soutenir l'idée selon laquelle on négligerait les potentialités d'action des sujets en mesurant la résilience d'une personne exclusivement par ce type d'échelle. Par exemple, Hammad est un jeune qui défierait les pronostics établis à partir d'une évaluation exclusivement quantitative. Par ailleurs, nos résultats de recherche nous amènent à penser que l'actualisation du potentiel résilient d'une personne pourrait dépendre de la survenue d'évènements jouant le rôle de points-culminants et du sens que la personne donne à ces évènements. Or, ces aspects ne sont pas mesurés par les échelles de résilience.

Aussi, il existe une grande variabilité d'indicateurs et des critères dits de résilience en fonction des contextes culturels (Anaut, 2015b). Un même facteur peut s'avérer être soit bénéfique (agent facilitant) ou nuisible (opposant) à la résilience selon le contexte social et le sens collectif qu'on lui donne. Tout cela dépend donc énormément du contexte culturel. En ce sens, la possibilité d'avoir une échelle qui serait adaptée à une population multiculturelle nous semble peu probable.

### **Caractère évolutif de la méthodologie et co-construction du processus de recherche**

Notre projet de recherche a été un processus évolutif. En effet, la façon dont nous avons conçu la collecte des données et leur analyse avant de rencontrer les participants a été modifiée à leur contact. Cette évolution du processus de recherche en co-construction avec les jeunes nous a permis de nous adapter au terrain et d'avoir des résultats plus riches.

Dès le départ, ce processus de recherche a été réfléchi avec le souci de placer les adolescents nouveaux-arrivants en tant qu'experts de leur propre histoire, leur laissant ainsi la chance de s'approprier pleinement leur récit et de se positionner au centre même de leur propre construction identitaire. Du fait de cette posture, ils étaient aussi considérés comme étant des experts de la méthode à privilégier pour les accompagner dans la narration de leur récit migratoire. Lors du premier entretien, nous avons prévu d'utiliser, au besoin, un grand carton blanc sur lequel il leur serait suggéré d'écrire ou de dessiner des éléments de leur parcours migratoire. Or, comme les premiers jeunes rencontrés n'ont pas utilisé ces outils de façon spontanée, nous avons arrêté de les proposer par la suite. Le

fait que notre recherche était menée en deux temps nous a permis de prendre un temps de réflexion à la suite de la première partie des entretiens et de repenser notre façon d'utiliser un support graphique au cours du processus de recherche.

### *Rétroaction sous forme de Ligne de vie*

C'est lors de l'écoute des premiers entretiens que nous est venue l'idée de structurer notre compréhension de la trame narrative du récit sous forme d'une Ligne de vie, en suivant notre intuition. Nous y inscrivions tout ce qui nous semblait important ou marquant lors de notre première écoute (dates, lieux, personnes, citations). Nous commençons alors déjà, sans tout à fait le réaliser, à organiser et condenser nos données.

Or, nous ne pouvions nous assurer de la validité de cette première organisation sans présenter le résultat de notre travail aux principaux concernés : nos participants. Nous avons donc décidé de leur présenter la Ligne de vie au tout début du deuxième entretien. Nous avons là une occasion de recevoir leur rétroaction et leurs commentaires sur notre premier travail d'analyse. Par exemple, nous pouvions alors valider si tous les événements importants pour le jeune étaient bel et bien indiqués et si l'ordre de ces événements dans le temps était exact. La possibilité que le jeune puisse corriger et rectifier notre compréhension des choses permet aussi de renforcer son rôle comme cocréateur des résultats et répond aux principes des choix méthodologiques que nous avons faits. Par ailleurs, nous avons tout de suite pu constater l'impact positif que le fait de leur remettre la Ligne de vie au début du deuxième entretien a pu avoir sur leur motivation à poursuivre

l'élaboration de leur récit. En effet, ils pouvaient constater l'effort que nous mettions à comprendre leur histoire et l'écoute dont nous avons fait preuve lors du premier entretien. Il est intéressant de souligner, en ce sens, que les participants ont grandement enrichi la narration de leur récit migratoire lors de cette rencontre et que la moyenne de durée du deuxième entretien était plus élevée que la première (76 minutes versus 67 minutes).

Au fil des rencontres avec les participants, nous avons investi davantage la Ligne de vie en tant qu'outil d'analyse des données en ajoutant de plus en plus de détails lors de leur élaboration. Cela nous a grandement aidé à valider, réfléchir et analyser les données récoltées dans leur ensemble, dans une logique temporelle qui respectait le dynamisme du processus de narration de soi. En effet, la Ligne de vie nous fournissait un portrait à la fois schématisé et dynamique de l'histoire de chaque jeune.

### *Émergence des schémas comme outils d'analyse*

Dès la conception du projet de recherche, nous savions que nous allions analyser la forme des récits afin de proposer une réponse à nos questions de recherche. Par exemple, en s'intéressant à la structure de l'histoire, l'organisation de l'intrigue et la progression du récit dans le temps. Or, au début de nos analyses, nous étions figées devant la richesse des données récoltées et nous nous questionnions sur la façon de les structurer en fonction de nos objectifs de recherche. Le fait d'adapter le schéma narratif et le schéma actantiel nous est apparu comme étant une façon cohérente d'arriver à une condensation de nos données. En effet, cela faisait sens avec notre objectif de mieux comprendre le processus de

narration de soi comme facteur de résilience. De plus, nous avons vite entrevu une possibilité d'utiliser ces outils dans une perspective clinique et nous pensons qu'il est intéressant d'en discuter.

### **Portée clinique des schémas**

Quelles interventions pourraient être développées à partir des schémas en contexte clinique, dans une perspective de résilience assistée? Dans un contexte où nous aurions à intervenir auprès d'adolescents migrants, nous pensons que ces outils pourraient être utiles dans un contexte clinique, notamment afin de cibler des cibles d'interventions.

De prime abord, ces outils peuvent servir à synthétiser le parcours d'un patient dans une forme qui fait sens comme elle conserve l'aspect fondamentalement évolutif et dynamique du sujet tourné vers l'atteinte de sa quête, dans un processus résilient. Après avoir rencontré un jeune migrant et l'avoir invité à nous raconter son histoire, les schémas et la Ligne de vie peuvent ainsi être utilisés pour réorganiser l'information dans un tout cohérent.

Par ailleurs, il est important que le jeune puisse percevoir que son évolution positive est envisageable aux yeux de celui ou celle qui le reçoit et qu'elle demeure ouverte en toutes circonstances imaginables, même dans les moments les plus difficiles (Cebe & Senore, 2007). La structure des schémas renforce ce sentiment d'une évolution qui soit favorable. En effet, la structure d'un récit est intrinsèquement évolutive et renferme en soi

l'idée que la venue d'un dénouement et d'une ouverture est possible et même, grandement probable. Même si on ne voit pas encore les retombées liées à l'atteinte de la quête, le schéma autour de la quête présuppose qu'elles viendront, peu importe le nombre de péripéties que la personne devra d'abord traverser. Cette façon de structurer et de percevoir la suite des choses peut nourrir l'optimisme à la fois chez la personne qui aide et celui ou celle qui se fait accompagner.

### ***Réflexions cliniques sur le schéma autour de la quête***

En lien avec les spécificités de notre population, nous avons dégagé certaines pistes de réflexion cliniques sur les différentes sections du schéma autour de la quête.

**La quête, son origine et ses retombées.** Le fait de clarifier quelle est la quête d'un adolescent qui est en processus migratoire nous paraît essentiel d'un point de vue clinique. Qui est à l'origine de cette quête? Est-ce que le projet migratoire est uniquement le rêve des parents ou est-ce que le jeune est d'accord avec les motivations de cette importante décision? A-t-il été impliqué dans le processus décisionnel? Les retombées imaginées de l'atteinte de cette quête sont-elles cohérentes avec ses plans pour l'avenir? Les réponses à ces différentes questions qui entourent la quête peuvent aider le clinicien à identifier où se trouve le jeune parmi les quatre configurations de l'identité définies par Marcia (1966). Par exemple, on peut penser qu'un jeune dont la quête serait très claire et dont les retombées seraient liées principalement à la fierté des parents risque d'être en forclusion identitaire. On sait que chez les adolescents migrants, la réussite du jeune peut revêtir des

enjeux à la fois familiaux, collectifs et nationaux (Rousseau et al., 2006). Or, lorsque la pression de répondre aux objectifs est trop forte, il est ardu pour l'adolescent d'entrer dans une période d'exploration active que Marcia nomme la période moratoire. Nous savons à quel point cette période est nécessaire à l'atteinte d'une identité achevée.

Par ailleurs, nous connaissons l'importance de l'autodétermination comme facteur de néo-développement de la résilience (Ryan & Deci, 2000). Il est donc intéressant d'observer à quel point le jeune en processus migratoire arrive à intégrer ce bouleversement dans une quête qui fait sens et à en visualiser les retombées sur un plan individuel.

**Le héros et ses caractéristiques personnelles.** Dans le schéma autour de la quête, la portion sur le héros nous permet d'identifier les forces et les limitations du héros en fonction de la quête spécifique au protagoniste. Le jeune arrive-t-il à se définir au sein de son récit? Est-il en mesure d'identifier les caractéristiques de sa personnalité qui l'aident dans l'atteinte de sa quête?

Un facteur important du processus mental résilient est la perception subjective de soi; soit la capacité du sujet à se définir et à concevoir sa propre valeur (Rutter, 1996). À l'adolescence, se définir est une tâche complexe étant donné les modifications corporelles rapides que les jeunes vivent et la période d'exploration/moratoire qu'ils traversent. La vision qu'ils entretiennent d'eux-mêmes comme enfant est remise en mouvement, ce qui



peut aussi mener à une redéfinition de soi et à la découverte de nouvelles forces. Nous savons aussi que le fait d'avoir la perception de posséder les capacités requises pour affronter les défis est essentiel pour persévérer vers l'atteinte de ses buts, malgré les péripéties (Bandura, 2007). Avec un jeune qui aurait du mal à s'attribuer des qualités, un travail sur la perception de soi serait donc à prioriser pour soutenir le processus de résilience assistée.

**L'utilisation du mot héros.** Le fait d'utiliser le mot « héros » dans le schéma autour de la quête est réfléchi. On définit un héros comme étant une personne à qui il est arrivé une aventure et qui a joué le rôle principal dans cette aventure (Larousse, 2009). Ainsi, cela présuppose que l'adolescent joue un rôle central dans son processus de résilience, ce qui est cohérent avec la quête identitaire de l'adolescent dont la tâche est de déterminer peu à peu sa propre trajectoire de vie en cohérence avec une individualité qui lui est propre. Le choix de ce mot renvoie implicitement le message à l'adolescent que c'est à lui de déterminer son propre chemin et que les adultes qui l'accompagnent ne sont pas les acteurs principaux de son histoire (Martin-Excoffier et al., 2022).

**Des agents facilitateurs comme tuteurs de résilience.** Dans le schéma, on définit les agents facilitateurs comme étant tout élément, personne ou situation qui facilite la réalisation de la quête. On peut faire le parallèle entre les personnes identifiées dans la catégorie des agents facilitateurs et le concept des « tuteurs de résilience » tel qu'il a été employé par Cyrulnik (2001) pour désigner les personnes de l'environnement avec qui on maintient un

lien significatif et empathique de façon stable et sur lesquelles il est possible de prendre appui en temps de crise.

Le fait de remplir le schéma avec le jeune à la suite de la co-construction de son récit et de sa Ligne de vie nous permet, premièrement, de vérifier si le jeune peut actuellement compter sur cet appui important. S'il est difficile d'en identifier, il se peut que ce soit une question de perception, on peut alors aider le jeune à conscientiser les ressources qui sont autour de lui ou à identifier des tuteurs de résilience potentiels dans son environnement.

Deuxièmement, il est intéressant de porter attention à la variété des agents facilitants qui sont identifiés dans cette section du schéma. Le jeune a-t-il accès à une diversité de modèles associés à la fois à sa culture d'origine et à la culture de la société d'accueil? On sait à quel point le fait de créer de nouvelles appartenances à différents groupes est important pour que l'adolescent puisse développer son identité personnelle et sociale (Erikson, 1968; Lemay, 2010). En effet, les tuteurs de résilience peuvent servir de points de repères lors des moments de confusion identitaire inhérents à l'adolescence (Marcia, 1966). Or, pour les adolescents migrants, les nouvelles affiliations peuvent être incohérentes avec la culture d'origine, ce qui peut grandement complexifier la quête identitaire (Manço, 1998). C'est pourquoi il est intéressant ici d'explorer avec le jeune si l'accès à différents modèles est possible ou si, au contraire, certaines affiliations sont conditionnelles au fait de renier ses premières appartenances, menaçant ainsi l'atteinte d'une cohérence sur le plan identitaire.

Troisièmement, il est intéressant de vérifier s'il y a des amis significatifs identifiés parmi les agents facilitateurs. On sait que le fait d'avoir des amitiés significatives est un facteur de protection contre l'adversité à l'adolescence en plus d'être un important pilier pour la construction identitaire (Coslin, 2017). Pour les adolescents migrants, c'est d'autant plus important lors du moment de la transition scolaire. En effet, cette expérience arrive très souvent très rapidement dans le temps après la migration et elle comporte de multiples adaptations.

***Le cas d'Anna.*** Le fait de se faire de nouveaux amis lors de son intégration en classe d'accueil a été déterminant dans le parcours de résilience d'Anna. Cette jeune nous a raconté s'être sentie déprimée depuis son arrivée au Canada et avoir souffert d'un grand sentiment d'isolement en intégrant une classe de secondaire en plein milieu de l'année scolaire. Elle raconte avoir grandement anticipé son retour à l'école l'année subséquente. Or, elle intègre alors une classe d'accueil où elle fait la rencontre de jeunes qui ont aussi vécu le bouleversement d'une migration et avec qui elle sent rapidement une connexion amicale. Le fait de se sentir enfin entourée de jeunes de son âge qui peuvent comprendre le déracinement qu'elle vit semble agir comme un point tournant dans son parcours. Elle nous raconte d'ailleurs des souvenirs très précis du jour de sa rencontre avec ces jeunes. En effet, c'est à la suite de la création de ces liens qu'elle commence à s'investir dans sa nouvelle vie et que la tension psychologique paraît diminuer dans l'élaboration de son récit. Ce cas illustre à quel point il est important de retrouver la présence des pairs parmi les agents facilitateurs.

Globalement, nous pensons que l'utilisation du schéma autour de la quête peut être un outil clinique intéressant pour accompagner les adolescents ayant vécu une migration afin de les aider à identifier leurs forces, leurs ressources et à clarifier leur quête.

### **Retombées théoriques**

Avant de débiter cette section, nous aimerions rappeler que nos propositions théoriques font partie d'un corpus de recherches en résilience dans lequel on considère le vécu d'une situation d'adversité bouleversante comme étant préalable à l'expérience de résilience chez un sujet donné. Tedeschi et Calhoun (2004) comparent cette étape à un séisme psychologique qui provoquerait une remise en question profonde des croyances et du fonctionnement préétabli. Sans cet aspect désorganisateur, le processus de croissance et de réorganisation du sens donné à l'expérience que nous considérons essentiel à tout processus résilient ne pourrait advenir.

### **Processus de résilience : évolution de la tension psychologique dans le temps**

En concentrant nos réflexions sur les aspects de construction de sens et de narration de soi, nous avons intuitivement créé un parallèle entre l'évolution de la tension narrative lors du déroulement d'une histoire et l'évolution de la tension psychologique dans le temps lors d'un processus de résilience. L'intrigue d'un récit, à l'instar de la résilience, se construit à la suite d'une perturbation de l'action; l'étymologie latine du mot *intrigare*, signifie d'ailleurs complication ou imbroglio (Pavis, 2019). C'est à partir de cette perturbation, qui agit comme un élément déclencheur, que la tension dramatique

augmente jusqu'à l'atteinte d'un point-culminant à partir duquel la tension redescend : l'intrigue atteint alors son dénouement. Dans le processus résilient, c'est l'évènement traumatisant ou stressant qui crée l'augmentation de la tension psychologique. Pour qu'on puisse parler de résilience, la tension doit être suffisamment grande pour créer une désorganisation significative (Richardson, 2011). Il nous vient ici l'image du jeu du marteau dans les fêtes foraines. Dans ce jeu, la décharge provoquée par le coup de marteau doit être assez forte pour faire sonner la cloche. Au moment où la cloche sonne, il y a une rupture dans le temps. Il y a donc le temps avant et le temps après que la cloche ait sonné. Après la sonnerie, la tension continue d'augmenter jusqu'à l'atteinte d'un point tournant alors qu'un évènement critique survient et marque à nouveau le temps, c'est ce que Tousignant (1992) appelle un évènement de type « nouveau-départ ». À cette apogée, il se produit une inversion de la tension qui diminue enfin, permettant l'atteinte d'un nouvel état stable, différent de l'état initial. Cette étape du processus résilient équivaudrait à l'étape du dénouement d'une intrigue.

Cette façon de concevoir l'évolution du processus résilient rejoint les idées principales du Modèle métathéorique de la résilience de Richardson (2011) qui inclut aussi la notion de tension psychologique. Or, la proposition que nous faisons intègre un deuxième point de tension (le point-culminant) et se base sur une logique narrative pour intégrer les étapes du processus résilient. Pour sa part, Le Modèle Théorique de l'Expérience de Résilience (MoTher) développé par Kimessoukié Omolomo (2016) a inclus, dans son Module de de néo-développement résilient en cinq étapes, une phase

d'inversion de la trajectoire développementale ou de point tournant (troisième étape). Or, ce modèle n'intègre pas la notion d'évolution de la tension psychologique dans le temps. Avec ce que nous proposons comme schématisation du processus résilient, on vient donc inclure les différentes étapes qui le constituent (situation d'équilibre, évènement bouleversant, résistance, point-tournant, nouvelle situation d'équilibre) en s'appuyant sur les étapes d'une trame narrative.

### **Perspective phénoménologique**

Par ailleurs, étant donné la perspective phénoménologique que nous adoptons, il est important de spécifier que c'est la tension subjective et non la tension objective qui nous intéresse. L'évènement perturbateur ou l'évènement qui agit comme point tournant doit être significatif pour celui ou celle qui le vit; c'est l'interprétation qui en est faite qui compte.

L'histoire d'Hammad démontre bien à quel point c'est le sens qu'on donne à un évènement chargé en émotion qui a le pouvoir d'en faire un point tournant. C'est le décès de sa grand-mère qui vient marquer le temps à nouveau et qui semble lui permettre de se libérer d'une culpabilité d'avoir quitté son pays d'origine et de s'investir dans son pays d'accueil. C'est donc l'interprétation du discours de cette figure importante pour lui et le sens qu'il donne à son décès qui fait de ce triste évènement un point tournant.

### **Intégration des concepts de résilience et de résistance**

Une autre particularité de la schématisation que nous proposons est l'intégration du concept de résistance au sein des trois processus développés. La résistance y est toujours représentée par une fluctuation de la tension psychologique dans le temps qui est déclenchée par une situation d'adversité. Elle est donc constituée de multiples adaptations liées aux nouveaux défis qui composent cette situation. Si le potentiel de tension psychologique qui accompagne la situation est assez important pour créer un déséquilibre, nous intégrons la résistance comme étant une étape du processus de résilience achevée et du processus de résilience inachevée. Or, si cette condition n'est pas remplie, elle représente un processus distinct où il n'y a pas de possibilité de transformation ou de croissance. Il y a une évolution de la tension dans le temps, mais son niveau demeure relativement stable. Notre schématisation rejoint donc la proposition théorique de Pourtois et de ses collaborateurs (2011) qui stipule que la résistance est une phase préliminaire à la résilience, mais qu'elle ne mène pas, dans tous les cas, au néo-développement de la résilience.

### **Un processus de résilience achevée : est-ce possible?**

Nous avons longuement réfléchi à notre appellation des trois processus de résilience que nous proposons, surtout en ce qui a trait à l'utilisation des mots *achevée* et *inachevée*. En utilisant ces termes, nous avons l'impression de simplifier le dynamisme et la complexité du phénomène. Or, dans la diminution de la tension qui mène au retour à un nouvel équilibre, il y a achèvement d'un cycle de tension autour d'un bouleversement

précis et de la quête qui en découle. Dans le cas de nos participants dont le processus de résilience nous apparaissait comme étant achevé, il y avait une acceptation de la perte de la vie pré-migratoire ainsi qu'une possibilité de se déposer dans le présent pour imaginer l'avenir au sein d'une nouvelle culture. Pour ceux dont le processus de résilience nous paraissait inachevé, la projection dans le futur n'était pas encore possible étant donné le niveau de tension encore présent et les capacités d'adaptation grandement sollicitées au quotidien. Le cycle était donc inachevé.

Il nous paraît aussi important de mentionner que nous circonscrivons notre schématisation du processus de résilience autour d'un bouleversement précis, identifié comme étant le déclencheur. Or, un autre bouleversement peut survenir à tout moment et chaque nouveau manque peut ainsi donner lieu à l'émergence d'un nouveau cycle. Notre proposition respecte, en ce sens, la complexité et l'évolution du processus de résilience. Le cas spécifique d'un de nos participants nous permet ici d'illustrer comment différents processus de résilience peuvent s'enchaîner dans un même récit.

### *Le cas de Charles*

Le récit du parcours migratoire de Charles illustre comment des processus de résilience peuvent se chevaucher au sein d'un même parcours de vie. Dans ce cas précis, la migration joue à la fois un rôle de point tournant qui marque la fin et l'ouverture de deux processus de résilience distincts. Dans la période qui précède la migration, ce jeune est en quête de repères : sa vie lui paraît dénudée de sens. Il nous explique qu'il se sent



alors dans une période de crise identitaire en lien avec son entrée dans l'adolescence. Le fait de devoir quitter la France sans ses parents est un choc, mais c'est ce qui semble le sortir de sa position de passivité. L'expérience migratoire agit un peu comme le ferait un rite de passage dans sa transition vers l'âge adulte. Or, cette même expérience le propulse en même temps dans l'inconnu. Une nouvelle quête se définit autour de l'adaptation à ce nouveau monde dans lequel il est propulsé, en perte de repères. Un processus de résilience s'amorce alors qu'un autre s'achève.

### **Résolution et ouverture : signes d'un processus de résilience achevé**

Pour que nous puissions considérer un processus de résilience comme étant achevé, nous avons établi que le niveau de tension psychologique devrait avoir diminué après avoir atteint son point culminant. Dans l'évolution d'un récit narratif, cette modulation de la tension est appelée la « courbe dramatique » (Buffa, 2018). Une fois l'ultime épreuve passée, la tension narrative redescend et le moment est venu pour le lecteur de faire un bilan quant à l'atteinte de la quête. Ce moment de résolution nécessite donc un retour au calme.

Il en est de même dans le néo-développement de la résilience. En effet, sans l'apaisement de la tension psychologique, la réinterprétation des événements stressants est peu probable, tout comme le sont les chances de trouver des séquences de rédemption dans l'élaboration d'un récit de vie (McAdams et al., 2001). Une séquence de rédemption correspond à la description d'un épisode de transformation par la personne qui raconte.

Plus précisément, il s'agit de raconter comment un évènement d'abord connoté négativement peut finalement, avec le recul, être associé à du positif. Dans le cadre de cette recherche, nous avons d'ailleurs pu remarquer que les participants ayant été identifiés dans la catégorie *processus de résilience achevé* étaient en mesure de réévaluer ce que la déstabilisation liée à la migration leur aura finalement apporté de positif d'un point de vue identitaire : apprentissage d'une nouvelle langue, découverte de nouveaux intérêts, augmentation du sentiment d'auto-efficacité et d'autonomie, etc. On peut donner l'exemple d'Anna qui reconnaît avoir gagné beaucoup de maturité à travers les épreuves de son parcours migratoire et avoir ouvert son esprit à des possibilités nouvelles qu'elle n'aurait jamais envisagées si elle était restée en Pologne.

En outre, l'apaisement de la tension permet de se dégager du présent pour imaginer la suite de l'histoire; c'est pourquoi l'ouverture sur le futur est l'étape qui suit celle du dénouement dans le schéma narratif. Selon Tousignant et Ehrensaft (2005), les récits de résilience auraient d'ailleurs comme point commun le fait de se conclure avec une perspective tournée vers l'avenir. C'est ce que nous avons aussi pu constater chez les participants de cette recherche dont le cycle de résilience nous paraissait comme étant achevé : une capacité à élaborer sur ce qu'ils imaginent être les prochains chapitres de leur histoire. Avec les jeunes migrants, nous avons aussi vérifié s'il y avait des éléments de la culture d'origine et de la culture d'accueil dans ce futur projeté; ce que nous avons interprété comme étant un indice de la résolution de la quête. Nous avons associé cette capacité d'intégration des cultures à la résolution de la quête comme nous savons que cette

intégration facilite le processus de construction identitaire et ouvre à de nouvelles perspectives pour l'adolescent migrant (Rousseau & Heusch, 2000). Ce type de résolution renvoie d'ailleurs à la stratégie d'acculturation d'intégration décrite par Berry (2005); c'est-à-dire que l'adolescent a pu maintenir l'appartenance à sa culture d'origine tout en participant à la vie sociale de la société d'accueil. Cela suppose que le jeune se soit senti libre d'exprimer son identité culturelle d'origine au sein de son nouvel environnement avant de pouvoir s'affilier à de nouveaux groupes d'appartenance (Guilbert, 2003). Ainsi, les péripéties du parcours migratoire ont pu devenir des opportunités de vivre de nouvelles expériences, de faire de nouveaux apprentissages et de développer une identité plus riche, tout en maintenant un sentiment de continuité sur le plan identitaire (Ward et al., 2001).

### **Forces et limites de l'étude**

Cette section de la discussion a comme objectif de communiquer de l'information sur les forces et limites de la recherche aux lecteurs afin que ceux-ci puissent porter un jugement sur la rigueur du processus de recherche, la valeur des résultats qui en découlent et la portée des conclusions que nous en avons tirées. Nous y proposons aussi quelques pistes d'investigations futures.

#### **Forces de l'étude**

Les forces de cette thèse résident à la fois dans le développement d'une méthodologie novatrice adaptée à l'étude d'un processus complexe, dans la richesse des données récoltées et dans l'apport théorique original qui en découle. En effet, le protocole de recherche s'est

élaboré en co-construction avec les participants dans un esprit d'ouverture et de non-jugement afin d'avoir un réel accès à leur processus de narration de soi. Pour ce faire, nous avons le souci de promouvoir la participation active des adolescents nouveaux-arrivants et de nourrir leur sentiment de compétence comme experts de leur propre histoire. Ce positionnement nous a permis de récolter des données d'une grande richesse.

En effet, les adolescents se sont engagés dans le processus de la recherche, élaborant leur narration sur une période moyenne d'environ deux heures. Dans le cadre d'une recherche qualitative de type phénoménologique, plus le participant accède à son expérience, s'y intéresse et désire la partager, plus les résultats sont considérés comme étant de qualité (Antoine & Smith, 2017). Le fait d'avoir deux rencontres avec chaque participant nous a aussi permis de valider notre première compréhension du récit migratoire grâce à notre élaboration de leur Ligne de vie.

Mentionnons aussi le fait que nous n'avons perdu aucun participant en cours de route et que tous les jeunes ont respecté leur engagement de se présenter pour un deuxième entretien. Alors que l'engagement est un enjeu fréquent chez une population adolescente, nous ne l'avons pas observé dans le cadre de cette recherche. Nous pensons que notre formation clinique et notre expérience auprès de cette population était un atout pour mettre en place les conditions propices à l'engagement des participants dans l'élaboration de leur narration.

Devant la richesse de ces données et l'absence d'outils d'analyse spécifiques à notre sujet de recherche, nous avons eu l'idée de créer des schémas que nous avons améliorés grâce à des échanges avec un groupe de pairs. Avec ce même groupe, nous avons ensuite testé l'utilité de ces schémas comme outils d'analyse avec un premier récit phénoménologique d'un cas emblématique. Ces schémas nous ont été d'une grande utilité pour structurer nos données en cohérence avec le caractère dynamique de notre objet de recherche. Nous pensons qu'ils pourraient être réutilisés dans des recherches qui adoptent une méthodologie de type phénoménologique interprétative pour s'intéresser au processus résilient.

En ce qui concerne les résultats, cette thèse répond à son objectif de proposer une compréhension du néo-développement de la résilience à partir du récit des participants. En s'inspirant du déroulement d'un récit dont la tension dramatique évolue, nous proposons une nouvelle schématisation du processus de résilience en fonction de l'évolution de la tension psychologique dans le temps. Voilà une proposition novatrice qui permet de schématiser l'évolution complexe d'une personne en voie de résilience en évitant de tomber dans le piège d'une catégorisation qui serait déterminée par une définition du bien-être ou de la réussite en fonction de normes culturelles ou sociales qui sont subjectives. En effet, en catégorisant plutôt le processus de résilience selon qu'il soit achevé, inachevé ou qu'il s'agisse plutôt d'un processus de résistance, nous évitons le piège du jugement de valeur et d'une vision ethnocentrique de la résilience. Par ailleurs,

cette proposition n'oppose pas les concepts de résistance et de résilience, mais elle les intègre dans un tout dynamique qui est cohérent.

En outre, cette recherche nous a permis de dégager des similarités dans le processus d'élaboration du récit chez des participants provenant des quatre coins du monde et ayant des parcours migratoires très différents. D'un point de vue clinique, le fait de mieux comprendre les phases d'élaboration des récits pourra permettre de mieux accompagner et soutenir la narration de soi dans une perspective de résilience assistée. En outre, les schémas développés pourraient aussi être utilisés comme outils cliniques pour accompagner et soutenir la résilience des adolescents nouveaux-arrivants, mais aussi pour accompagner toute personne qui se retrouve au cœur d'un processus de résilience à la suite d'un déséquilibre qui agit comme un élément déclencheur : annonce d'un diagnostic de maladie, accident, deuil, etc. Ces schémas sont à la fois simples à comprendre et s'utilisent de façon très instinctive.

En soi, nous pensons aussi que le dispositif méthodologique renferme des possibilités cliniques à explorer. En effet, par l'attitude neutre et empathique de la chercheuse-clinicienne lors des entrevues, la participation à cette recherche offre à l'adolescent une possibilité d'accompagnement et de soutien dans une période marquée par la quête identitaire. En ce sens, les modalités d'accompagnement prévues sont cohérentes avec les approches thérapeutiques prônées pour l'intervention auprès des adolescents; soit le fait d'accepter de mettre en veille un certain pouvoir afin d'accompagner le jeune sans le

conseiller ou décider pour lui (Letendre & Marchand, 2010). Dans le cadre de cette recherche, il est demandé au participant d'élaborer son propre récit de migration, récit dont nous ne connaissons préalablement rien du tout. Un certain pouvoir lui est ainsi remis entre les mains; c'est à lui de dire et d'informer un adulte appartenant à un monde universitaire sur la réalité de sa vie d'adolescent nouvellement arrivé au Québec. En le reconnaissant en tant que sujet à part entière, cette recherche répond ainsi au désir d'individuation et de prise de parole inhérent à la période de l'adolescence.

Le fait que cette recherche soit qualitative offre donc au participant une opportunité de prendre la parole et de participer à la construction de la société dans laquelle il sera appelé à évoluer ainsi qu'à l'amélioration des interventions offertes aux jeunes qui vivront les mêmes défis que lui.

### **Limites de l'étude et pistes d'investigations futures**

Il convient toutefois de souligner que ce travail présente certaines limites au niveau méthodologique et au niveau des résultats.

Premièrement, au niveau de la conception de notre échantillonnage, nous avons dû faire des choix quant aux critères de sélection, notamment quant au nombre d'années écoulées depuis la migration et quant à l'âge des participants. Notre objectif était que les participants aient tous vécu une migration lors de la période de l'adolescence. Or, déterminer l'âge auquel un jeune est entré dans l'adolescence est nécessairement un choix

subjectif qui est influencé par un certain degré d'ethnocentrisme. Par exemple, on peut acquérir un statut d'adolescent et un statut d'adulte plus précocement ou plus tardivement selon notre culture et le contexte socioéconomique dans lequel on se trouve. Ainsi, nous ne pouvons pas confirmer que tous nos participants se trouvaient exactement au même stade de développement.

Par ailleurs, pour être inclus dans l'échantillon, chaque participant devait avoir immigré au Québec au cours des quatre années précédant le temps de la collecte des données. Or, entre un participant comme Abed qui a quitté l'Égypte depuis seulement un an et une participante comme Désirée qui a quitté Haïti quatre ans auparavant, il y a une grande différence quant à la capacité de recul sur l'expérience de migration et quant aux étapes parcourues. La richesse des récits était donc inégale.

En outre, il est important de mentionner l'impact que notre bagage culturel a pu avoir sur l'analyse de nos résultats. En effet, on sait que les archétypes narratifs varient selon les cultures (Marcotte et al., 2021). Par exemple, il est légitime de se demander si le schéma d'un héros unique qui accomplit une quête relève davantage de la culture occidentale étant donné son caractère plus individualiste que collectiviste. Nos participants ont évolué dans des environnements culturels variés et leurs spécificités culturelles ont pu influencer leur façon de s'exprimer et de construire leurs récits. Or, durant notre processus d'analyse, nous avons nécessairement structuré leurs récits à partir de nos modèles de référence.



De façon générale, les méthodes d'analyse qualitative sont confrontées à des critiques concernant le manque d'objectivité qu'elles peuvent entraîner. Il existe toujours un risque lorsque le chercheur a recours à des inférences plutôt qu'à des analyses statistiques. Bien qu'un groupe de pairs-chercheurs ait été impliqué afin de valider certaines différentes étapes de nos analyses, nous reconnaissons le caractère exploratoire de cette recherche. Nous pensons donc qu'il sera nécessaire que notre proposition de schématisation du processus résilient soit éprouvée par d'autres études.

Du point de vue de la portée des retombées cliniques auprès de cette population, des nuances sont aussi à apporter en raison de la courte durée du protocole de collecte de données circonscrit en deux rencontres rapprochées dans le temps. En effet, il s'écoulait au maximum deux semaines entre les rencontres. Or, pour qu'un récit puisse se déployer, cela demande du temps, de la flexibilité et la mise en place d'un contexte sécurisant. Par ailleurs, le positionnement de la personne qui écoute le récit est aussi d'une grande importance, surtout si cette personne appartient à la culture d'accueil (Anaut, 2002a). Dans un contexte clinique, l'accompagnement à la narration devrait donc se faire dans une plus large perspective temporelle afin de permettre au récit de se déconstruire, d'évoluer et de se reconstruire (White, 2007). Pendant notre collecte de données, nous avons d'ailleurs pu constater à quel point le récit continuait d'évoluer dans la période de temps laissée entre les deux entretiens (environ une semaine). Quelques participants ont d'ailleurs profité de cet espace-temps pour revisiter l'histoire de leur parcours migratoire avec des membres de leur famille, ce qui a eu pour effet d'ajouter de nouvelles perspectives au récit. La

confrontation entre la mémoire individuelle et la mémoire collective provoque nécessairement une remise en mouvement de la mise en intrigue (Ricoeur, 1990).

Afin d'évaluer l'impact clinique des outils développés dans une perspective clinique à plus long terme, nous pensons qu'il serait intéressant d'intégrer ces outils dans le cadre d'un processus d'intervention comme la thérapie d'exposition narrative (NET) et de comparer l'évolution d'un groupe-contrôle et d'un groupe-test avec lequel on les utilise. Il serait aussi intéressant de tester leur utilisation auprès de diverses populations et dans des contextes variés.

Sur un plan théorique, la principale limite que nous identifions est notre incapacité à intégrer les concepts de désilience et de désistance dans les catégories de processus que nous avons élaborés. Cela s'explique probablement par le fait que notre échantillon était composé de jeunes plutôt résilients. En effet, sept participants sur huit se situent au-delà du 75<sup>e</sup> percentile au niveau de leur score de résilience individuelle à la CYRM-28. Dans de futures recherches, il serait intéressant de répliquer notre protocole sur un groupe d'adolescents migrants dont le parcours s'inscrit plutôt dans des formes de désilience ou de désistance. On viserait alors à recruter des adolescents ayant des problématiques d'abus de substance, de délinquance ou des jeunes ayant un profil clinique dépressif, figés dans une certaine passivité (désintérêt, apathie, détachement).

Bien qu'elle puisse éventuellement être enrichie par des recherches subséquentes, la proposition que nous avons élaborée rend compte des aspects dynamiques et de la complexité du processus résilient au cours duquel des événements à connotation négative peuvent être structurants. En s'inspirant de la théorie et des outils sur la construction narrative d'un récit dans le cadre de notre recherche, nous ouvrons la porte à une autre forme de théorisation du processus de résilience qui évolue en fonction de la tension narrative de l'expérience telle qu'elle est racontée par la personne qui a vécu un bouleversement. Ces pistes novatrices ont émergées grâce à la co-construction d'un protocole de recherche unique duquel découle la création de nouveaux outils portant spécifiquement sur le facteur de construction de sens.

## **Conclusion**

En somme, rappelons que cette thèse avait comme objectif principal de proposer une compréhension du néo-développement de la résilience et de la construction de sens à partir du vécu et du récit d'adolescents migrants, une population qui vit un double bouleversement sur le plan identitaire.

Comme il n'existe pas d'outils méthodologiques pour étudier la façon dont les humains élaborent une narration de soi cohérente à la suite d'un évènement qui les bouleverse, nous avons d'abord développé une méthode d'analyse innovante en adaptant deux schémas normalement utilisés pour structurer la rédaction de textes narratifs. C'est ainsi que le *schéma narratif* et le *schéma autour de la quête* ont été adaptés et utilisés dans le cadre de l'élaboration d'une première étude de cas. Ces outils nous ont permis de structurer nos analyses face à une question de recherche complexe. Par ailleurs, nous pensons que ces schémas ont un potentiel clinique, en ce sens qu'ils pourraient être utilisés afin d'étayer la narration de soi, un facteur de néo-développement crucial du processus résilient.

Après avoir structuré l'analyse de nos données, nous avons pu pousser nos réflexions avec un groupe de pairs-chercheurs à partir de l'étude de cas. Lors de nos échanges, nous avons intuitivement créé un parallèle entre l'évolution de la tension narrative lors du déroulement d'une histoire et l'évolution de la tension psychologique dans le temps lors

d'un processus de résilience. C'est ainsi que nous en sommes venue à proposer une nouvelle schématisation du processus de résilience qui évoluerait en fonction de l'évolution de la tension psychologique dans le temps.

À partir des récits migratoires de nos participants dont les parcours étaient bien différents les uns des autres, nous avons pu dégager trois processus-types : le processus de résilience achevé, le processus de résilience inachevé et le processus de résistance. Cette proposition intègre les concepts de résistance et de résilience dans un tout dynamique et cohérent. Elle nous permet aussi de considérer l'intensité de la tension associée aux différents événements qui composent un récit de vie comme étant un indice essentiel pour évaluer où se situe une personne dans son processus de résilience. En prenant appui sur la logique d'une trame narrative, cette proposition théorique intègre par ailleurs deux points de tension au cours d'un processus résilient; le premier (l'élément déclencheur) marque le début du processus et le deuxième (le point-culminant) est suivi d'un apaisement qui marque son achèvement.

Dans la tradition de la phénoménologie interprétative, c'est l'approche narrative de type récit de vie que nous avons choisie comme principal outil de notre collecte de données. Les études qualitatives qui se sont intéressées aux perceptions qu'ont les jeunes de leur propre expérience migratoire sont très rares (Gervais et al., 2021). L'ensemble de nos résultats s'appuie sur les récits des jeunes migrants et des défis spécifiques qui composent leur parcours. L'étude du cas d'Hammad permet d'ailleurs de mieux

comprendre les étapes d'un processus migratoire et les facteurs qui influencent ce processus, du point de vue de celui qui l'a vécu.

Rappelons aussi que nous avons permis à notre méthodologie d'évoluer et de se transformer au contact des huit adolescents migrants qui ont accepté de participer à cette recherche. C'est grâce à cette ouverture à la co-construction qu'une façon singulière d'utiliser la Ligne de vie aura aussi été développée pendant la collecte de données. L'ajout de cet outil aura permis une validation de notre compréhension de chaque récit en plus de fournir un étayage pour approfondir le processus de narration de soi lors des entretiens.

Nous voudrions souligner finalement que tout au long du processus de recherche, nous avons remarqué une implication et un investissement important de la part des participants. Nous pensons que le fait d'inviter ces jeunes à dévoiler leur histoire dans un contexte sécurisant a pu leur permettre d'adopter une nouvelle perspective face à leurs parcours. Nous savons que les interventions adaptées à la prise en charge des adolescents sont celles qui leur donnent accès à un espace et à un temps d'exploration pour se définir (Martin-Excoffier et al., 2022). Notre protocole de recherche leur offrait ce type d'espace-temps qui permet de faire un bilan et de se redéfinir après une expérience déstabilisante. En ce sens, nous avons l'impression que cette invitation à la mise en récit pouvait revêtir la fonction de rite de passage. Tous les rites de passage ont en commun une capacité d'ordonner et de fournir un sens au caractère imprévisible et mouvant de la vie. Ils partagent aussi le fait de marquer le temps : il y a le moment qui précède et le moment qui

suit le rite (Huerre, 2001). Dans certaines sociétés traditionnelles, le passage de l'enfance à l'âge adulte est balisé par des rites de passage qui ont cette fonction (Jeffrey, 2008). Alors que nous sommes à la clôture de ce travail de recherche, ces paroles du jeune Hammad nous reviennent en tête :

*« Depuis que je suis arrivé ici, je n'ai pas vraiment pensé à tout ce qui s'est passé dans ma vie, il y a plusieurs choses que j'avais même oublié. Je ne savais pas c'était quoi les bons points de ma vie ici et les mauvais points... j'ai repensé à tout ça comme j'ai fait comme un film dans ma tête et je me suis dit que wow... (...) j'ai jamais pensé que tout ça allait se passer dans ma vie, mais ça s'est passé comme ça... Je pense que ça m'a aidé et que j'ai découvert plusieurs choses en moi. »*

Ce jeune nous partage cette réflexion alors que sa participation à la recherche se termine. Il semble que le fait de s'arrêter quelques heures pour nous raconter son histoire lui aura permis de revisiter les éléments de son passé, de les organiser dans une trame narrative et de faire certaines découvertes d'un point de vue identitaire. Afin de soutenir et d'accompagner le processus de résilience chez les adolescents migrants, la création de ce type d'espace-temps nous paraît essentiel. En invitant un adolescent migrant à nous raconter son histoire et en le soutenant à développer sa propre narration dans une posture clinique de résilience assistée, on l'invite à devenir socialement autonome, à devenir à la fois l'acteur et l'auteur de son existence. Dans de futures recherches, nous pensons qu'il serait intéressant d'explorer les retombées cliniques du protocole d'entrevue développé dans le cadre de cette thèse ainsi que la portée de l'utilisation des schémas dans les interventions menées auprès d'adolescents migrants.



## Références

- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Éditions Anthropos.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing.
- Alloprof. (s.d.). *Le schéma narratif et le schéma actantiel*. Consulté le 14 octobre 2020, sur <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-schema-narratif-f1050>
- Almquist, Y., Modin, B., & Östberg, V. (2010). Childhood social status in society and school: Implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/01425690903385352>
- Alsaker, F. (2014). La puberté : étapes du développement pubertaire et incidence psychologique. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 17-44). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5169>
- Anaut, M. (2002a). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions*, 77(1), 101-118. <https://doi.org/10.3917/cnx.077.0101>
- Anaut, M. (2002b). Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blessées. *Perspectives psy*, 41(5), 383-388.
- Anaut, M. (2003). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Nathan.
- Anaut, M. (2007). Transmissions et secrets de famille : entre pathologie et créativité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(22), 27-42. <https://doi.org/10.3917/rief.022.0027>
- Anaut, M. (2012). Précarité et processus de résilience : le rôle du réseau scolaire et éducatif. *Envie d'École*, Numéro spécial « Précarités », N° 70.
- Anaut, M. (2015a). *Psychologie de la résilience* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Anaut, M. (2015b). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 2(121), 28-39. <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>

- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, 62(4), 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping [New perspectives on mental and physical well-being]*. Jossey-Bass.
- Arbona, C., & Jimenez, C. (2014). Minority stress, ethnic identity, and depression among Latino/a college students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 162-168. <https://doi.org/10.1037/a0034914>
- Arredondo, P., Gallardo-Cooper, M., Delgado-Romero, E. A., & Zapata, A. L. (2014). *Culturally responsive counseling with Latinas/os*. American Counseling Association.
- Badoud, D., Speranza, M., & Debbané, M. (2016). Vers un modèle du développement des dimensions de la mentalisation à l'adolescence. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 49-68. <https://doi.org/10.7202/1040160ar>
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives*, 3(1), 396-423. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Balleux-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Balleux-FINAL2.pdf)
- Bandura, A. (2007). Impeding ecological sustainability through selective moral disengagement. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 2(1), 8-35. <https://doi.org/10.1504/IJISD.2007.016056>
- Bar-On, D. (1995). *Fear and hope: Three generations of the Holocaust*. Harvard University Press.
- Bauweraerts, J., & Colot, O. (2014). La résilience organisationnelle au sein des entreprises familiales : mythe ou réalité?. *Recherches en sciences de gestion*, 101(2), 197-215. <https://doi.org/10.3917/resg.101.0195>
- Beardslee, W. R., & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 63-69. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.63>
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives*, 3(1), 44-58. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Beauvais-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Beauvais-FINAL2.pdf)
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. (4<sup>e</sup> éd.) ERPI.

- Bégin, L., & Chabaud, D. (2010). La résilience des organisations : le cas d'une entreprise familiale. *Revue française de gestion*, 200(1), 127-142. <https://doi.org/10.3166/RFG.200.127-142>
- Békaert, J., Masclet, G., & Caron, R. (2012). Élaboration et validation de l'inventaire des facteurs de résilience (IFR-40). *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(3), 176-182. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.12.005>
- Belhadj, B. (animatrice). (2022, 11 juillet). Épilogue : inventer un chez soi (no 5) [épisode d'un balado audio]. *Génération 1.5. CHOQ*. <https://www.choq.ca/balados/generation-15>
- Bellot, C. (2000). La trajectoire : un outil dans la compréhension de l'itinérance. Dans D. Laberge (Éd.), *L'errance urbaine* (pp. 101-119). Éditions MultiMondes. <https://doi.org/10.7202/1074172ar>
- Benish-Weisman, M. (2009). Between trauma and redemption story form differences in immigrant narratives of successful and nonsuccessful immigration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(6), 953-968. <https://doi.org/10.1177/0022022109346956>
- Benoit, M., & Rondeau, L. (2022). *Intervenir auprès de personnes réfugiées ayant vécu de la violence : le groupe comme espace transculturel*. Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/intervenir-personnes-refugiees-groupe-espace-transculturel>
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Berger, R. (2002). *Immigrant women tell their stories*. Haworth Press.
- Bergeret-Amselek, C., & This, B. (2001). *Naître et grandir... autrement*. Desclée de Brouwer.
- Bergeron, J., & Potter, S. (2006). Family members and relatives: An important resource for newcomers' settlement?. *Canadian Issues/Thèmes Canadien Spring*, 76-80.
- Berry, J. W. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily, & G. Vermès (Éds), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri* (pp. 81-94). L'Harmattan.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007>
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3(1), 291-326.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Bertaux, D., & de Singly, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin.
- Bertin, F., & Abdallah-Preteille, M. (2003). Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds. *La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaires*, (23), 91-100.
- Birman, D., & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and psychological distress among adolescent immigrants from the former Soviet Union: Exploring the mediating effect of family relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 337-346. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.337>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bleiberg, E., Rossouw, T., & Fonagy, P. (2012). Adolescent breakdown and emerging borderline personality disorder. Dans W. Bateman & P. Fonagy (Éds), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 463-511). American Psychiatric Publishing.
- Block, J. H., & Block, J. (2014). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Dans W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 49-112). Psychology Press.

- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonino, S., Cattellino, E., & Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk. Behaviors, functions and protective factors*. Springer. <https://doi.org/10.5860/choice.43-4331>
- Boss, P., & Sheppard, R. (1988). Family victimization and recovery. *Contemporary Family Therapy*, 10(4), 202-215. <https://doi.org/10.1007/BF00891613>
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Boréal. <https://doi.org/10.7202/1022855ar>
- Boulay, C., Demogeot, N., & Lighezzolo-Alnot, J. (2020). Dispositifs thérapeutiques par l'écriture à l'adolescence : une revue systématique de la littérature. *L'Évolution psychiatrique*, 85(2), 281-297. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2019.10.006>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Dunod.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1999). *Adolescence et psychopathologie*. Elsevier Masson.
- Brown, B. B. (2011). Popularity in peer group perspective: The role of status in adolescent peer systems. Dans A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Éds), *Popularity in the peer system* (pp. 165-192). The Guilford Press.
- Brown, B. B., & Braun, M. T. (2013). Peer relations. Dans C. Proctor & P. Linley (Éds), *Research, applications, and interventions for children and adolescents* (pp. 149-164). [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6398-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6398-2_9)
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (Éds), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 74-103). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Brown, C., & Augusta-Scott, T. (Éds) (2007). Introduction: Postmodernism, reflexivity, and narrative therapy. Dans *Narrative therapy: Making meaning, making lives* (pp. ix-xliii). Sage Publications.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.

- Brunet, L. (2009). La recherche psychanalytique et la recherche sur les thérapies psychanalytiques. Réflexions d'un psychanalyste et chercheur. *Filigrane*, 18(2), 70-85. <https://doi.org/10.7202/039290ar>
- Buffa, F. (2018). *Le schéma narratif et le schéma actantiel : outils pour analyser ou construire une histoire*. Maison d'édition indépendante.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. Dans V. J. Derlega & B. W. Winstead (Éds), *Friendship and social interaction* (pp. 41-62). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4880-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4880-4_3)
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastorsztein, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti, & A. Vasquez (Éds), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0085>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019-1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Carr, A. (1998). Michael White's narrative therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20(1), 485-503. <https://doi.org/10.1023/A:1021680116584>
- Castarède, M. F., & Chiland, C. (1983). *L'entretien avec l'adolescent. L'entretien clinique*. Presses universitaires de France.
- Castro-Blanco, D., Kovacs-North, K., & Karver, M. S. (2010). Introduction: The problem of engaging high-risk adolescents in treatment. Dans D. Castro-Blanco & M. S. Karver (Éds), *Elusive alliance. Treatment engagement strategies with high-risk adolescents* (pp. 3-19). American Psychological Association.
- Cavin Piccard, M. (2007). L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture. *Thérapie familiale*, 28(4), 523-531. <https://doi.org/10.3917/tf.074.0523>
- Cebe, S., & Senore, D. (2007). La résilience et la relation éducative. À la rencontre de la pédagogie et de la didactique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(92), 82-86.
- Cefai, D., & Quéré, L. (2006). Introduction. Naturalité et socialité du self et de l'esprit. Dans G. H. Mead (Éd.), *L'esprit, le soi et la société* (pp. 3- 90). Presses universitaires de France.

- Centlivres, P., & Centlivres-Demont, M. (2000). Exil et diaspora afghane en Suisse et en Europe. *Cahiers d'Études sur la Méditerranée orientale et le monde Turco-Iranien*, 30(1), 151-172.
- Chaîné, F. (2012). Créativité et création en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(2), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1013810ar>
- Chan, A., & Poulin, F. (2009). Monthly instability in early adolescent friendship networks and depressive symptoms. *Social Development*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00461.x>
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry. Still a field in the making. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd., pp. 421-434). Sage Publications.
- Chiesa, M., & Fonagy, P. (2014). Reflective function as a mediator between childhood adversity, personality disorder and symptom distress. *Personality and Mental Health*, 8(1), 52-66. <https://doi.org/10.1002/pmh.1245>
- Choi-Kain, L. W., & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1127-1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>
- Choudhury, S., Charman, T., & Blakemore, S. J. (2008). Development of the teenage brain. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 142-147. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00045.x>
- Chouinard, J. (2010). Résilience, spiritualité et réadaptation. *Frontières*, 22(1-2), 89-92. <https://doi.org/10.n02/045032ar>.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). Introduction. La psychologie de l'adolescence : perspectives scientifiques contemporaines. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 7-14). Presses de l'Université de Montréal.
- Cohen-Emerique, M., & Hohl, J. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*(61), 2-3.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>



- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *14*(2), 185-207. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402003.x>
- Connolly, J., Heifetz, M., & Boislard, M.-A. (2014). Les relations amoureuses à l'adolescence. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 211-238). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.PUM.5184>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Corin, E., Uchôa, E., & Bibeau, G. (1992). La place de la culture dans la psychiatrie africaine d'aujourd'hui : paramètres pour un cadre de référence. *Psychopathologie africaine*, *24*(2), 149-181.
- Coslin, P. (2017). *Psychologie de l'adolescent* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, *19*(5), 417-428. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040>.
- Côté, J. E., & Allahaar, A. (1996). *Generation on hold: Coming of age in the late twentieth century*. NYU Press.
- Côté, J. E., & Schwartz, S.J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualism process. *Journal of Adolescence*, *25*(6), 571-586. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0511>
- Courgeau, D., & Lelièvre, É. (1996). Changement de paradigme en démographie, *Population*, *51*(3), 645-654. <https://doi.org/10.2307/1534487>
- Crocq, L. (2003). Stress et trauma. *Le Journal des Psychologues*, *206*(1), 8-12.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2006). *Psychanalyse et résilience*. Éditions Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2006.01>
- Cyrulnik, B. (2009). Résilience et adaptation. Dans N. Nader-Grosbois (Éd.), *Résilience, régulation et qualité de vie* (pp. 21-29). Presses universitaires de Louvain.

- Cyrulnik, B. (2012). Pourquoi la résilience? Dans B. Cyrulnik & G. Jorland (Éds), *Résilience : connaissances de base* (pp. 7-17). Éditions Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2012.01.0007>
- Cyrulnik, B. (2016). *Résilience, un antidestin*. Dans J.-F. Marmion (Éd.), *Troubles mentaux et psychothérapies* (pp. 151-154). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.marmi.2016.01.0151>
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>
- Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., McDuff, P., & Collin-Vézina, D. (2013). Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French-Canadian youth. *Child Abuse & Neglect*, 37(2-3), 160-171. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.06.004>
- Dasen, P., & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily, & G. Vermès (Éds), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires: Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). L'Harmattan.
- de Coninck, F. (2001). *L'homme flexible et ses appartenances*. L'Harmattan.
- de Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, 16(1), 49-68. <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0049>
- Delage, M. (2010). Le thérapeute et les rituels familiaux. *Adolescence*, 284(4), 907-929. <https://doi.org/10.3917/ado.074.0907>
- Delaroche, P. (2000). *L'adolescence : enjeux cliniques et thérapeutiques*. Fernand Nathan.
- Delle Fave, A. (2011). Psychologie positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Éds), *Traité de psychologie positive* (1<sup>re</sup> éd., pp. 43-56). De Boeck.
- Denney, M. K., Singer, G. H., Singer, J., Brenner, M. E., Okamoto, Y., & Fredeen, R. M. (2001). Mexican immigrant families' beliefs and goals for their infants in the neonatal intensive care unit. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(3), 148-157. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.3.148>

- Desgranges, B., Faraut, E., Mondou, A., Eustache, F., & Laisney, M. (2018). La MEMO : évaluation de l'impact de l'émotion sur la mémorisation d'informations verbales en mémoire épisodique. *Revue de neuropsychologie*, 10(3), 257-263. <https://doi.org/10.3917/rne.103.0257>
- Diwo, R. (1999). Évènements de vie et fragilité de la mentalisation. Approche comparée chez l'adolescent suicidant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 47(4), 200-214.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Éditions Robert Laffont.
- Dolto, F., & Dolto-Tolitch, C. (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Gallimard.
- Dorais, L. J. (2005). Mémoires migrantes, mémoires vivantes : identité culturelle et récits de vie d'aînés vietnamiens au Québec. *Ethnologies*, 27(1), 165-193. <https://doi.org/10.7202/014026ar>
- Dosse, F. (2008). *Paul Ricœur : le sens d'une vie, 1913-2005*. La Découverte.
- Drapeau, M. (2004) Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Drieu, D. (2010). Traumatophilie et enjeux de filiation chez des adolescents d'origine étrangère. Dans R. Letendre & D. Marchand (Éds), *Adolescence et affiliation : les risques de devenir soi* (1<sup>re</sup> éd., pp. 115-132). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phdvw.11>
- Dubéchet, P. (2015). L'autonomie comme norme attendue, mais une indépendance impossible. *Vie sociale*, 12(4), 11-28. <https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0011>
- Eatough, V., & Smith, J. (2006). I was like a wild wild person: Understanding feelings of anger using interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Psychology*, 97(4), 483-498. <https://doi.org/10.1348/000712606X97831>
- Ehde, D. M. (2010). Application of positive psychology to rehabilitation psychology. Dans R. G. Frank, M. Rosenthal, & B. Caplan (Éds), *Handbook of rehabilitation psychology* (pp. 417-424). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/15972-029>
- Elder, G. H. (1985). *Life course dynamics: Trajectories and transitions*. NY Cornell University Press.

- Ensink, K., Bégin, M., Normandin, L., Biberdzic, M., Vohl, G., & Fonagy, P. (2016). Le fonctionnement réflexif maternel et les symptômes intériorisés et extériorisés d'enfants victimes d'une agression sexuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 117-133.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. Norton.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (2002). Course and outcome of anxiety disorders in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(1), 67-81. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00091-3](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00091-3)
- Farrell, I. C., & Gibbons, M. M. (2019). Using narrative therapy to assist college-age Latino immigrants. *Journal of College Counseling*, 22(1), 83-96. <https://doi.org/10.1002/jocc.12116>
- Farrell, M. P., Rosenberg, S. D., & Rosenberg, H. J. (2014). Changing texts of male identity from early to late middle age: On the emergent prominence of fatherhood. Dans J. Demick, K. Bursik, & R. DiBiase (Éds), *Parental development* (pp. 221-242). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315806945>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. *Global Environmental Change*, 16(3), 253-267. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002>
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355-1381. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335. <https://doi.org/10.1080/07351692209348990>

- Fortier, J., Besnard, J., & Allain, P. (2016). La cognition sociale dans le vieillissement normal et pathologique. *Gériatrie et psychologie neuropsychiatrie du vieillissement*, 14(4), 438-446.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2006). Les devis de recherche non expérimentaux. Dans M.-F. Fortin & J. Gagnon (Éds), *Fondement et étapes du processus de recherche* (pp. 188-207). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Foxen, P. (2000). Cacophony of voices: A K'iche' Mayan narrative of remembrance and forgetting. *Transcultural Psychiatry*, 37(3), 355-381.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. *Adolescence*, 20(2), 5.
- Frew, J. E., & Spiegler, M. D. (2013). *Contemporary psychotherapies for a diverse world* (1<sup>re</sup> éd. rév.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gadamer, H.G. (2008). *Philosophical hermeneutics*. University of California Press.
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*, 42(4), 611-640. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- García-Coll, C., & Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration: A development perspective. Dans A. Booth & A. C. Crouter (Éds), *Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigrants* (pp. 91-130). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-60. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-0>
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Garnier, A. M., & Mitriot, M. (2005). *Psychiatrie et soins infirmiers : adolescents, adultes*. De Boeck.
- Garza-Guerrero, A. C. (1974). Culture shock: Its mourning and the vicissitudes of identity. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 22(2), 408-429. <https://doi.org/10.1177/000306517402200213>

- Geninet, I., & Marchand, A. (2007). La recherche de sens à la suite d'un évènement traumatique. *Santé mentale au Québec*, 32(2), 11-35. <https://doi.org/10.7202/017795ar>
- Gergen, K. J. (1986). Correspondence versus autonomy in the language of understanding human action. Dans D. W. Fiske & R. A. Shweder (Éds), *Metatheory in social science* (pp. 136-162). University of Chicago Press.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as a relationship. *Advances in experimental social psychology*, 21(1), 17-56. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60223-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60223-3)
- Gervais, C., Côté, I., Pomerleau, A., Tardif-Grenier, K., de Montigny, F., & Trottier-Cyr, R.-P. (2021). Children's views on their migratory journey: The importance of meaning for better adaptation. *Children and Youth Services Review*, 120(1), 105673. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105673>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Glowacz, F., & Born, M. (2014). Conduites externalisées et délinquance à l'adolescence : un modèle bio-psycho-social. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 313-330). Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv69sxqg.14>
- Glowacz, F., Domine, F., Ledent, A., & Bourguignon, J. P. (2008). Implications psychosociales des variations de l'âge de la puberté. *La Revue du praticien*, 58(1), 1331-1334.
- Gouvernement du Québec. (2020). 2015-2019. *Tableaux de l'immigration permanente au Québec*. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. <https://www.quebec.ca/immigration/statistiques-recherches-immigration>
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222. <https://doi.org/10.1177/074355488723003>
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. Oxford University Press.
- Guilbert, L. (Éd.) (2003). Médiation citoyenne interculturelle. L'accueil des réfugiés dans la région de Québec. Dans *Médiations et francophonie interculturelle* (pp. 199-222). Presses de l'Université Laval, coll. « CEFAN – Culture française d'Amérique ».

- Guilbert, L. (2005). L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. *Ethnologies*, 27(1), 5-32. <https://doi.org/10.7202/014020ar>
- Gundmundstoddir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218. <https://doi.org/10.1080/0022027910230301>
- Gutton, P. (1986). Dépressivité et stratégies dépressives. *Adolescence (Paris)*, 4(2), 171-178.
- Gutton, P. (2008). *Génie adolescent (Le)*. Odile Jacob.
- Guyotat, J. (1991). *Études cliniques d'anthropologie psychiatrique : institution, filiation, référence puerpérale et procréation, événement de vie, maladie, influence, suggestion, pensée magique*. Masson.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its psychology, and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Appelton.
- Hamelin, A. (2014). *Résilience et traumatisme craniocérébral : élaboration d'un instrument de mesure*. [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières, QC. <http://depot-e.uqtr.ca/7360/1/030673982.pdf>
- Hamisultane, S. (2017). *Interculturalité et trajectoires socio-professionnelles. Intervenants descendants de migrants et enjeux dans la relation avec son public : la reconduction de formes d'inclusion et d'exclusion*. Rapport de recherche postdoctoral FRQSC. Collection MÉTISSE. [https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Hamisultane\\_Interculturalite.pdf](https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Hamisultane_Interculturalite.pdf)
- Heidegger, M. (1996). *Being and time: A translation of Sein und Zeit*. SUNY Press.
- Hémon, E. (2002). Le temps des migrants; les temps de l'exil. *Thérapie Familiale*, 23(2), 183-194. <https://doi.org/10.3917/tf.022.0183>
- Hensel-Dittmann, D., Schauer, M., Ruf, M., Catani, C., Odenwald, M., Elbert, T., & Neuner, F. (2011). Treatment of traumatized victims of war and torture: A randomized controlled comparison of narrative exposure therapy and stress inoculation training. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 80(6), 345-352. <https://doi.org/10.1159/000327253>
- Holling, C. S., & Gunderson, L. H. (2002). Resilience and adaptive cycles. Dans L. H. Gunderson & C. S. Holling (Éds), *Panarchy: Understanding transformations in human and natural systems* (pp. 25-62). Island Press.

- Hollnagel, E. (2014). Resilience engineering and the built environment. *Building Research & Information*, 42(2), 221-228. <https://doi.org/10.1080/09613218.2014.862607>
- Holloway, I., & Galvin, K. (2023). *Qualitative research in nursing and healthcare*. John Wiley & Sons.
- Holzer, L., Halfon, O., & Thoua, V. (2011). La maturation cérébrale à l'adolescence. *Archives de pédiatrie*, 18(5), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.01.032>
- Hosseini, S., Barker, K., & Ramirez-Marquez, J. E. (2016). A review of definitions and measures of system resilience. *Reliability Engineering & System Safety*, 145(1), 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.ress.2015.08.006>
- Houde, R. (2009). *Des mentors pour la relève* (Édition revue et augmentée). Les Presses de l'Université du Québec.
- Houssier, F. (2010). Troubles dans l'affiliation : délinquance et conflits identificatoires à l'adolescence. Dans R. Letendre & D. Marchand. (Éds), *Adolescence et affiliation : les risques de devenir soi* (pp. 61-81). Presses de l'Université du Québec.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 14(3), 6-8. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.06>
- Ionescu, S. (2004). Résilience(s) et résilience scolaire. *Journal des psychologues*, 216(1), 24-30.
- Ionescu, S. (2010). Du pathocentrisme à la salutogenèse : apports du concept de résilience. Dans S. Ionescu (Éd.), *Psychopathologie de l'adulte : fondements et perspective* (pp. 271-297). Belin.
- Ionescu, S. (2011a). Résilience et psychothérapie. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 19-36). Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2011b). *Traité de résilience assistée* (1<sup>re</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2011c). Le domaine de la résilience assistée. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 3-19). Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2012). Origine et évolution du concept de résilience. Dans B. Cyrulnik & G. Jorland (Éds), *Résilience : connaissances de base* (pp. 19-32). Éditions Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2012.01.0019>



- Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (Éds), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (pp. 5-18). CRIRES.
- Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2011). Évaluation de la résilience. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 61-135). Presses universitaires de France.
- Ionescu, S., Rutembesa, E., & Ntete, J.-M. (2006). *Effets post-traumatiques du génocide rwandais. Psychopathologies et société, traumatismes, événements et situations de vie*.
- Jaafari, N., & Marková, I. (2011). Le concept de l'insight en psychiatrie. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 169(7), 409-415. Elsevier Masson. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.06.018>
- Janoff-Bulman, R., & Sheikh, S. (2006). From national trauma to moralizing nation. *Basic and Applied Social Psychology*, 28(4), 325-332. [https://doi.org/10.1207/s15324834basp2804\\_5](https://doi.org/10.1207/s15324834basp2804_5)
- Jeammet, P., & Corcos, M. (2010). *Évolution des problématiques à l'adolescence : l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Doin. <https://data.bnf.fr/temp-work/64a6f60a99287b9d4165ef70c0184dba/fr.pdf>
- Jeffrey, D. (2008). Les rites de passage à l'adolescence. Dans D. Le Breton (Éd.), *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi* (pp. 97-110). Autrement,
- Jensen, B. T. (2007). Understanding immigration and psychological development: A multilevel ecological approach. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(4), 27-48. [https://doi.org/10.1300/J500v05n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J500v05n04_02)
- Johnson-Lafleur, J., Rousseau, C., Papazian-Zohrabian, G., Boulanger, C., Boubnan, H., Lynch, A., & Richard, A.-M. (2016). L'espace québécois du vivre-ensemble mis à l'épreuve par le débat sur la Charte des valeurs : expériences et perceptions d'intervenants du domaine de la santé et des services sociaux œuvrant en contexte de pluriethnicité. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 175-194. <https://doi.org/10.7202/1039180ar>
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.

- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Bouteyre, E., Roth, M., Méthot, L., & Vasile, D. (2011). Résilience assistée et événements survenant au cours de l'enfance : maltraitance, maladie, divorce, décès des parents, et troubles psychiatriques des parents. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 155-246). Presses universitaires de France.
- Joyner, K., & Udry, J. R. (2000). You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 41(4), 369- 391. <https://doi.org/10.2307/2676292>
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F., Laaroussi, M. V., Rachédi, L., & Doffouchi, M. T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kanouté F., & Lafortune G. (Éds) (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karray, A., Joseph, N., Cénat, J., & Derivois, D. (2016). Trajectoires résilientes et logiques d'espoir chez les enfants des rues en Haïti. *L'Autre*, 17(3), 265-274. <https://doi.org/10.3917/lautr.051.0265>
- Kimessoukié Omolomo, É. (2016). *Variabilité et modélisation phénoménologique de la résilience chez des femmes camerounaises confrontées à une forte adversité* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- King, L. A., & Miner, K. N. (2000). Writing about the perceived benefits of traumatic life events: Implications for physical health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(2), 220-230. <https://doi.org/10.1177/0146167200264008>
- Kuhn, M., & Schmidt, N. J. (2014). *Narration in film*. <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/64.html>.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10653-000>
- La Soudière, M. D. (2000). Le paradigme du passage. *Communications*, 70(1), 5-31. [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_2000\\_num\\_70\\_1\\_2060](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2000_num_70_1_2060)

- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal, QC.
- Lamothe-Lachaine, A. (2019). Parcours d'élèves ayant vécu l'exil : identité, résilience et expression narrative à travers un atelier participatif. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 121-144. <https://doi.org/10.7202/1067552ar>
- Lannegrand-Willems, L. (2014). La construction de l'identité. Dans L. Lannegrand-Willems & M. Claes (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 101-128). Presses de l'Université de Montréal.
- Larousse. (2009). *Le petit Larousse illustré en couleurs* (Éd. anniversaire de la Semeuse). Larousse.
- Le Queux, S., & Waring, P. (2010). Australia/Singapore: Two examples of resilience to the crisis. *Chronique Internationale de l'IRES*, 127(1), 222-230.
- Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82(1), 22-25. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0022>
- Lefebvre, M. (2022). *Bagages* [Film]. <https://bagages.ca>
- Lehalle, H. (2014). Le développement cognitif et le développement moral : tout est possible et rien n'est certain. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 73-100). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.PUM.5175>
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Lemay, M. (2000). What is resilience. *Virage*, 6(1), 1-4.
- Lemay, M. (2010). Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescence. Dans R. Letendre & D. Marchand (Éds), *Adolescence et affiliation : les risques de devenir soi* (pp. 9-31). Presses de l'Université de Montréal.
- Lemoine, B., & Roubaud, L. (2005). Le setting transculturel en pédopsychiatrie. *Perspectives Psy*, 44(1), 38-43. <https://www.cairn.info/revue--2005-1-page-38.htm>

- Lepore, S. J., Revenson, T. A., Weinberger, S. L., Weston, P., Frisina, P. G., Robertson, R., & Cross, W. (2006). Effects of social stressors on cardiovascular reactivity in Black and White women. *Annals of Behavioral Medicine, 31*(2), 120-127. [https://doi.org/10.1207/s15324796abm3102\\_3](https://doi.org/10.1207/s15324796abm3102_3)
- Letendre, R., & Marchand, D. (Éds). (2010). *Adolescence et affiliation : les risques de devenir soi*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phdvw>
- Levesque, S. (2011). *Trajectoires de résilience chez des mères adolescentes victimes de violence de la part de leur partenaire amoureux : implications théoriques et pratiques pour le domaine de la promotion de la santé* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal, QC.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford University Press.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds), *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2<sup>e</sup> éd., pp. 739-795). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches qualitatives, 30*(1), 274-298. <https://doi.org/10.7202/1085489ar>
- Mackey, S. (2005). Phenomenological nursing research: Methodological insights derived from Heidegger's interpretive phenomenology. *International Journal of Nursing Studies, 42*(2), 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2004.06.011>
- Mâle, P. (1999). *Psychothérapie de l'adolescent*. Presses universitaires de France.
- Manciaux, M. (2001). La résilience. Un regard qui fait vivre. *Études, 395*(10), 321-330. <https://doi.org/10.3917/etu.954.0321>
- Manço, A. (1998). *Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration (L'exemple des Turcs en Belgique)*. L'Harmattan (Logiques Sociales). <https://doi.org/10.4000/remi.4252>

- Manço, A. (2000). Compétences interculturelles et stratégies identitaires. *Agora débats/jeunesses*, 22(1), 49-60.
- Marceau, K., Ram, N., Houts, R. M., Grimm, K. J., & Susman, E. J. (2011). Individual differences in boys' and girls' timing and tempo of puberty: Modeling development with nonlinear growth models. *Developmental Psychology*, 47(1), 1389-1409. <https://doi.org/10.1037/a0023838>
- Marcelli, D. (2007). Adolescence et subjectivation. Une déconstruction de l'intersubjectivité? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(5), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.014>
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (1997). *L'adolescence aux milles visages*. Odile Jacob.
- Marcelli, D., Braconnier, A., & Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie*. Elsevier Health Sciences.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcotte, D. (2014). Les problèmes internalisés : la dépression et l'anxiété à l'adolescence. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 287-312). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.7202/1085520ar>
- Marcotte, J., Fortin, M. C., F.-Dufour, I., Richard, M. C., Villatte, A., Plourde, C., & Vrakas, G. (2021). Résilience, archétypes narratifs et identité narrative dans le récit de vie de jeunes adultes. *Nouvelles pratiques sociales*, 32(2), 214-238. <https://doi.org/10.7202/1085520ar>
- Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1986). Puberty. Dans F. Falkner & J. M. Tanner (Éds), *Postnatal growth neurobiology* (pp. 171-209). Springer.
- Martin-Excoffier, L., Schiltz, L., & Sudres, J. (2022). L'art-thérapie et les adolescents : clinique d'une évidence. *Perspectives Psy*, 61(1), 84-92. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2022611084>
- Marty, F. (Éd.) (2002). Le travail du lien à l'adolescence. Dans *Le lien et quelques-unes de ses figures* (pp. 129-151). Publications de l'Université de Rouen.
- Marty, F. (2010). Processus de subjectivation et filiation à l'adolescence. Dans R. Letendre & D. Marchand (Éd.), *Adolescence et affiliation : les risques de devenir soi* (pp. 47-61). Presses de l'Université de Montréal.

- Maruna, S. (1998). Going straight: Desistance from crime: Life narratives of reform. Dans A. Lieblich & R. Josselson (Éds), *The narrative study of lives* (pp. 59-93). Sage.
- Masson, C. & Perret, A. (2018). Dispositif psycho-artistique (médiation par l'artiste). Présentation d'un dispositif d'ateliers artistiques mis en place dans une institution de soin pour adolescents. *Bulletin de psychologie*, 553(1), 545-553. <https://doi.org/10.3917/bupsy.553.0545>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. Dans D. Cicchetti (Éd.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 271-333). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>
- Masten, A. S., & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the life span. Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. Dans J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Éds), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). Guilford Press.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contribution of the Project Competence Longitudinal Study. *Development & Psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Mateoni, M. (2009). « Passages » de Van Gennep à nos jours. *Ethnologies*, 31(1), 5-19. <https://doi.org/10.7202/038498ar>
- Maton, K. I., Dogden, D. W., Leadbeater, B. J., Sandler, I. N., Schellenbach, C. J., & Solarz, A. L. (2004). Strengths-based research and policy: An introduction. Dans K. I. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater, & A. L. Solarz (Éds), *Investing in children, youth, families, and communities: Strengths-based research and policy* (pp. 3-12). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10660-001>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow & Co.

- McAdams, D. P. (2013). *The redemptive self: Stories Americans live by-revised and expanded edition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>
- McAdams, D. P., & Bowman, P. J. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. Dans D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Éds), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3-34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10410-001>
- McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A. H., & Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(1), 474-485. <https://doi.org/10.1177/0146167201274008>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2006). Perspectives de la théorie des cinq facteurs (TCF) : traits et culture. *Psychologie française*, 51(3), 227-244. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.09.001>
- Meeus, B. (2010). *How to "catch" floating populations? Fixing space and time while researching migration*. [https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/arbeitsbereiche/ab6/ag\\_faist/downloads/workingpaper\\_85\\_Meeus.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/arbeitsbereiche/ab6/ag_faist/downloads/workingpaper_85_Meeus.pdf)
- Melheb, R. (animatrice). (2022, 11 juillet). Ce qui se rompt et ce qui se tisse (no 2) [épisode d'un balado audio]. *Génération 1.5. CHOQ*. [www.choq.ca/balados/generation-15/cequiseromptetcequisetisse](http://www.choq.ca/balados/generation-15/cequiseromptetcequisetisse)
- Meyor, C. (2005). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(4), 103-118. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v4/meyor.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf)
- Michallet, B. (2010). Résilience : Perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10-18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>
- Michaud, P. A., & Ambresin, A. E. (2014). The health of adolescents around a world in transition. *Georgian Medical News*, 230(1), 54-59.
- Mijolla-Mellor, S. (2007). Le besoin de croire et ses sources océaniques. *Dialogue*, 178(4), 15-26. <https://doi.org/10.3917/dia.178.0015>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

- Miller, M. J. (1993). The lifeline: A qualitative method to promote group dynamics. *Journal for Specialists in Group Work*, 18(2), 51-54. <https://doi.org/10.1080/01933929308413737>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : offre de services*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration\\_2\\_OrganisationServices.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf)
- Mirsky, J. (1997). Psychological distress among immigrant adolescents: Culture-specific factor in the case of immigrants from the former Soviet Union. *International Journal of Psychology*, 32(1), 221-230. <https://doi.org/10.1080/002075997400746>
- Monsutti, A. (2004). *Guerres et migrations. Réseaux sociaux et stratégies économiques des Hazaras d'Afghanistan*. Les Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Morin, A. (1993). Outils de validation et d'analyse des données en recherche-action intégrale. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 8, 43-63.
- Moro, M. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.moro.2002.01>
- Moro, M. R., & Lachal, C. (2004). *Introduction aux psychothérapies*. Armand Colin.
- Moro, M.-R., & Nathan, T. (1995). Ethnopsychiatrie de l'enfant. Dans S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé, M. (Éds), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. (Tome 1, p p. 423-446). Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en équipe*. Éditions ESF.
- Munhall, P. (2012). *Nursing research*. Jones & Bartlett Learning.
- Nadeau-Cossette, A. (2012). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants : facteurs influents et implications pour l'intervention. *Revue canadienne de service social*, 29(2), 247-261. <http://www.jstor.org/stable/43486281>
- Ndengeyingoma, A. (2013). *Représentations d'adolescents réfugiés de leur expérience migratoire et des éléments contribuant au développement de leur identité personnelle* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières, QC. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/6929/1/030586082.pdf>



- Neblett Jr, E. W., Hammond, W. P., Seaton, E. K., & Townsend, T. G. (2010). Underlying mechanisms in the relationship between Africentric worldview and depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 105-113. <https://doi.org/10.1037/a0017710>
- Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B., & Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: A neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35(1), 163-174. <https://doi.org/10.1017/S0033291704003915>
- Neuburger, R. (2003). Relations et appartenances. *Thérapie familiale*, 24(2), 169-178. <https://doi.org/10.3917/tf.032.0169>
- Neuner, F., Onyut, P. L., Ertl, V., Odenwald, M., Schauer, E., & Elbert, T. (2008). Treatment of posttraumatic stress disorder by trained lay counselors in an African refugee settlement: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 686-694. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.4.686>
- Newcomb, A. (1992). Narrative Archetypes and Mahler's Ninth Symphony. Dans S. P. Scher (Éd.), *Music and text: Critical inquiries* (pp.118-136). Cambridge University Press.
- O'Dougherty Wright, M., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. Dans S. Goldstein & R. B. Brooks (Éds), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). Kluwer Academic/Plenum Publishers. [https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9\\_2](https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2)
- Ogay, T. (2001). Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle. Dans T. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. R. Dasen (Éds), *Intégration et migrations : regards pluridisciplinaires* (pp. 211-235). L'Harmattan. <http://digital.casalini.it/9782296269477>
- Organisation internationale pour les migrations. (2022, 9 décembre). *Termes clés de la migration*. <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration>
- Organisation mondiale de la santé. (OMS, 1986). *Les jeunes et la santé : défi pour la société, rapport d'un groupe d'étude de l'OMS sur la jeunesse et la santé pour tous d'ici l'an 2000 [réuni à Genève du 4 au 8 juin 1984]*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40182>
- Organisation mondiale de la santé. (OMS, 2022). *Santé des adolescents*. [https://www.who.int/fr/health-topics/adolescent-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/fr/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pallascio, R., & Daniel, M.-F. (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Presses de l'Université de Montréal.
- Pavis, P. (2019). I. Patrice Davis. Dans *Dictionnaire du théâtre* (pp. 257-285). Armand Colin.
- Pedneault, C., Ammara, G., Luong, T. N., & Rashed, S. (2006). La clinique transculturelle à la clinique de pédiatrie de l'Hôpital Maisonneuve-Rosemont. De filiation en métissage. *Revue Santé mentale du Québec*, 31(1), 57-71. <https://doi.org/10.7202/014803ar>
- Piaget, J. (1954). La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent. *Bulletin de psychologie*, 7(5), 247-253.
- Pica, L., Traoré, I., Bernèche, F., Laprise, P., Cazale, L., Camirand, H., Berthelot, M., Plante, N. et autres (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Tome 1. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Institut de la statistique du Québec. [https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\\_SanteTome12011H00F00.pdf](https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_SanteTome12011H00F00.pdf)
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M. È., & Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Plivard, I. (2014). *L'identité culturelle*. Dans I. Plivard (Éd.), *Psychologie interculturelle* (pp. 47-86). De Boeck Supérieur.
- Polit, D., Tatano Beck, C., Loïselles, C. G., & Profetto-McGrath, J. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières : approches quantitatives et qualitatives*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Posca, J. (2016). *Portrait du revenu et de l'emploi des personnes immigrantes*. Institut de recherche et d'informations socio-économiques. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2976650?docref=2puLbjA1Fm8b4w2VXYdV6w>
- Potvin, M., & Leclercq, J. B. (2011). Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. *Canadian Issues*, 35-41. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/trajec-toires-sociales-et-scolaires-de-jeunes-16/docview/1009073947/se-2>

- Poulin, F. (2014). Les relations entre pairs à l'adolescence. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 185-210). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/BOOKS.PUM.5182>
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaétan Morin.
- Pourtois, J.-P., Humbeeck, B., & Desmet, H. (2011). Résistance et résilience assistée : contribution au soutien éducatif et psychosocial. Dans S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (pp. 37-60). Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P., Humbeeck, B., & Desmet, H. (2012). Les ressources de la résilience (1<sup>re</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Prince-Embury, S. (2006). *Resiliency Scales for Adolescents: Profiles of personal strengths*. Harcourt Assessments.
- Propp, V. J., Mélétsinski, E., Derrida, M., Todorov, T., & Kahn, C. (1970). *Morphologie du conte*. Gallimard.
- Psiuk, T. (2005). La résilience, un atout pour la qualité des soins. *Recherches en soins infirmiers*, 82(3), 12-21. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0012>
- Quale, A. J., & Schanke, A. K. (2010). Resilience in the face of coping with a severe physical injury: A study of trajectories of adjustment in a rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 55(1), 12-22. <https://doi.org/10.1037/a0018415>
- Quenault, B. (2013). Retour critique sur la mobilisation du concept de résilience en lien avec l'adaptation des systèmes urbains au changement climatique. *EchoGéo*(24). <https://doi.org/10.4000/echogeo.13403>
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Reisinho, M. D. C., Gomes, B. P., Carvalho, F., & Borges, E. (2022). Caring for adolescents with cystic fibrosis, in Portugal: The nurse's role. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 45(2), 182-190. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1850916>
- Resilience Research Center. (2009). *The child and youth resilience measure-28: User manual*. Dalhousie University.

- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Richardson, G. E. (2011). Applications of the metatheory of resilience and resiliency in rehabilitation and medicine. *Développement humain, handicap et changement social, 19*(1), 35-42. <https://doi.org/10.7202/1087261ar>
- Richert, A. J. (2010). *Integrating existential and narrative therapy: A theoretical base for eclectic practice*. Duquesne University Press.
- Ricoeur, P. (1984). Temps et récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction. *Le Seuil*.
- Ricoeur, P. (1990). Approches de la personne. *Esprit (1940-)*, 115-130.
- Ricoeur, P. (2007). *On translation*. Routledge.
- Rizzi, A., & Moro, M. (2017). La psychanalyse au risque de l'altérité. Processus de co-construction dans un groupe thérapeutique transculturel. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, 7*(1), 271-300. <https://doi.org/10.3917/jpe.014.0271>
- Robjant, K., & Fazel, M. (2010). The emerging evidence for narrative exposure therapy: A review. *Clinical Psychology Review, 30*(8), 1030-1039. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.07.004>
- Roche, T., & Coslin, P. (2000). *Valeurs et projets des jeunes filles marocaines vivant en France*. GERPA (Université René Descartes).
- Rogé. (2018). *Bagages : mon histoire*. De la Bagnole.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development, 75*(1), 123-133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x>
- Rosenbaum, F. (2010). *Les humiliations de l'exil : les pathologies de la honte chez les enfants migrants*. Éditions Fabert.
- Rosero-Labbé, C. M. (2005). Souffrir du déplacement forcé pour connaître ses droits : impact du conflit armé interne sur les Afro-colombiennes. *Ethnologies, 27*(1), 77-102. <https://doi.org/10.7202/014023ar>

- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M., & Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec, 31*(2), 135-152. <https://doi.org/10.7202/014808ar>
- Rousseau, C., & Heusch, N. (2000). The trip: A creative expression project for refugee and immigrant children. *Art Therapy, 17*(1), 31-39. <https://doi.org/10.1080/07421656.2000.10129434>
- Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2003). Working with myths: Creative expression workshops for immigrant and refugee children in a school setting. *Journal of the American Art Therapy Association, 20*(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/07421656.2003.10129630>
- Rousselle, J. (1999). *Le texte narratif : comment? : Français, troisième secondaire : manuel d'apprentissage*. Éditions CEC.
- Russel, R. L. (2008). Child and adolescent psychotherapy research: Introduction to the special section. *Psychotherapy Research, 18*(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/10503300701725090>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to disorder. *British Journal of Psychiatry, 147*(1), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 19*(3), 603-626. <https://doi.org/10.1177/016502549601900309>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect, 31*(3), 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Rutter, M., & Smith, D. (1995). *Psychosocial disorders in young people: Time trends and their causes*. Wiley. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00054>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Sam, D. L., & Oppedal, B. (2002). Acculturation as a developmental pathway. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1072>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Sage.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive intervention and positive therapy. Dans C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2012). *S'épanouir : pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*. Belfond.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Singer, A. E. (2011). A novel approach: The sociology of literature, children's books, and social inequality. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(4), 307-320. <https://doi.org/10.1177/160940691101000401>
- Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 72(3), 437-459. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x>
- Slonim-Nevo, V., Sharage Y., Mirsky, J., Petrovsky, V., & Borodenko, M. (2006). Ethnicity versus migration: Two hypotheses about the psychosocial adjustment of immigrant adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(1), 41-53. <https://doi.org/10.1177/0020764006061247>
- Spence, D. P. (1982). Narrative truth and theoretical truth. *The Psychoanalytic Quarterly*, 51(1), 43-69. <https://doi.org/10.1080/21674086.1982.11926984>
- Statistique Canada. (2016). *Tableau 051-0004 - Composantes de l'accroissement démographique, Canada, provinces et territoires, annuel (personnes)*, CANSIM (base de données). <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1710000801>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Stern, J. (1996). L'immigration, la nostalgie, le deuil. *Filigrane*(5), 15-25. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1994.109.57>

- Strümpfer, D. J. W. (2001). Psychometric properties of an instrument to measure resilience in adults. *South African Journal of Psychology*, 31(1), 36-44. <https://doi.org/10.1177/008124630103100107>
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Kim, H. Y. (2011). I felt like my heart was staying behind: Psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222-257. <https://doi.org/10.1177/0743558410376830>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target article: “Posttraumatic Growth: Conceptual foundations and empirical evidence”. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01)
- Theis, A. (2006). *Approche psycho-dynamique de la résilience. Étude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil* [Thèse de doctorat inédite]. Université Nancy 2, France.
- Theron, L. C. (2007). Uphenyo ngokwazi kwentsha yasemalokishini ukumelana nesimo esinzima: A South African study of resilience among township youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 357-375. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.12.005>
- Theron, L. C., & Theron, A. (2013). Positive adjustment to poverty: How family communities encourage resilience in traditional African contexts. *Culture & Psychology*, 19(3), 391-413. <https://doi.org/10.1177/1354067x13489318>
- Tielemans, B. (2019). *Itinéraires de résilience d'adolescents en situation sociofamiliale critique*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Haute Alsace-Mulhouse, France.
- Timbal-Duclaux, L. (1997). *Techniques du récit et composition dramatique*. Écrire aujourd'hui.
- Tisseron, S. (2003). Résilience ou la lutte pour la vie. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/2003/08/TISSERON/10348>
- Toma, S., & Castagnone, E. (2015). Quels sont les facteurs de migration multiple en Europe? Les migrations sénégalaises entre la France, l'Italie et l'Espagne. *Population*, 70(1), 69-101. <https://doi.org/10.3917/popu.1501.0069>
- Tomkiewicz, S. (2001). Du bon usage de la résilience : quand la résilience se substitue à la fatalité. Dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience : résister et se construire* (pp. 229-237). Cahiers Médico-Sociaux

- Tourigny, S. C. P., Jourdan-Ionescu, C., Chawky, N., Houlfort, N., Séguin, M., Page, C., & Drouin, M. S. (2015). Ligne de vie : indices de résilience provenant de la famille. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (Éds), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (pp. 127-131). <https://crires.ulaval.ca/full-text/resilience-assistee-reussite-educative-et-readaptation.pdf>
- Tousignant, M. (1992). *Les origines sociales et culturelles des troubles psychologiques*. Presses universitaires de France.
- Tousignant, M., & Ehrensaft, E. (2005). *La résilience par la reconstruction du sens : l'expérience des traumatismes individuels et collectifs* (pp. 197-221). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.fonda.2005.01.0197>
- Tsai, J. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youths' friendship network formation. *Adolescence*, 41(162), 285-298.
- Tsenova, V. (2020). L'adolescent, sa famille et le contexte de l'immigration : un accompagnement en interculturalité. *Le Journal des psychologues*, 375(3), 41-44. <https://doi.org/10.3917/jdp.375.0041>
- Tuval-Mashiach, R. (2006). Where is the story going? Narrative forms and identity construction in the life stories of Israeli men and women. Dans D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Éds), *Identity and story: Creating self in narrative* (pp. 249-268). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11414-011>
- Tyler, S., & Moench, M. (2012). A framework for urban climate resilience. *Climate and Development*, 4(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/17565529.2012.745389>
- Ungar, M., Dumond, C., & McDonald, W. (2005). Risk, resilience and outdoor programmes for at-risk children. *Journal of Social Work*, 5(3), 319-338. <https://doi.org/10.1177/14680173050589>
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., & Makhnach, A. (2008). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, 5(3), 166-180. <https://doi.org/10.1080/15427600802274019>
- Utey, A., & Garza, Y. (2011). The therapeutic use of journaling with adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/15401383.2011.557312>



- Utsey, S. O., Hook, J. N., & Stanard, P. (2007). A re-examination of cultural factors that mitigate risk and promote resilience in relation to African American suicide: A review of the literature and recommendations for future research. *Death Studies, 31*(5), 399-416. <https://doi.org/10.1080/07481180701244553>
- Utsey, S. O., Ponterotto, J. G., Reynolds, A. L., & Cancelli, A. A. (2000). Racial discrimination, coping, life satisfaction, and self-esteem among African Americans. *Journal of Counseling & Development, 78*(1), 72-80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02562.x>
- van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz Laaroussi, M. (2006). Le Nous familial vecteur d'insertion pour les familles immigrantes. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*(Printemps 2006), 72-75. <https://www.proquest.com/docview/208684314?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Vermeiren, E. (2012). Analyse critique du concept de résilience. Dans R. Coutanceau (Éd.), *Trauma et résilience: victimes et auteurs* pp. 15-22). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lemi.2012.01.0015>
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Armand Colin.
- Vion-Dury, J. (2007). Pour une phénoménologie de la résilience. Dans A. Lejeune & C. Maury-Rouan (Éds), *Résilience, vieillissement et maladie d'Alzheimer* (pp. 219-240). Solal. [https://www.researchgate.net/publication/267713745\\_POUR\\_UNE\\_PHENOMENOLOGIE\\_DE\\_LA\\_RESILIENCE](https://www.researchgate.net/publication/267713745_POUR_UNE_PHENOMENOLOGIE_DE_LA_RESILIENCE)
- von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(1), 21-27. <https://doi.org/10.7202/031698ar>
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). Resilience among older women. *Image: The Journal of Nursing Scholarship, 22*(4), 252-255. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x>
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-178.
- Wahlstrom, D., Collins, P., White, T., & Luciana, M. (2010). Developmental changes in dopamine neurotransmission in adolescence: Behavioral implications and issues in assessment. *Brain and Cognition, 72*(1), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.013>

- Wang, C. C., & Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2), 195-198. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2015.04.014>
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Webb-Mitchell, B. (1990). Listen and learn from narratives that tell a story. *Religious Education*, 85(4), 617-630. <https://doi.org/10.1080/0034408900850409>
- Weber, A. L. (1998). Loving, losing, and letting go: Coping with nonmarital break-ups. Dans B. H. Spitzberg & W. R. Cupach (Éds), *The dark side of close relationships* (pp. 267-306). Lawrence Erlbaum.
- Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2012). Pour la promotion d'une vision positive de l'adolescence. *Enfance*, 3(1), 345-356. <https://doi.org/10.3917/enf1.123.0345>
- Werman, D. S. (1977). Normal and pathological nostalgia, *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 25(2), 387-398. <https://doi.org/10.1177/000306517702500205>
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. Dans J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Éds), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.008>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable, but invincible*. Adams Bannister Cox.
- White, M. (1998, Aout). *Narrative therapy*. Atelier présenté à *Narrative Therapy intensive training*. Adelaïde, Australie.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. W. W. Norton & Company.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W.W. Norton & Company.
- Widdershoven, G. A. (1993). The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Dans R. Josselson & A. Lieblich (Éds), *The narrative study of lives* (Vol. 1, pp. 1-20). Sage.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>

- Winnicott, D. W. (1967). The location of cultural experience. *International Journal of Psycho-Analysis*, 48(3), 368-372. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271398.003.0075>
- Winnicott, D. W. (1969). Adolescent process and the need for personal confrontation. *Pediatrics*, 44(5), 752-756. <https://doi.org/10.1542/peds.44.5.752>
- Winter-Ebmer, R. (1994). Motivation for migration and economic success. *Journal of Economic Psychology*, 15(2), 269-284. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0167-4870(94)90004-3)
- Yahyaoui, A. (2010). *Exil et déracinement : thérapie familiale des migrants*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.yahy.2010.01>
- Yost, P. R., Yoder, M. P., Chung, H. H., & Voetmann, K. R. (2015). Narratives at work: Story arcs, themes, voice, and lessons that shape organizational life. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(3), 163-188. <https://doi.org/10.1037/cpb0000043>
- Zennia, S. (2022, 11 juillet). Prologue : le déracinement (no. 1) [épisode d'un balado audio]. *Génération 1.5*. CHOQ. [www.choq.ca/balados/generation-15/prologuele-derracinement](http://www.choq.ca/balados/generation-15/prologuele-derracinement)
- Zimmermann, G., & Brodard, F. (2014). La prévention et l'intervention psychologique auprès des adolescents. Dans M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 357-382). Presses de l'Université de Montréal.

## **Appendice A**

Lettre d'appui du lieu de recrutement principal



L'Hôte Maison (maison de jeunes)

6255 rue Boyer  
Montréal, Qc.  
H2S 2J2

Tél.: (514) 273-0805 Fax.: (514) 273-4405

Montréal, 6 mai 2016

Objet : Lettre d'appui au projet de recherche de Madame Myriam Gagnon

Par la présente, j'atteste de la collaboration de l'Hôte Maison, Maison de jeunes établie dans l'arrondissement Rosemont ---La---Petite---Patrie, dans la réalisation du projet de recherche de Mme Myriam Lapointe---Gagnon : *Exploration du récit narratif en tant qu'outil d'intervention de résilience assistée auprès de jeunes ayant vécu une situation de migration.* L'organisme collaborera au projet en affichant des affiches de recrutement dans le cadre de ses activités quotidiennes dès la certification éthique du projet. Notre appuierons aussi le projet en fournissant à la chercheuse des locaux pour la tenue des entrevues lors des heures de non---fréquentation de la Maison de jeunes afin d'assurer la confidentialité et le respect des participants. Par cette collaboration, nous espérons faciliter le bon déroulement du projet et croyons fermement aux retombées pratiques d'une telle recherche. Travaillant nous---mêmes auprès d'adolescents d'immigration récente dans le cadre de notre mission, nous sommes témoins des défis particuliers de cette population et souhaitons avoir davantage d'information et d'outils pour parfaire nos interventions auprès de cette clientèle.

---

Directrice, l'Hôte Maison (maison de jeunes)

**Appendice B**  
Affiche de recrutement



**Appendice C**  
Version française de la Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)



Tu trouveras ci-dessous une liste de questions portant sur toi, ta famille, ta communauté et tes relations avec eux. Ces questions sont faites pour nous aider à mieux comprendre comment tu fais face aux défis de la vie quotidienne et le rôle de ton entourage dans ta façon de faire face aux défis.

S'il te plaît, pour chacune des questions, encercle à droite le chiffre qui te décrit le mieux. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.

<i>À quel point...</i>	<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>	<b>Assez</b>	<b>Beaucoup</b>	<b>Énormément</b>
1. Y a-t-il des gens que tu admires?	1	2	3	4	5
2. Collabores-tu avec les gens qui t'entourent?	1	2	3	4	5
3. Pour toi, est-ce important de faire des études?	1	2	3	4	5
4. Sais-tu comment te comporter dans différentes situations sociales?	1	2	3	4	5
5. Dirais-tu que ta mère et/ou ton père surveille ta vie et tes activités de près?	1	2	3	4	5
6. Dirais-tu que tes parents savent beaucoup de choses sur toi?	1	2	3	4	5
7. Manges-tu assez tous les jours, ou presque?	1	2	3	4	5
8. Fais-tu tout ton possible pour finir ce que tu as entrepris?	1	2	3	4	5
9. As-tu des convictions spirituelles qui te donnent de la force?	1	2	3	4	5
10. Es-tu fier (ou fière) de ton origine ethnique?	1	2	3	4	5
11. Les gens trouvent-ils agréable d'être avec toi?	1	2	3	4	5
12. Parles-tu à ta famille de ce que tu ressens?	1	2	3	4	5
13. Es-tu capable de résoudre les problèmes sans utiliser d'alcool ni de drogues illégales?	1	2	3	4	5
14. Te sens-tu appuyé(e) par tes amis?	1	2	3	4	5
15. Sais-tu où aller pour obtenir de l'aide dans ta communauté?	1	2	3	4	5
16. Te sens-tu à ta place dans ton école?	1	2	3	4	5
17. Penses-tu que ta famille sera toujours prête à t'appuyer pendant les moments difficiles?	1	2	3	4	5

<i>À quel point...</i>	<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>	<b>Assez</b>	<b>Beaucoup</b>	<b>Énormément</b>
18. Penses-tu que tes amis seront toujours prêts à t'appuyer pendant les moments difficiles?	1	2	3	4	5
19. Es-tu traité(e) de façon équitable dans ta communauté?	1	2	3	4	5
20. As-tu l'occasion de montrer aux gens que tu deviens adulte?	1	2	3	4	5
21. Connais-tu tes forces?	1	2	3	4	5
22. Participes-tu à des activités religieuses organisées?	1	2	3	4	5
23. Trouves-tu qu'il est important de servir ta communauté?	1	2	3	4	5
24. Te sens-tu en sécurité quand tu es avec ta famille?	1	2	3	4	5
25. As-tu l'occasion d'acquérir des compétences professionnelles qui te seront utiles plus tard?	1	2	3	4	5
26. Aimes-tu les traditions de ta famille?	1	2	3	4	5
27. Aimes-tu les traditions de ta communauté?	1	2	3	4	5
28. Es-tu fier (ou fière) d'être (Nationalité : _____)?	1	2	3	4	5
29. Ta famille favorise-t-elle les solutions non violentes quand quelqu'un commet un crime?	1	2	3	4	5
30. Ta communauté favorise-t-elle les solutions non violentes quand quelqu'un commet un crime?	1	2	3	4	5

**Appendice D**  
Guide d'entretien

- Positionnement du local : carte du monde, documents prêts, matériel artistique, chaises à 45 degrés, enregistreuse, batteries, etc.
- Lecture de la lettre d'information et du formulaire de consentement
- Passation d'un court questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques du participant

Genre	Masculin <input type="checkbox"/> Féminin <input type="checkbox"/>
Âge	
Niveau d'études	
Niveau de français *Minimum d'un secondaire 2 au programme régulier en français*	
Pays d'origine	
Date d'arrivée au Canada *maximum 3 ans avant la date de la première rencontre*	

- Passation de l'échelle de résilience CYRM-28

<b>Notes</b>
--------------

- Première partie de l'entrevue de type récit de vie

**Consigne de départ:**

*«Imagine ton histoire d'immigration comme un livre, divise-la en chapitres et élabore sur chacun de ces chapitres. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tu es libre de raconter ton histoire à ta façon, selon ce qui te vient à l'esprit aujourd'hui. Tu peux utiliser la feuille et les crayons comme tu le souhaites afin d'illustrer ton histoire et de t'aider à t'y repérer.»*

**Phrases d'encouragement, reflets et reformulations :**

*«Prends tout le temps dont tu as besoin...»*

*«Que se passe-t-il ensuite ... ?»*

*«Prends un moment pour te replacer dans le contexte de ce chapitre de ton histoire... cela devrait t'aider à te souvenir : Où es-tu...? Avec qui...? Qu'est-ce que tu entends...? Qu'est-ce que tu ressens...?»*

**Remarques et notes sur...**

Attitude non-verbale



Fluidité du discours



Phrases marquantes



Déclic ou nouvel insight



Schéma narratif

- Débriefing et remise d'une carte de ressources au participant

**Notes**

--

- Prise de rendez-vous pour la deuxième partie de l'entrevue

Date prévue	
Heure prévue	

Suggestion d'apporter des objets, des photos, de la musique ou tout autre idée aidant la remémoration et la construction du récit.

ENTREVUE NO \_\_\_ / Rencontre 2

DATE : \_\_\_\_\_

- Retour sur la dernière rencontre  
*«Depuis la dernière rencontre, as-tu pensé à ton histoire ? Y-a-t-il des nouvelles choses qui te sont venues à l'esprit et dont tu aimerais parler ? À quoi as-tu pensé ?»*

**Notes**

- Deuxième partie de l'entrevue semi-structurée de type récit de vie consistant à la clarification de la structure du récit, à l'élaboration autour des chapitres les moins développés et sur les moments les plus saillants du récit.

**Questions à aborder...**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- Retour sur les aspects les plus positifs du récit et sur les forces du jeune (plus grande réussite, moment le plus heureux, ce qui t'a aidé à surmonter les épreuves, tes forces, etc.)

Notes

- Questionnement sur les attentes du jeune par rapport à un prochain chapitre hypothétique :  
*«Si tu avais aujourd'hui à écrire le ou les prochains chapitres de ton histoire, quel en serait le thème et quel en serait globalement le contenu ?»*

Notes

**Notes (suite)**

- Courte période de questions sur le vécu du sujet par rapport à la recherche :  
*«Qu'est-ce qui a changé depuis le début de ton implication dans ce projet, est-ce qu'il y a des choses que tu vois différemment ?»*

**Notes**

*«Comment as-tu trouvé le fait de participer à cette recherche ?» «As-tu des commentaires ou des conseils à me donner pour la suite ?»*

**Notes**



- Remerciements et explications quant au retour sur les résultats.
- Explication du recrutement par la technique boule de neige et suggestion d'y participer à sa guise.

**Notes**

Mes impressions sur la fin du processus :

**Appendice E**  
Certificat d'éthique de la recherche



### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** **Narration de soi et résilience : Comment favoriser l'adaptation post-migration chez les adolescents nouveaux arrivants?**

**Chercheurs :** Myriam Lapointe-Gagnon  
Département de Psychologie

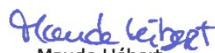
**Organismes :**

**N° DU CERTIFICAT :** CER-16-225-07.13

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 05 juillet 2016 au 05 juillet 2017

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :**

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

  
Maude Hébert  
**Présidente du comité**

  
Fanny Longpré  
**Secrétaire du comité**

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 05 juillet 2016

**Appendice F**  
Lettre d'information aux participants

## LETTRE D'INFORMATION

---

**Narration de soi et résilience :  
Comment favoriser l'adaptation post-migratoire chez les adolescents nouveaux arrivants?**

**Myriam Lapointe-Gagnon**  
**Département de psychologie**  
**Doctorat en psychologie-Profil recherche/intervention**  
**Sous la direction de Colette Jourdan-Ionescu, PhD.**

**Votre participation à cette recherche, qui vise à mieux comprendre la narration de soi en tant que facteur de résilience chez les adolescents nouveaux arrivants, serait grandement appréciée.**

### **Objectifs**

Les objectifs de ce projet de recherche sont de comprendre comment est vécue et racontée l'expérience de vie d'adolescents qui ont récemment vécu une expérience d'immigration. Plus précisément, cette recherche s'intéresse aux liens entre la résilience de ces jeunes, soit le fait de traverser et de se sortir grandi d'une épreuve de vie, et leur capacité à la narration de soi. La narration de soi est ici définie comme le fait de se raconter sa propre histoire à soi et aux autres dans un tout cohérent. Globalement, ce projet vise à améliorer les interventions cliniques auprès d'adolescents qui vivent ou qui ont vécu une migration récente en développant une meilleure compréhension de ce que ces jeunes vivent à partir de leur histoire et de leur point de vue.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles avant de prendre votre décision.

### **Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche implique deux rencontres en personne d'environ deux heures chacune dans les locaux de l'Hôte Maison, une Maison de jeunes située au 6255 rue Boyer à Montréal. Les rencontres auront lieu en matinée au cours de l'été 2016, pendant les heures de fermeture de l'organisme. Seule la responsable de la

recherche sera présente avec vous lors de ces rencontres et vos échanges seront enregistrés pour faciliter l'analyse ultérieure.

Lors de la première rencontre, vous serez appelés à répondre à de courtes questions sur vous (âge, niveau de scolarité, pays d'origine, etc.), à remplir une échelle de résilience de 28 items. La majeure partie de la rencontre prendra ensuite la forme d'une entrevue où il vous sera demandé d'élaborer et de raconter l'histoire de votre expérience de migration. La consigne de départ étant la suivante :

*« Imagine ton histoire d'immigration comme un livre, divise-la en chapitres et élabore sur chacun de ces chapitres. »*

Une grande feuille de papier et des crayons vous seront fournis afin de vous aider à élaborer votre récit.

Lors de la deuxième rencontre, vous serez amené à poursuivre votre récit, à élaborer davantage sur certains chapitres et à clarifier, au besoin, l'ordre des événements racontés. En fin de rencontre, quelques questions vous seront posées sur la façon dont vous avez vécu la participation à cette recherche.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

En plus du temps consacré au projet, soit environ un total de quatre heures, il est possible que le fait de raconter votre expérience d'immigration suscite chez vous des émotions difficiles ou un inconfort. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la responsable de la recherche. Un temps sera réservé à la fin de chacune des rencontres pour revenir sur votre expérience et vous diriger vers des ressources appropriées au besoin.

Notez aussi que vous ne serez en aucun cas questionné sur des événements et des faits précis dans le cadre de cette recherche. Vous êtes ainsi libres de raconter votre histoire à votre façon, selon ce qui vous semble important à ce moment précis de votre vie.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances sur la réalité des adolescents qui immigreront au Québec et sur le potentiel clinique de la narration de soi comme facteur de résilience est le principal bénéfice direct prévu à votre participation. Par ailleurs, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de votre expérience d'immigration en tant qu'adolescent nouvellement arrivé au Québec dans un cadre sécurisant.

### **Compensation** ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse et de communications orales lors de congrès ne permettront pas d'identifier les participants comme les noms des participants ne seront en aucun cas mentionnés.

Les données recueillies seront conservées en format électronique dans un disque dur protégé par mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Myriam Lapointe-Gagnon, responsable de la recherche, et Colette-Jourdan-Ionescu, directrice de thèse. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites dès la soutenance de la thèse de l'étudiante responsable de la recherche et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Clause de divulgation**

La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par la loi.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Les données précédemment accumulées dans le cadre de votre participation à la recherche seront alors supprimées.

Notez aussi que le fait de participer ou non à cette recherche n'affectera en rien les services auxquels vous avez droit à l'Hôte Maison, Maison de jeunes.

**Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Lapointe-Gagnon par téléphone ou par courriel.

Téléphone : 514-473-0682

Courriel : Myriam.Lapointe-Gagnon@uqtr.ca

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).



**Appendice G**  
Formulaire de consentement

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Myriam Lapointe-Gagnon, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « *Narration de soi et résilience : Comment favoriser l'adaptation post-migratoire chez les adolescents nouveaux arrivants?* ».

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

*Je consens à ce que le chercheur enregistre les rencontres afin de pouvoir réécouter et retranscrire nos échanges en format électronique.*

### Si vous pensez faire parvenir les résultats aux participants

*Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant l'été 2020. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :*

*Adresse :* \_\_\_\_\_

*Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.*

**Appendice H**  
Guide de ressources

## Toujours composer le 514 avant, sauf avis contraire

### INFO • RÉFÉRENCE • ÉCOUTE

· Anorexie et boulimie	630-0907
· Concertation des luttes contre l'exploitation sexuelle	750-4535
· Drogues : aide et références	527-2626
· Gai Écoute	866-0103
· Grossesse-Secours	271-0554
· Jeunesse, j'écoute	1 800 668-6868
	<a href="http://www.jeunessejecoute.ca">www.jeunessejecoute.ca</a>
· Première ressource, aide aux parents	525-2573
· Protection de la jeunesse	896-3100
· Suicide Action Montréal	723-4000
· Tel-Jeunes (5-20 ans)	1 800 263-2266
	<a href="http://www.teljeunes.com">www.teljeunes.com</a>
· Urgence	911

### RACCROCHAGE SCOLAIRE

· Allo, Prof? (aide aux devoirs)	527-3726
· Déclic	277-5559
· Motivation jeunesse 16-18 inc.	596-5400
	p. 5427
· Perspectives Jeunesse	303-0599

### VICTIME DE VIOLENCE

· Cyber-intimidation	<a href="http://www.internet101.ca">www.internet101.ca</a>
· Hôpital Hôtel-Dieu (18 ans et +)	890-8159
· Hôpital Sainte-Justine (12-18 ans)	345-4721
· Mouvement contre le viol et l'inceste	278-9383
· SOS, Violence conjugale	873-9010
· Victime d'acte criminel	277-9860
· Victime d'agression sexuelle	934-4504

### IMMIGRATION

· Service d'aide et de liaison pour immigrants La Maisonnée	271-3533
---	----------

### TRAVAIL • FORMATION

· Centre N A Rive	278-2157
· CJE Centre-Nord (Villeray)	729-9777
· CJE Rosemont-Petite-Patrie	279-8725
· Collectif des femmes immigrantes	279-4246
· Emploi-jeunesse (18-30 ans)	495-6571
· Groupe conseil Saint-Denis	278-7211
· Service d'aide et de liaison La Maisonnée	271-3533

### LIEUX POUR LES JEUNES

· Bureau de consultation jeunesse (14-25 ans)	270-9760
· Centre Didache (pour autistes)	274-9358
· Centre N A RIVE	278-2157
· L'Hôte Maison (12-18 ans)	273-0805
· La Piaule (12-18 ans)	276-8482
· La Place des enfants (6-12 ans)	277-6132
· Station 13-17	872-0295

### POUR TOUS

· BCHM	725-9508
· CAFLA (familles latinos)	273-8061
· Centre de loisirs Lajeunesse	278-2654
· Centre de loisirs Père-Marquette	872-8705
· Le TAZ (skatepark)	284-0051
· PACT de rue (travail de rue)	278-9181
· Patro Le Prevost	273-8535
· Projet 10 (orientation sexuelle)	989-4585

### SÉCURITÉ

<b>POLICE</b>	
· Petite-Patrie	280-0135
· Villeray	280-0131

### TANDEM MONTRÉAL

· Rosemont-Petite-Patrie	270-8988
· Villeray	490-1414

### TOXICOMANIE

· Al-Ateen/Al-Anon	866-9803
· Centre de réadaptation en dépendance (adultes)	385-1232
	(jeunes) 982-1232
· COPATLA (18-40 ans)	948-6188
· Cumulus	634-5774
· SITES D'ÉCHANGE DE SERINGUES	
CLSC de La Petite-Patrie	273-4508
CLSC de Villeray	376-4141
PACT de rue	278-9181
· Urgence toxicomanie (24h/24)	288-1515

**Appendice I**  
Récit phénoménologique d'Hammad

## **Récit phénoménologique d'Hammad**

*J'ai grandi toute ma vie au Pakistan avec ma mère, ma grand-mère, mon petit frère, mes oncles, mes tantes, mes cousins et cousines... Là-bas, il y a la ville moderne où tout bouge vite, mais il y a aussi le village plus calme avec ses traditions anciennes. J'ai passé du très bon temps au village avec ma grand-mère. Dans le village, tout le monde me connaît. Dans les villages, quand j'étais petit, je pouvais rester avec mes cousins, on pouvait dormir chez n'importe qui, on pouvait jouer avec les animaux. C'était une bonne vie que je vivais... Quand j'y repense, ça fait comme des peintures dans ma tête, mais je ne réussis pas toujours à reproduire les images... J'ai peu de souvenirs avec mon père au Pakistan comme il travaillait au Canada quand j'étais plus jeune. En fait, il a presque toujours travaillé à l'extérieur, d'aussi loin que je me souviens. À plusieurs reprises, il a tenté de remplir les papiers d'immigration pour que notre famille le rejoigne parce que le Canada serait mieux pour la sécurité et pour les études. Il a essayé la première fois en 2003, mais ils ont dit que ça ne marcherait pas avec les papiers parce qu'il s'est marié deux fois. Après avoir réessayé encore une fois en 2006 sans succès, il décide de revenir vivre avec nous au Pakistan. C'est en 2013 qu'on a finalement reçu une lettre qui disait que oui, mon frère et moi on peut venir, mais pas notre mère à cause des documents du mariage. Je ne sais pas trop comment ça. Ma grand-mère et ma mère pensaient tout de même que c'était une bonne idée pour nous de partir. Alors mon père a décidé qu'on partirait, mon frère et moi, avec lui. Notre mère, elle, n'a pas pu partir, mais on pense qu'elle va venir un jour...*

*Donc la première fois qu'on était venus au Canada, c'était en 2013. On est juste restés deux ou trois mois ici avant de retourner parce qu'on n'avait pas laissé complètement l'école là-bas. On devait retourner pour l'examen final au mois de mars. C'était le premier voyage de ma vie alors j'étais un peu content parce que c'était la première fois que je prenais l'avion. C'était un peu comme dans les films, mais j'ai été malade. En premier, on a fait une escale de 10 jours en Ukraine. Je me souviens que c'était très très différent. Les premiers jours, on restait juste dans la maison puis on est*

*sortis un peu pour découvrir. Ensuite, on a pris notre autre avion le 30 décembre 2013. Quand on est arrivés à Montréal, il était presque minuit. J'étais pas capable de voir quelque chose dehors pendant que j'étais dans le taxi...c'était l'hiver et il faisait très noir. Le jour d'après, quand je me suis réveillé et que j'ai vu la neige par la fenêtre, j'étais un peu déçu. Je pensais que ce serait mieux, que je pourrais jouer avec et faire des bonhommes et tout ça. Mais devant l'appartement, il y avait trop de neige et les places étaient bloquées alors on est restés beaucoup à l'intérieur, comme emprisonnés. Mon père avait pas de voiture. Dans les deux ou trois premiers jours, c'était plus facile parce que je pensais que le temps allait passer facilement avec les nouvelles découvertes, mais c'est vite devenu plus difficile. J'ai commencé à avoir très mal parce qu'au Pakistan, les journées étaient plus longues. Ici c'est très très court. J'étais pas habitué à rester dans la neige... Tout était tellement différent pour moi : les activités, les gens, les maisons, les traditions comme l'heure des repas, les cultures, les vêtements, la communication...*

*Après une semaine, je savais plus du tout quoi faire, comment jouer avec les autres, dans quels endroits aller... Quand tout change soudainement, c'est difficile... Je me sentais un peu mal-à-l'aise et triste comme... Il y a des fois où je voulais parler à des gens pour leur poser des questions, leur demander pourquoi ils font ça et tout, mais parfois les gens nous trouvent moins bons. Dans ce temps là, je me sens mal. Dans les premiers jours surtout, j'étais furieux. Je commençais à crier un peu... j'avais envie de faire ce que je voulais, mais j'étais coincé à l'intérieur sans amis. C'était long... très long... Je pense que c'est pas bon rester à la maison pis rien faire, c'est pas bon pour notre cerveau pis pour notre corps. C'est là que j'ai commencé à détester la neige.*

*Heureusement, je retournais au Pakistan pour mon examen au mois de mars. J'étais tellement heureux de retourner! Je pouvais enfin revoir ma mère et partager toutes ces nouvelles choses avec mes amis, ma famille... Le meilleur, c'était vraiment de revoir ma mère! On a fait notre examen à notre ancienne école et après, on est restés environ trois mois avec notre mère et notre grand-mère. Ça a été plus difficile pour ma grand-mère de*

*nous laisser repartir cette fois. Elle a dit : « Non, c'est mieux qu'ils restent ici avec leur mère pour continuer leurs études et quand moi je vais mourir, après ils pourront y aller... » On est tout de même repartis au mois de juin. Je me sentais déjà mieux que lors du premier voyage, mais on était quand même tristes parce qu'on se séparait de la mère encore... et on avait pas encore d'amis ici avec qui s'amuser. Pendant l'été, je commençais à prendre un peu le rythme de la vie et à m'habituer un peu ici, mais après l'école a commencé et tout a encore été changé pour moi...*

*Le premier jour d'école, c'était très dur. J'étais complètement perdu. J'étais un peu gêné aussi. Heureusement que mon frère et moi on était dans la même classe. J'étais un peu moins stressé. C'était dur quand même parce qu'il y avait différentes langues, différents matières, d'autres périodes de temps, pas les mêmes récréations... Tout ça, c'était changé! Le premier deux ou trois mois, je savais pas quoi faire dans l'école, je me promenais de ma classe au corridor et sur les étages sans être capable de parler à personne. Même pas avec mon frère parce qu'on devait parler en français, mais nous on savait pas encore comment. Tout le monde dans ma classe était pas capable. Au moins, j'ai trouvé des gens qui parlaient « urdu » et qui m'aidaient trop. J'avais peur du français, mais en même temps je me disais : « Ok, je vais apprendre une nouvelle langue pis j'étais quand même content... » Avant d'apprendre le français, je me sentais pas comme eux qui habitent ici. Mais après, quand j'ai appris peu à peu le français, j'ai commencé à me tenir avec eux et j'étais comme... différent un peu. Apprendre des nouvelles coutumes m'a beaucoup aidé. Je pense que j'ai aimé apprendre le français finalement parce qu'avec le temps, ça m'a permis de participer à des activités organisées, de sortir de la maison, de trouver de nouveaux amis. Ça m'a calmé beaucoup aussi. Comme j'étais capable de comprendre, j'ai pu m'impliquer aussi. Par exemple, en m'impliquant avec la Coopérative Jeunesse de Services de mon quartier. Tout ça, je l'organise et je le fais par moi-même. C'est parce que je parle français.*



*Comme ça, le temps a passé et encore l'hiver était venu... Et c'était encore très difficile... En décembre, j'ai expliqué à mon père comment il est très difficile pour moi de rester en hiver ici parce que j'aime pas la neige. Alors il a dit : « Ok, on va voyager encore pour un mois... » Alors on est retournés là-bas un mois pour fuir l'hiver et voir la mère. Puis on est revenus au Canada dans le froid de janvier.*

*Au retour, mon père m'a aidé en m'envoyant avec ses amis et en me laissant aller dans les différents organismes pour faire des activités d'hiver. C'est comme ça que j'ai commencé à aimer la neige... Je suis sorti beaucoup de chez moi et je me suis senti beaucoup mieux. En même temps, je continuais de m'améliorer en français. Pendant la deuxième moitié de l'année scolaire, c'était déjà moins difficile pour moi à l'école. J'étais capable de parler à plus de monde et de participer à plusieurs choses. J'avais aussi des élèves pakistanais dans ma classe et je commençais à parler plus avec eux. J'étais chanceux parce qu'ils habitaient juste dans la rue derrière notre maison alors j'étais capable d'aller chez eux pour leur parler. Quand l'hiver était presque terminé, on a pu aller jouer dans les parcs. Mon père m'a aussi fait rencontrer son ami qui a deux fils, dont un qui parlait français et qui m'aidait toujours quand j'ai eu des problèmes à faire mes devoirs. Après, on a eu des amis d'ici, mais les amis d'ici sont différents de là-bas. Mais quand même, je pense que les amis d'ici sont aussi très très bons. Ils m'ont aussi beaucoup aidé pour apprendre le français et pour plein d'autres choses. À partir de là, je me suis senti très en très en sécurité ici.*

*En juin, on a décidé de retourner encore voir la mère pour les vacances. Deux mois sans parler français, sauf un petit peu avec mon frère...Ça fait que quand je suis revenu, j'avais oublié encore... J'ai perdu le rythme de parler. Dans les premiers mois d'école, j'ai repris peu à peu le rythme et j'ai réappris à parler bien. Puis, environ deux mois après la rentrée scolaire, on a reçu un appel important. C'était une nuit d'octobre, on était en train de dormir quand notre oncle a téléphoné à la maison pour nous dire que notre grand-mère était gravement malade. Mon père a dit : « Je ne peux pas vous laisser ici*

*tout seuls et je peux pas retourner tout seul... » Alors on a décidé d'y aller tous ensemble. On y est finalement restés pendant deux mois. C'est pendant ces mois là qu'il y a eu l'élection de Justin Trudeau, je m'en souviens. Tout le monde était content pour nous parce qu'il est très bon et jeune. Dans les jours avant de revenir, j'ai passé à peu près deux nuits dans l'hôpital avec ma grand-mère... Elle ne pouvait pas vraiment parler, ni entendre, comme paralysée. On a finalement dû repartir le 27 décembre et c'était presque exactement comme la première fois. On est encore arrivés à l'aéroport vers minuit. Deux jours plus tard, quand on s'est réveillés, on a reçu un autre appel de notre oncle qui nous disait : « elle est décédée... ». C'était le 29 décembre. C'est là que j'ai vu mon père pleurer pour la première fois. Sinon, il ne pleure jamais. Il est toujours positif, mais là il était vraiment fatigué. Moi aussi j'étais fatigué. Je savais pas quoi faire, pleurer... J'ai pas parlé ce jour-là. Mon frère non plus. Tout le monde était triste... J'étais tellement perdu, je savais pas quoi faire. Tout avait changé soudainement, comme ça... C'était toute une nouvelle, quelque chose de très très mauvais pour moi, mon père et mon frère... Toute la première semaine, je ne savais pas quoi faire...j'étais pas capable de parler beaucoup. On était tristes...*

*Quelques temps après, l'école a recommencé et j'ai commencé à me sentir un peu mieux. J'ai repris le rythme. Le 22 janvier, on avait un gros examen alors c'était un peu difficile pour mon frère et moi, mais on a réussi quand même... C'était bizarre... Ma mère nous avait dit au téléphone : « Maintenant, vous pouvez pas rentrer parce que c'est votre examen et vous devez essayer d'étudier plus et ne pas penser à ça. Ça va vous faire mal et on peut rien faire maintenant... ». Après un temps, c'est revenu à la normal et c'était correct. Maintenant, c'est facile. Maintenant, je veux surtout que ma mère vienne ici. C'est mon premier rêve, de rester avec ma famille, qu'on reste tous ensemble... Mon père pense aussi qu'on doit tout faire encore pour qu'elle vienne ici. Moi j'ai passé une bonne vie ici. Quand on commence à s'habituer à une culture, on se sent bien et je pense que ma mère aussi elle va venir...Moi je veux m'engager plus dans les activités ici, comme les canadiens. Dans les premiers jours, quand je voyais les gens qui font des activités comme*

*les canadiens, je me sentais un peu gêné et je voulais retourner dans mon pays, mais maintenant je sais que je peux faire comme eux et que c'est facile... Avant, je pensais aussi que quand j'allais parler leur langue ils n'allaient pas me parler, qu'ils n'allaient pas s'intéresser à ma culture ou jouer avec moi... mais non. Ils sont allés avec moi, ils ont tout fait avec moi... Ils m'ont aidé beaucoup et c'était une belle partie de ma vie.*

*J'ai aussi retrouvé un peu le calme du village ici, surtout l'hiver parce qu'en hiver, j'entends rien. J'entends juste le vent quand il y en a. Mais je m'ennuie quand même du Pakistan. Je ne pourrais pas rester sans notre culture parce que j'ai passé toute ma vie avec ma culture. Une culture colorée où les fêtes collectives sont très importantes. Je pense que je vais habiter ici, mais que je vais rester en contact avec ma famille là-bas et y passer mes vacances. Je ne veux pas oublier... Je dois continuer à parler urdu aussi, c'est important. Je ne veux pas oublier parce que je suis né là-bas et j'ai passé mon enfance et je veux rester avec les deux pays ensemble.*

*Pour la suite, je vais finir mon secondaire puis mon cégep... Après, je vais voir en fonction de ma mère. Si elle n'est toujours pas ici, je vais retourner là-bas pour y passer un peu de temps, peut-être un an ou quelque chose comme ça. Ensuite, je vais revenir encore ici pour l'Université... Mon père dit que c'est mieux que je fasse des études d'ingénieur et ma mère dit que c'est mieux de faire architecture. En attendant, moi je vais continuer de participer dans des organismes et de m'engager. Ça va m'aider pour voir ce qui est le meilleur pour moi, pour le futur... Avant, je voulais être joueur de cricket professionnel ou faire ingénieur comme mon père, mais ça a changé quand j'ai entendu parler de la GRC... C'est un travail avec des activités actives et moi j'aime bouger. Je veux pas rester à la maison. Mon frère, il veut être un joueur de cricket au Canada pour que le Canada soit dans les 10 meilleures équipes comme le Pakistan. De mon côté, même si ma mère et mon père veulent des choses différentes, je sais que mon père va me laisser choisir. Ma mère sait pas c'est quoi la GRC, mais elle aussi va me laisser et dire « si tu veux, oui tu peux le faire ». Mon père dit que ça aide de faire des choses pour le cœur. Je*

*dois choisir bientôt, mais je pourrai toujours faire différentes choses. Si je veux, je peux le faire...*

*Enfin, je pense qu'il y a un bon futur au Canada avec Justin Trudeau. C'est important de choisir un bon pays. Ça va être bon pour mon futur à moi, mais aussi pour les autres immigrants et pour tout le monde. Tout le monde parle toujours du Canada en positif. Lorsqu'on parle beaucoup en positif d'une chose, on commence à l'aimer plus et ça aide à rester ici. Quand moi j'aurai des enfants, je pense que je vais leur parler en bien du Pakistan. Je pense aussi que mon père, la première chose qu'il va me dire c'est d'aller pour un temps au Pakistan pour qu'ils puissent sentir la culture de là-bas. Je pense que ça va les aider pour leur futur de savoir c'était quoi leur passé.*

**Appendice J**  
Ligne de vie d'Hammad

