

ENTRAIDE JEUNESSE QUÉBEC: PROGRAMME HORIZON POUR FAVORISER UNE MEILLEURE
ESTIME DE SOI CHEZ LES ADOLESCENTS DE 12 À 14 ANS

**Rapport final
présenté à
Entraide Jeunesse Québec**

Par
Iris Chabot
et
Ève Couture
Étudiantes au département de sociologie de l'Université Laval

Sous la direction de Madame Sylvie Lacombe
et sous la supervision de Monsieur Louis-Simon Corriveau

Avril 2012

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous ceux ayant contribué de près ou de loin à notre recherche. Tout d'abord, merci à Monsieur Guillaume Perron et Madame Claudia Martel d'Entraide Jeunesse Québec pour nous avoir confié ce mandat. Nous tenons tout particulièrement à souligner leur disponibilité ainsi que leur précieuse aide lors du recrutement des participants et tout au long de la recherche. Nous leur souhaitons le meilleur des succès quant à la continuité du programme Horizon.

Merci également aux intervenants des diverses écoles secondaires pour leur aide lors du recrutement des participants.

Un grand merci à Madame Sylvie Lacombe et à Monsieur Louis-Simon Corriveau pour le nombre incalculable d'heures passées à nous guider, à nous soutenir et à nous pousser de l'avant tout au long de notre recherche. Merci également à Monsieur Mathieu Lizotte pour ses pistes de réflexion et ses révisions.

Sans le courage et la bonne volonté des jeunes participants, cette recherche n'aurait pu être possible. Nous les remercions chaleureusement de leur participation.

Enfin, merci à nos proches pour nous avoir encouragées et soutenues lors de cette année bien remplie.

Iris Chabot et Ève Couture

RÉSUMÉ COURT

Entraide Jeunesse Québec est un organisme à but non lucratif offrant une série d'ateliers dans les écoles secondaires pour améliorer l'estime de soi des adolescents âgés entre 12 et 14 ans. Le mandat initial proposé par l'organisme était d'évaluer le programme Horizon et ses retombées. Treize entrevues semi-dirigées ont été réalisées dans quatre écoles secondaires sélectionnées par EJQ afin d'évaluer les répercussions qu'a pu avoir le programme sur ceux y ayant participé au cours des deux dernières années. Certaines caractéristiques récurrentes chez les participants sont ressorties au courant de l'enquête, nous permettant de construire une typologie ayant servi à étoffer l'analyse. Cette analyse a consisté à comparer la typologie bâtie selon l'organisme avec les composantes majeures de la théorie sur laquelle nous avons basé notre recherche : l'identité et l'estime de soi. L'impact des relations amicales sur l'estime de soi des adolescents a été mis en relief au terme de l'analyse typologique. Nous avons par la suite poussé plus loin grâce à une analyse structurale mettant en évidence les types d'amitiés privilégiés par nos participants. Nous avons pu constater que l'environnement dans lequel le jeune évolue détermine en grande partie ses modes d'interaction.

FAITS SAILLANTS

- ✓ Entraide Jeunesse Québec est un organisme à but non lucratif créé en 1988, regroupant divers programmes pour les 12 à 25 ans. Il offre des ateliers de prévention de problèmes de violence et d'estime soi.
- ✓ EJQ a commandé cette enquête dans le but d'évaluer les retombées de son programme Horizon qui s'intéresse à l'estime de soi chez les adolescents de 12 à 14 ans; programme n'ayant pas été évalué depuis 2004.
- ✓ Le but de notre recherche était de dresser le portrait des jeunes ayant suivi le programme et d'évaluer s'il était adapté à leurs besoins.
- ✓ Notre question de recherche visait à savoir si le programme Horizon pouvait convenir à tous les adolescents de 12 à 14 ans, ou seulement aux types de jeunes visés par EJQ.
- ✓ Pour réaliser cette recherche, nous avons privilégié une méthode de collecte de données qualitative. Ainsi, treize entrevues ont été faites auprès d'anciens participants dans quatre écoles ciblées par l'organisme.
- ✓ Presque tous les participants ont une excellente relation avec leur famille. Par contre, la plupart ressentaient de la solitude à l'école au début des ateliers.
- ✓ Une typologie a été créée selon les caractéristiques recherchées par l'organisme et leur vision des jeunes ayant une faible, ou au contraire une forte estime de soi, ainsi qu'avec l'aide des concepts traités dans le chapitre deux.
- ✓ Les deux dimensions de la typologie sont les habiletés relationnelles et l'appréciation personnelle. Quatre types en sont ressortis : « le troublé », « l'accompli », « le satisfait » et « l'insatisfait ».
- ✓ Le type « troublé » renvoie à un jeune vivant mal la solitude et ayant une faible appréciation personnelle.
- ✓ Le type « accompli » caractérise le plus haut degré d'estime de soi. Dans ce type, on retrouve des gens vivant bien la solitude et misant sur leurs forces.
- ✓ Le type « satisfait » réfère à un individu vivant difficilement la solitude, mais étant capable de s'accorder des points forts.
- ✓ Le type « insatisfait » gère bien sa solitude, mais éprouve de la difficulté à s'accorder des points forts.

- ✓ On a constaté que les motivations pour s'inscrire au programme sont très liées à la sphère sociale et ne diffèrent pas selon le genre. Onze participants sur treize ont des « habiletés relationnelles peu développées » lors de leur inscription. À leur sortie du programme, seulement quatre identifient encore des problèmes de cette sorte.
- ✓ Une analyse structurale bâtie selon les discours des participants concernant les relations qu'ils entretiennent en milieu «intra» et «extra» scolaire a favorisé le classement des types de relations amicales privilégiées par nos participants.
- ✓ Il ressort de cette analyse que certains participants préfèrent entretenir des relations «conflictuelles» en milieu scolaire plutôt que d'affronter la solitude. Paradoxalement, les amitiés entretenues à l'extérieur de l'établissement scolaire sont toutes «harmonieuses».
- ✓ Nous avons également constaté que huit jeunes sur treize ont atteint le degré optimal d'estime de soi au terme de leur participation à Horizon.
- ✓ Tous les participants ont apprécié le programme, le recommandent et ont constaté des améliorations. Onze participants sur treize ont amélioré leurs habiletés relationnelles.
- ✓ Le programme Horizon semble adapté au groupe auquel il s'adresse. Il devrait néanmoins prendre davantage en considération les facteurs sociaux influençant l'estime de soi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ COURT	iii
FAITS SAILLANTS	iv
LISTE DES FIGURES	8
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I : MISE EN CONTEXTE	12
1.2 Entraide Jeunesse Québec et le programme « Horizon »	14
1.2.1 Questionnement initial	16
1.3 Évaluation précédente du programme Horizon	17
CHAPITRE II : L'ESTIME DE SOI ET LES CHANGEMENTS IDENTITAIRES CHEZ LES ADOLESCENTS	19
2.1 L'identité	19
2.1.1 La socialisation	19
2.1.2 La prise de rôles	21
2.1.3 L'identité personnelle et sociale	22
2.1.4 L'identité à l'adolescence	23
2.1.5 L'intimidation	24
2.1.6 L'amitié	25
2.2 L'estime de soi	27
2.2.1 Définition de l'estime de soi	27
2.2.2 Les indicateurs d'une bonne estime de soi	29
2.2.3 L'estime de soi selon Horizon	31
2.2.3.1 La connaissance de soi	32
2.2.3.2 Le sentiment de confiance	34
2.2.3.3 Le sentiment d'appartenance	34
2.2.3.4 Le sentiment de compétence	35
2.2.4 Les caractéristiques recherchées par EJQ	36
3.1 Question de recherche	37
3.2 Objectifs de recherche	37
3.3 Hypothèses de recherche	38
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	40
4.1 Méthode d'enquête	40
4.2 Population et échantillonnage	41
4.3 Instrument de collecte de données	42
4.3.1 Le schéma d'opérationnalisation	42
4.3.2 Le schéma d'entrevue	43
4.4 Sollicitation et sélection des répondants	43
4.5 Plan d'analyse	44
4.6 Pré-enquête	44
4.7 Biais et limites de la démarche	46
CHAPITRE V : PORTRAIT DES PARTICIPANTS AU PROGRAMME HORIZON	47
5.1 Profil des participants	47
5.1.1 Les motivations	48

5.1.2	Famille	48
5.1.3	Relations interpersonnelles conflictuelles	49
5.1.4	Relations amicales	50
5.1.5	Interactions dans un groupe	51
5.1.6	Réaction face à la critique négative	52
5.1.7	Activités parascolaires	53
5.1.8	Appréciation personnelle	53
5.2	Expérience au programme	53
5.2.1	Activités préférées	54
5.2.2	Composantes moins appréciées	54
5.2.3	Thèmes qu'ils voudraient aborder	55
5.2.4	Nombre d'ateliers suivis et raison de l'absence	55
5.2.5	Améliorations constatées	55
5.3	Suggestions	58
5.3.1	Activités suggérées	58
5.3.2	Nombre d'ateliers	58
5.3.3	Moment de la journée	59
5.3.4	Appréciation du groupe	59
5.3.5	Continuer le programme	59
5.3.6	Recommandations à un ami	60
6.1	Typologie bidimensionnelle des participants au programme Horizon	61
6.2	Classification des discours avant la participation à Horizon	63
6.3	Classification des discours après la participation à Horizon	67
6.4	Analyse structurale des discours des participants	70
	CONCLUSION	76
	BIBLIOGRAPHIE	80
	Annexe 2 : Grille d'entrevue pour les répondants	95
	Annexe 3 : Lettre de sollicitation à l'entrevue	98
	Annexe 4 : Formulaire de consentement	99
	Annexe 5 : Plan d'analyse	101
	Annexe 6 : Questionnaire de la préenquête	103

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Typologie de l'identité sociale des adolescents	62
Figure 2	Typologie des participants avant la participation à Horizon	64
Figure 3	Typologie des participants après la participation à Horizon	67
Figure 4	Schéma de la structure hiérarchique :	71

INTRODUCTION

Tout au long de sa vie, l'individu voit son existence divisée en plusieurs grandes étapes qui influencent son développement. L'adolescence est une phase majeure qui lui fera traverser de grands bouleversements physiques et psychologiques apportés par de nouvelles expériences et de nouvelles manières de se percevoir et de percevoir sa valeur. Les changements d'institutions scolaires et de groupes amicaux fréquents modifient la perception que l'adolescent développe de lui-même ainsi que celle de la société à son endroit. De ce fait, cette transition entre l'enfance et l'âge adulte est considérée comme une étape délicate dans la croyance populaire.

À la suite du suicide d'une jeune fille gaspésienne en novembre dernier découlant principalement de l'intimidation physique et psychologique qu'elle a subi de la part de ses pairs, le projet de loi 56 a été introduit à l'Assemblée nationale afin de contrer l'intimidation à l'école sous toutes ses formes. Ce projet de loi vise à entretenir « un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui l[e] fréquente puisse y développer son plein potentiel » (Beauchamp, 2012 : 2). L'environnement dans lequel un individu se forge influence grandement la formation de son identité. S'assurer qu'il est adéquat est donc primordial à son épanouissement. Les faits démontrent que les adolescents les plus fragiles, c'est-à-dire présentant une confiance en eux peu développée ou encore possédant des différences notables, sont des sujets de prédilection pour toutes formes d'intimidation. Cette dernière est plus répandue qu'on le pense; « 47% des parents [affirmaient en 2008] qu'un de leurs enfants [en avait] été victime » (AJEFA, 2008 :3).

Les difficultés vécues par certains adolescents appellent en quelque sorte la création d'organismes ayant pour objectif d'aider les personnes vivant cette période avec difficulté (Le Breton, 2008 :17). Il est intéressant de constater que depuis sa mise sur pied en 1981, « Tel-Jeunes » a répondu à lui-seul à plus de deux millions d'adolescents et de parents requérant leur aide (Tel-Jeunes, rapport annuel 2010-2011). Ce constat démontre l'existence d'une réelle nécessité au sein de la population. Divers autres organismes sont mis en place afin de répondre aux différents besoins d'une clientèle jeunesse. C'est

pourquoi plusieurs se sont spécialisés vers des sujets tels que les troubles alimentaires, les grossesses non désirées, les problèmes de consommation, etc.

Ces divers problèmes peuvent découler d'une faible estime de soi ou encore y mener. C'est pourquoi l'estime de soi est un des sujets sur lequel certains organismes se sont spécialisés, ou ont du moins consacré un programme. L'organisme Entraide Jeunesse Québec ne fait pas exception, ayant créé le programme Horizon pour favoriser une meilleure estime de soi chez les jeunes. Plusieurs personnalités publiques s'intéressent à ce sujet, notamment Lady Gaga, connue pour son excentricité, qui a ouvert un centre pour favoriser le bien-être et la confiance en soi.

La présente recherche vise à connaître les retombées du programme Horizon sur l'estime de soi des jeunes y ayant participé lors des deux dernières années. À l'aide des résultats obtenus dans les entrevues et de la théorie approfondie, nous sommes parvenues à dresser un portrait type des jeunes souffrant d'une faible estime de soi.

Dans le premier chapitre sont présentés divers organismes à but non lucratif œuvrant dans le domaine de la jeunesse. On y traite des différents problèmes affectant cette population, ainsi que du programme Horizon d'Entraide Jeunesse Québec, touchant l'estime de soi chez les jeunes Québécois. Ce chapitre se termine par une mise en contexte de l'évolution de la situation, à la suite de la dernière évaluation du programme Horizon qui a eu lieu en 2004.

Le deuxième chapitre présente les concepts principaux de notre étude, l'identité et l'estime de soi, afin de cerner les dimensions qui peuvent affecter la manière dont un individu s'évalue. Celui-ci se termine par une définition de l'estime de soi selon EJQ ainsi que par les caractéristiques ciblées lors du recrutement des participants au programme.

Nous présentons ensuite, dans le chapitre 3, notre question de recherche ainsi que les objectifs qui y sont liés. Nous terminons ce chapitre par les hypothèses que nous vérifierons au cours de notre recherche.

Le chapitre 4 explique la méthode choisie, notre instrument de collecte de données, ainsi qu'une description de la population visée. L'échantillon et la raison pour laquelle nous l'avons choisi sont également développés au cours de ce chapitre. Enfin, le schéma d'opérationnalisation, la grille d'entrevue et le plan d'analyse y sont décrits.

Le cinquième chapitre présente les données recueillies à l'aide des entrevues. Ce chapitre décrit de manière détaillée et en se servant de thèmes les différentes informations analysées dans le chapitre suivant.

Enfin, le sixième chapitre traite d'une analyse approfondie des différentes informations recueillies lors des entrevues. Une typologie et une analyse structurale y sont présentées afin de faire ressortir les points saillants de la recherche. Dans ce même chapitre, nous répondons à nos hypothèses ainsi qu'à la question de recherche.

CHAPITRE I : MISE EN CONTEXTE

1.1 Les moyens mis en place pour aider la jeunesse

Parfois, le parcours menant à l'âge adulte est un vrai « parcours du combattant ». Certains jeunes vivent des transformations si difficiles qu'elles désorganisent leur santé physique et psychologique. De graves perturbations telles que des troubles alimentaires, la toxicomanie ou encore des problèmes de violence, ne sont que quelques exemples de ce qui peut venir poser obstacle au bon développement du jeune. L'adolescence étant une période charnière du développement de la personne, de nombreux moyens sont mis en place pour minimiser les dommages possibles. Ces moyens ne sont pas les mêmes, divisant la population affectée et référant les jeunes selon la gravité de leur situation. Au cours de cette section seront présentés les différents organismes et programmes visant à aider la jeunesse, principalement dans la province de Québec.

En haut de la pyramide et s'occupant des cas les plus graves se trouve le bureau des droits et protection de la jeunesse (DPJ). La DPJ offre des centres de détention adaptés à une jeunesse à problèmes, des centres ou familles d'accueil pour ceux n'ayant pas un environnement familial adéquat, ainsi qu'un service de surveillance pour contrer la maltraitance des jeunes résidant dans leur propre famille. On s'assure qu'ils poursuivent un parcours scolaire « normal », idéalement jusqu'à la cinquième année du secondaire.

À l'échelle nationale, Jeunesse, J'écoute est une organisation caritative œuvrant depuis 1989 chez les jeunes de moins de 20 ans. Elle offre un service d'écoute et de consultation par téléphone et Internet, tant en français qu'en anglais. Les demandeurs s'entretiennent avec des intervenants professionnels formés sur des sujets variés tels que l'intimidation, la violence, le suicide, la sexualité, le sentiment d'isolement ou encore des sujets liés à la puberté, à la grossesse, etc. On apprend en consultant leur site Internet qu'« [e]n 2010, les trois sujets pour lesquels les jeunes ont communiqué le plus souvent avec [eux] ont été les problèmes de santé mentale, les problèmes avec les pairs et les problèmes familiaux. » (Jeunesse, J'écoute, 2012)

Dans la même veine que Jeunesse, J'écoute, Tel-Jeunes est offert à tous les jeunes de 5 à 20 ans du Québec, et ce en tout temps. Celui-ci offre également une intervention professionnelle par téléphone et par Internet. On y encourage les jeunes à trouver eux-mêmes les solutions à leurs problèmes, ces problèmes étant les mêmes que ceux cités dans Jeunesse, J'écoute. « Au cours de la dernière année, Tel-Jeunes a aidé 82 325 jeunes par ses services » (Tel-Jeunes, 2012). Étant donné la nature confidentielle de Tel-jeunes, certains individus plus timides peuvent être incités à prendre contact avec eux pour discuter, plutôt que de devoir se déplacer ou affronter un face à face gênant. Tel-jeunes a été créé en 1991, faisant suite à LigneParents, fondé en 1981. On y offre également un service de formation au cours duquel l'organisme se déplace dans les écoles primaires et secondaires pour expliquer aux jeunes certains problèmes. Des réflexions sur les stéréotypes ainsi que sur les relations amoureuses sont proposées dans ces ateliers.

Les moyens présentés plus haut répondent à une variété de problèmes courants. Par contre, lorsqu'un individu est submergé par un problème spécifique, des moyens spécialisés peuvent lui venir en aide. Ainsi, le Centre de prévention du suicide de Québec est disponible pour tous les groupes d'âge, jeunesse y compris. En ce qui concerne les adolescents de 14 à 17 ans vivant des épisodes dépressifs, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a mis sur pied le programme d'intervention « pare-choc », afin de faire de la prévention auprès des adolescents touchés et leurs parents.

Le Grand chemin, quant à lui, est un organisme à but non lucratif actif depuis 2006, offert aux adolescents de 12 à 17 ans de toute la province aux prises avec des problèmes de toxicomanie, d'alcoolisme et de jeu pathologique. On y offre des services d'adaptation ou de réadaptation et d'intégration sociale, ainsi que des services d'accompagnement ou de support à l'entourage de ces personnes.

Concernant les troubles alimentaires, ANEB, le Centre d'anorexie et de boulimie de Québec, s'occupe de toutes personnes ayant ce type de problèmes. On y offre entre autres

une ligne d'écoute, des groupes de discussion ouverts et fermés, des conférences, etc. ANEB offre même une division pour les adolescents et se déplace également dans les écoles.

Enfin, SOS Grossesse est un organisme offrant ses services à toutes femmes enceintes désirant de l'information et du soutien. Un service d'écoute téléphonique, des rencontres avec des intervenants, ainsi que des ateliers de prévention y sont offerts.

Rassemblant plusieurs points communs avec ces organismes, tels que des ateliers, du suivi, des conseils et des rencontres avec des intervenants, Entraide Jeunesse Québec s'occupe d'une clientèle jeunesse confrontée à différents troubles.

1.2 Entraide Jeunesse Québec et le programme « Horizon »

Entraide Jeunesse Québec (EJQ) se trouve dans la veine des organismes à but non lucratif qui visent l'amélioration des conditions de vie des jeunes. Cet organisme de la région de Québec œuvre en effet dans le domaine de la prévention contre les diverses difficultés touchant les adolescents (violence, estime de soi, passage de l'école primaire à secondaire, etc.). EJQ se concentre principalement auprès des jeunes âgés entre 12 et 25 ans, et ce, depuis sa création en 1988. Créé à l'origine par un étudiant à la maîtrise en psychologie, Claude Gagnon, cet organisme incite à une meilleure coopération entre les individus ciblés par les différents programmes et les intervenants, ainsi qu'à la mise en place d'un réseau d'entraide entre les jeunes. EJQ réunit des bénévoles entre 18 et 25 ans, ce qui représente globalement les tranches d'âge concernées par les différents programmes. Ce faible écart entre l'âge des bénévoles et des participants est utilisé dans l'objectif de favoriser de meilleurs échanges. L'organisme englobe également une équipe de cinq intervenants et deux adjoints administratifs. EJQ met en œuvre plusieurs programmes destinés au bien-être des jeunes, les programmes « Cactus » et « Équinoxe » par exemple, qui œuvrent dans le domaine du contrôle de la violence, et « Horizon », celui traitant de l'estime de soi.

Entraide Jeunesse Québec a mis sur pied au cours des années 1990 un programme destiné à l'amélioration de l'estime de soi chez les adolescents fréquentant des écoles secondaires de la région de Québec : le programme « Horizon ». Ciblant plus particulièrement les 12 à 14 ans, les intervenants, qui ont tous une expérience dans le domaine de l'entraide sociale, se déplacent directement dans les écoles secondaires qui en ont fait la demande afin d'y diriger des ateliers. Le programme s'échelonne sur huit ateliers souvent donnés à l'heure du dîner ou encore après les heures de cours. Ces ateliers proposent des activités de groupe ainsi que des discussions axées sur les différentes facettes de l'estime de soi que le programme Horizon souhaite développer chez les jeunes. Horizon est offert à raison d'un atelier par semaine, et porte sur quatre facettes de l'estime de soi : la connaissance de soi, le sentiment de compétence, le sentiment de confiance et le sentiment d'appartenance – nous y reviendrons. Considérant l'adolescence comme une période mouvementée, le programme Horizon offre des outils aux intervenants, qui sont pour la plupart bénévoles, (des rencontres hebdomadaires et un guide d'animation qui leur sont destinés) pour venir contrecarrer les effets négatifs de cette transition. Horizon a été mis en œuvre dans 32 écoles, à la demande de celles-ci et plusieurs à plus d'une reprise, partout au sein de la ville de Québec et ses banlieues. Ainsi, depuis ses débuts, 1280 élèves ont pu profiter du programme Horizon.

Pour ce qui est des bénévoles dirigeant les ateliers, Horizon recrute des personnes ayant déjà participé à ce genre de programme ou étudiant dans un domaine lié aux sciences sociales. En ce sens, tous les intervenants sont expérimentés et les ateliers leur permettent d'ajouter une expérience de travail à leur actif. Guillaume Perron, responsable d'EJQ, et Claudia Martel, responsable du programme Horizon, sont également accompagnés de quelques stagiaires. Le groupe Horizon recrute ses participants de façon libre et volontaire, ce qui laisse la liberté à l'individu d'entreprendre cette démarche formative ou non. Les groupes concernant l'estime de soi sont d'ailleurs mixtes et les amitiés, notamment avec les autres participants, sont fortement encouragées par les intervenants et mises en valeur lors des activités.

1.2.1 Questionnement initial

Au départ, les ateliers se basaient sur huit facettes de l'estime de soi qui ont été modifiées à l'automne 2011 pour maintenant être regroupées en quatre facettes, les caractéristiques de ces dernières se recoupant. Ces huit facettes étaient : « nous connaître », « nous accepter », « nous affirmer et prendre notre place », « nous faire confiance », « contrôler notre monologue intérieur », « définir nos limites », « nous efforcer de résoudre nos problèmes », et « utiliser des stratégies qui mènent au succès » (Guide d'animation EJQ, 2011). Elles sont maintenant regroupées dans le sentiment de confiance, le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance ainsi que la connaissance de soi. Ces facettes ne sont d'ailleurs pas énoncées explicitement aux participants, mais elles font partie intégrante des ateliers.

Au cours des huit ateliers représentant la totalité du programme Horizon, les animateurs ont à suivre un schéma prédéterminé. Par contre, bien qu'ils soient tous construits selon le guide d'animation, les ateliers sont adaptés en fonction de chaque groupe. Les groupes préférant les échanges verbaux se voient donc attribuer des activités en lien avec l'expression orale, davantage qu'un groupe ne discutant pas beaucoup. Le premier atelier a pour but de permettre aux jeunes de faire connaissance. La deuxième rencontre mise principalement sur le dessin collectif, celui-ci ayant pour objectif de faire travailler les jeunes en équipe. La troisième rencontre qui s'intitule « Mes réussites », encourage les jeunes à reconnaître une réussite et à la partager avec le groupe. À la suite de quoi, les participants sont encouragés à se fixer de nouveaux buts à atteindre. Le quatrième atelier, que l'on nomme « Qui suis-je? », aide les adolescents à identifier leurs valeurs et leurs intérêts, ainsi que leurs traits de personnalité. Lors de la cinquième rencontre, les intervenants souhaitent conscientiser les jeunes sur les influencent qu'ils subissent et celles qu'ils exercent sur les autres. La sixième rencontre permet de mieux connaître ses habiletés et ses limites. Au cours de la septième rencontre, le choix du thème est déterminé par les jeunes parmi une liste préétablie. Enfin, à la dernière rencontre, un bref résumé des rencontres précédentes est effectué et on encourage le participant à identifier son réseau social et à apprendre à demander de l'aide. Le jeu « brise-glace », qui consiste

à discuter en cercle des raisons qui les ont amenés à suivre le programme Horizon, est présenté à chaque atelier.

Pour ceux désirant pousser plus loin leur cheminement personnel, il demeure possible de refaire les ateliers lors d'une nouvelle session, si le nombre de places vacantes le permet et que leurs motivations sont approuvées par EJQ.

1.3 Évaluation précédente du programme Horizon

La dernière évaluation du programme Horizon a été réalisée en 2004 par la société Éduconseil inc., à la demande d'EJQ. Cette dernière a privilégié deux méthodes d'enquête pour parvenir à leur évaluation d'Horizon, la première a été l'entrevue semi-dirigée auprès de vingt filles et quatorze garçons ayant participé au programme entre 2000 et 2004. Pour en venir à cet échantillon, Éduconseil a procédé par quotas sur une population totale de 223 jeunes, afin d'obtenir un échantillon représentatif. La seconde méthode a été un questionnaire administré à 31 jeunes de sept écoles différentes au cours de l'hiver et du printemps 2004. Le choix de ces deux méthodes et des participants « avait pour but d'établir l'écart observé entre deux situations, à savoir celle avant la participation des jeunes à l'activité Horizon et celle après leur participation à l'activité » (Évaluation par Éduconseil, 2004 : 9).

L'équipe d'Éduconseil a mentionné dans son rapport que les jeunes ayant accepté de participer aux entrevues faisaient preuve de beaucoup d'ouverture et de générosité. Elle a remarqué qu'ils étaient heureux de participer à la recherche, ce qui laisse croire à une certaine reconnaissance de ces jeunes envers le programme Horizon. L'équipe d'évaluation a, de plus, jugé que les objectifs du programme ont bel et bien été atteints. On note également que les jeunes n'ayant pas continué leur cheminement suite à leur participation au programme donnent comme raison qu'ils n'ont pas acquis de nouvelles connaissances significatives à leurs yeux. Ils avouent cependant avoir conservé de bons souvenirs des activités.

Les résultats les plus récurrents de l'enquête sont (Éduconseil, 2004 :27) :

- une appréciation positive du programme Horizon pour la quasi-totalité des répondants ;
- une hausse de l'estime de soi ;
- une amélioration du réseau social ;
- une meilleure connaissance de soi.

En ce qui concerne les jeunes ayant fait mention de l'amélioration de leur réseau social, les points récurrents sont la rencontre de nouvelles personnes grâce au programme, de nouvelles amitiés, avoir consolidé d'anciennes amitiés, ainsi qu'avoir amélioré les rapports avec son entourage et sa famille (Éduconseil, 2004).

La majorité des jeunes répondants disent avoir apprécié l'originalité des activités. Certains mentionnent le climat dans lequel elles ont lieu (possibilité de s'exprimer honnêtement sans se sentir jugé), d'autres apprécient constater qu'ils ne sont pas seuls à vivre des problèmes, ce qu'ils réalisent grâce aux ateliers.

Il ressort de cette évaluation que les répondants ont tous apprécié le programme Horizon, et que, même si certains disent ne pas avoir continué leur cheminement, aucun ne regrette sa participation. Alors que certains mettent davantage l'accent sur la forme des activités, d'autres affirment se connaître et s'apprécier beaucoup plus depuis ce programme. « [L]a majorité des jeunes qui ont pris part à une entrevue considèrent que l'activité Horizon a eu effectivement une incidence sur le cours de leur vie » (Éduconseil, 2004 : 22). Enfin, pratiquement tous les participants recommanderaient le programme Horizon à d'autres jeunes.

CHAPITRE II : L'ESTIME DE SOI ET LES CHANGEMENTS IDENTITAIRES CHEZ LES ADOLESCENTS

Le programme Horizon s'intéresse aux relations interpersonnelles et mise sur une approche psychologique de type « cognitive-comportementale »; il a pour objectif de pousser la personne à mieux se connaître afin d'identifier « les croyances irrationnelles et les mauvaises conceptions qu'elle entretient et qui sont responsables des comportements à travailler » (Guide d'animation, 2011 : 9). Cette section a pour but d'éclaircir les caractéristiques qui préoccupent EJQ concernant l'identité et l'estime de soi.

2.1 L'identité

2.1.1 La socialisation

L'individu échangeant constamment avec son environnement immédiat et avec la culture l'entourant, son identité est perméable aux influences auxquelles il est exposé (Ruano-Borbalan, 1998 :6). La socialisation prend forme dès les premiers rapports de l'enfant au monde qui l'entoure. Dès sa naissance – ne serait-ce que par l'apprentissage d'un langage (Simard, 1980 : 18) – jusqu'à sa mort, l'individu doit s'adapter à ceux qui l'entourent et qui attendent de lui des comportements cohérents avec l'ordre social établi et ses composantes (Ruano-Borbalan, 1988 : 17, 45). De plus, une distinction de genre de la part des parents, dans la manière de l'éduquer notamment, est à la base de l'éducation de l'enfant. Son milieu de vie est en effet modelé par la famille pour correspondre à son genre. Dans la grande majorité des cas, les jouets, les activités d'apprentissage, les jeux ainsi que les pratiques éducatives divergeront d'un genre à l'autre, ainsi que la manière dont les autres enfants interagiront avec lui (Rouyer, 2001, et Zaouche-Gaudron, 1997, cité dans Nouvelle, 2006 :27). Ces différences d'apprentissages amèneront l'enfant à faire des expériences « conformes » à ce qu'il a appris et le porteront à vivre une socialisation différenciée selon son genre (Znaniiecki, 1965 :227).

«La socialisation est le mécanisme par lequel une société transmet sa culture, c'est-à-dire son système de valeurs, de normes, de rôles sociaux et de sanctions » (Albouy, 1976 :

417, cité dans Vallerand, 2006 : 507). L'intégration de la culture se fait alors en deux temps. L'individu se voit d'abord proposer un modèle social, après quoi, il choisira de l'intégrer ou non par ces trois processus : l'identification, l'intériorisation et l'appropriation (Tap et Zaouche-Gaudron, 1993, cité dans Lemel, 1999 :25). Une personne construit ainsi son identité en adaptant son comportement en fonction des influences sociales qui l'entourent. La socialisation se divise d'ailleurs en deux étapes. La socialisation primaire commence avec la famille, les premières relations sociales de l'enfant. L'enfant acquiert un système de rôles, de normes et de statuts privilégiés par sa famille. Ce qu'on appelle la socialisation secondaire débute avec la scolarisation de l'enfant. À ce moment, le groupe de pairs devient plus important et l'enfant commence à s'évaluer par rapport aux autres. L'identité de l'individu se forme en effet dans un rapport à soi, mais également dans un rapport à l'autre et à la société (Roberge, 2008). C'est alors par les autres qu'il voit le reflet de ce qu'il est, ou encore de ce qu'il croit être (Erikson, 1972). C'est également dans ce rapport qu'il modifie ses actions de manière à les accorder aux normes explicites et implicites véhiculées autour de lui (Goffman, 1973 : 102). L'identité apparaît ainsi comme « un rapport social » (Simard, 1980 : 18).

Ce processus de socialisation accorde une place importante aux principaux acteurs qui se retrouvent dans les deux types d'autrui auxquels l'individu est en rapport dès son premier souffle, et qui viennent influencer et modifier son comportement et sa manière de se situer par rapport au monde. Ceci se produit par la communication des valeurs et des normes généralement admises dans la société qui l'entoure.

Pour ce qui est des autrui significatifs, ce sont les personnes présentes dans le tout premier rapport au monde de l'enfant (Dubar, 1996 : 116). Ces autrui accompagnent l'individu tout au long de son développement en lui inculquant les bases sociales sur lesquelles il s'appuiera au cours de sa vie pour guider ses décisions et ses actions. La famille, constituant le premier lien d'apprentissage de l'enfant, compte pour beaucoup parmi les autrui significatifs (Ruano-Borbalan, 1998 : 169). Ces autrui sont donc les personnes auxquelles un individu accorde beaucoup d'importance, sans les avoir choisies pour autant. Viennent ensuite au cours de la socialisation secondaire les relations

amicales, qui seront présentées lors de la section 2.1.5. Parmi les autrui significatifs peuvent également être incluses les personnes que l'individu choisit comme modèles de conduites à adopter ou à délaissier (Dubar, 1996 : 98). C'est par le biais de ces personnes que l'enfant apprend différents rôles ainsi que ceux qu'il devra endosser dépendamment du contexte (Duclos, 2000). Pour Mead, le jeu libre est d'ailleurs la manière à partir de laquelle l'enfant endosse les rôles de ses autrui significatifs, père ou mère par exemple, jusqu'à ce que cela devienne ses propres rôles.

L'autrui généralisé est constitué de ce qui entoure la personne, une population donnée par exemple, et induit à l'individu un sens au monde qu'il côtoie (Simard, 1980 : 20). Pour Mead, l'autrui généralisé peut renvoyer à des communautés, des équipes ou encore des groupes qui diffusent à l'individu l'unité du soi (Dubar, 1996 : 97). Il peut également s'agir de médias, d'établissements scolaires ou encore d'enseignants (Angers, 2000 : 29). Cet autrui est particulièrement important pour la légitimation des valeurs, des normes et des lois régissant la société. « Sous la forme d'un autrui généralisé, l'expérience sociale imprègne l'individu et oriente ses conduites » (Le Breton, 2008 :34).

2.1.2 La prise de rôles

Dans ses relations avec autrui, l'individu cherche à harmoniser ses actions avec les attentes des autres (Gagnon, 1996 : 178). Pour ce faire, il lui faut remplir des rôles qui varient selon le contexte (Choquette, 1993), et qui répondent à trois objectifs. Premièrement, ils permettent à l'individu de « comprendre le sens commun » (Deluchey, 1997: 98). C'est en effet par le biais des rôles, que ce soit par l'observation ou l'imitation des autrui significatifs, ou encore par l'entrée à l'école et la mise en place du jeu organisé, qu'elle est en mesure de comprendre les savoirs organisant la société à laquelle elle appartient. La prise de rôles permet également d' « intérioriser des perspectives et attentes d'autrui » (Deluchey, 1997: 98). L'individu comprend alors que certains gestes sont attendus selon le rôle attribué. Enfin, par la prise de rôles, la personne peut « se mettre à la place de l'autre » (Deluchey, 1997 : 99).

Lors de sa « représentation » mise en œuvre dans les interactions, l'individu tente de paraître le mieux possible, à ses yeux, comme aux yeux de son entourage (Johansson, 2007 : 276 ;Vohs, *et al.*, 2005 : 633). La communication est utilisée dans l'objectif de créer « les impressions désirées sur les autres » (Johansson, 2007 : 276). De cette manière, la personne cherche la reconnaissance et la confiance de son entourage. S'il advenait un écart entre la représentation donnée par l'individu et ce qu'il devrait être aux yeux des autres, des « sanctions », l'exclusion sociale notamment, peuvent être mises en place (Goffman, 1973 :102-103). L'intimidation, qui sera traitée plus bas, en fait également partie à un autre degré. L'adoption de ces sanctions peut avoir des répercussions sur la manière dont l'individu s'évaluera, à la suite de quoi, son estime personnelle risque de s'en trouver affectée.

2.1.3 L'identité personnelle et sociale

L'identité peut être pensée d'un point de vue personnel et d'un point de vue social. Voyons d'abord une brève explication de chacune des deux composantes de l'identité, pour ensuite comprendre comment elles s'articulent entre elles.

La socialisation a un impact sur la formation de l'identité personnelle, puisqu'elle favorise le développement de certains aspects. (Ruano-Borbalan, 1998 : 2). L'affirmation de l'identité personnelle se construit en effet lors d'une interaction sociale (Ruano-Borbalan, 1998). Elle se fonde principalement sur les attributs physiques et psychologiques, les traits de personnalité notamment, qui sont propres à chacun (Klein et Azzi, 1998). Elle renvoie alors à la reconnaissance qu'un individu a de sa différence par rapport à autrui (Deschamps, 1999). Par son autoévaluation positive (ou négative) de ses attributs, la composante affective de l'identité personnelle qu'est l'estime de soi s'en trouvera affectée (Ruano-Borbalan, 1998 : 5).

L'identité sociale, quant à elle, prend sa source dans l'appartenance à un ou des groupes. Dans cette dimension de l'identité, l'individu prend conscience qu'il appartient à un groupe social et de la valeur qu'il porte à cette appartenance (Klein et Azzi, 1998 : 66). Le besoin d'affiliation de l'être humain le pousse à vivre en groupe, et c'est à partir de

cette affiliation que l'identité sociale se construit (Klein et Azzi, 1998 ; Roberge, 2008). L'individu recherche constamment une estime de soi positive basée sur une saine acceptation de soi au sein de son groupe. Étant donné que les catégories sociales auxquelles il appartient peuvent être perçues soit positivement, soit négativement, l'individu accordera la valeur qu'il porte à son appartenance à celles-ci en fonction de cette perception. De ce fait « l'identité sociale serait affectée par ces évaluations » (Klein et Azzi, 1998 : 68). Il est important que la personne perçoive son appartenance à un groupe positivement, afin d'évaluer son identité sociale de manière également positive. L'identité sociale renvoie au fait que l'individu se perçoit comme semblable aux autres de même appartenance, tout en conservant également des particularités lui étant propres.

L'identité est donc à la fois personnelle, car elle fait partie intégrante de la personne, et sociale, puisque les processus de sa formation sont sociaux (Deschamps, 1999). Elle est d'une part l'image que l'on se construit de soi, et d'autre part, l'image que l'on souhaite renvoyer aux autres. Une identité ne peut se forger sans prendre en considération le rapport à l'Autre continu auquel l'individu fait face. À partir des traits de l'identité personnelle que l'individu croit posséder, celui-ci posera une évaluation sur lui-même. Cette évaluation jouera sur son affiliation, c'est-à-dire qu'il entrera en contact avec des gens auxquels il s'associe ou pouvant servir de modèles, puisque l'évaluation personnelle qu'un individu se fait de lui-même compte pour beaucoup dans le choix des groupes auxquels il va appartenir. Si l'image que la personne souhaite projeter est confirmée par l'attitude et le regard des autres, elle s'évaluera positivement.

2.1.4 L'identité à l'adolescence

L'adolescence étant une période marquée d'émancipation du cercle familial (Choquette, 1993 :40), les repères qu'avait jusque-là l'individu se transforment. Les changements les plus évidents sont d'ordre physique, tant chez les garçons que chez les filles, mais ils sont vécus de façon différente chez chacun des genres. Tout comme les garçons, les filles doivent démontrer santé et dynamisme, tout en devant correspondre à des standards esthétiques plus élevés que ce qu'on attend généralement des garçons (Novelle, 2006 :208). En plus des transformations physiques, les adolescents sont également sujets

à une phase durant laquelle leurs rôles sont indéfinis (Harter, 1999, 2003, cité dans Vallerand, 2006 : 89). C'est à ce moment qu'une émancipation de l'enfance apparaît pour mener vers l'âge adulte. Les adolescents vivent ainsi différentes expériences et font la rencontre d'une plus grande diversité de personnes, certains devenant des amis (Lemel et Roudet, 1999 : 305). L'individu se situe dès lors par rapport à des groupes auxquels il peut se référer, où il puise ses modèles, tout au long de sa socialisation (Ruano-Borbalan, 1998 : 25). Lors de cette période, la vision idéalisée que l'individu se fait de lui-même lui servira de modèle et, selon sa plus ou moins grande conformité avec la représentation qu'a le jeune de lui-même, il conduira à une estime de soi plus ou moins élevée (Coslin, 2006 : 67).

2.1.5 L'intimidation

L'intimidation s'avère l'une des plus importantes sanctions pouvant être infligée à un jeune ne correspondant pas aux attentes de ses pairs. Cette dernière se caractérise par une volonté de pouvoir sur autrui et peut se faire ressentir de manière physique, psychologique ou encore relationnelle (Grimard, 2011 : 12, Pitre-Joyal, 2010 : 8).

Personne n'est à l'abri de ce moyen de stigmatisation, les adolescents y étant au contraire fortement exposés. L'adolescence est en effet une période où la quête de reconnaissance chez l'autre est très présente, et elle peut être ardue pour certains ne parvenant pas à projeter l'image souhaitée d'eux-mêmes à leur entourage (Jolibert, 1985 : 24). L'intimidation « semble être la crainte de blessures ou de rejet comme réponses possibles à notre demande à l'autre » (Jolibert, 1985 : 23). Des études ont d'ailleurs démontré qu'« [e]ntre la 5^e année du primaire et la 2^e année du secondaire, les enfants sont extrêmement vulnérables à la pression des pairs. » (Zarzour, 2005 : 77)

Cette recherche d'approbation par les pairs s'avère, selon des études, plus prononcée chez les jeunes Canadiens en comparaison avec d'autres pays; ils sont plus enclins à l'agressivité les uns envers les autres et se harcèlent mutuellement davantage (Zarzour, 2005 : 24, Sécurité publique du Canada, 2008). Notre province ne fait pas exception à

l'intimidation, au contraire. Une étude menée en 2001 par le ministère de la Sécurité publique a révélé que « 11% des jeunes avouent avoir été victimes de harcèlement, 23% déclarent avoir été témoins de gestes d'intimidation et que 62% sont affectés par le phénomène » (Zarzour, 2005 : 23). Il ressort de plusieurs recherches que les victimes d'intimidation sont souvent des jeunes timides, seuls et possédant des caractéristiques physiques différant des « normes », un excès de poids par exemple (Zarzour, 2005 : 91-92, Beaulieu, 2005 : 30). Ce sont, de plus, des individus évitant les bagarres, étant souvent plus faibles que l'agresseur et confortant celui-ci dans le rôle du dominant par des attitudes inconscientes de soumission (Pitre-Joyal, 2010 : 32). Ces caractéristiques sont d'ailleurs très similaires à celles énumérées par l'organisme Entraide Jeunesse Québec, ces dernières étant traitées plus loin.

Peu importe la forme qu'elle prend, l'intimidation a des répercussions néfastes chez la personne qui la subit. Plusieurs auteurs s'y intéressant ont d'ailleurs noté que, même rendues à l'âge adulte, les victimes d'intimidation en garde des souvenirs et en souffrent encore. Ce rapport de force s'est d'ailleurs soldé par une multitude de tragédies entre victimes et agresseurs dans plusieurs pays, notamment le Canada (Zarzour, 2005 : 13). L'intimidation porte également atteinte à la confiance en soi de l'individu, et s'avère encore plus difficile pour les garçons en souffrant puisqu'ils ne correspondent pas à l'image de l'homme « fort » qu'ils croient attendu de la part des autres (Zarzour, 2005). L'intimidation peut également entraîner des symptômes de dépression, des idées suicidaires, un plus haut niveau d'anxiété, ainsi que des problèmes d'adaptation scolaires, tels que la peur d'aller à l'école et le recours à diverses stratégies pour ne pas s'y rendre (Pitre-Joyal, 2010 : 9, Grimard, 2011 : 16).

2.1.6 L'amitié

Les amis, faisant partie des autres significatifs que l'individu côtoie constamment en milieu scolaire et dans la vie courante, influencent grandement sa formation (Godeau, 2006 : 68). Tenter de connaître les différents types et les fonctions qu'occupent les amitiés s'avère essentiel à cette recherche portant sur l'estime de soi.

Déjà dans les écrits d'Aristote, on mentionne l'amitié comme étant un appui formateur, servant les intérêts des partis impliqués (Ricot, 2001 : 46). On y oppose l'amitié fondée sur l'utilité, visant à « tirer profit de la fréquentation d'autrui », et celle fondée sur le plaisir, basée sur la joie simple d'être en compagnie (Ricot, 2001 : 52).

L'impact des amitiés prend tout son sens lorsqu'on apprend que « l'affectivité soutient les capacités intellectuelles » (Sand, 1997 : 57). L'individu ne possédant pas d'amitiés qu'il considère satisfaisantes est en effet plus enclin à vivre des difficultés d'apprentissage et de concentration, vivant un déséquilibre affectif. On note chez ceux ne possédant pas d'amis « [u]ne incapacité à s'ouvrir à l'autre parce que les peurs sont trop grandes, doublées d'un manque de confiance en soi. » (Sand, 1997 : 56) Le fait de posséder un cercle amical est en effet un moyen de protection contre les agressions de part et d'autre (Le Run, 2006 : 56). Une enquête canadienne a d'ailleurs démontré que les étudiants bien intégrés au sein de leur groupe présentent moins de symptômes anxieux ou dépressifs, sont moins vulnérables à la critique et sont plus à l'aise à l'école que les étudiants solitaires (Godeau, 2006 : 70).

Tel que mentionné auparavant, les relations amicales influencent ainsi pour beaucoup la formation d'un individu, et se transforment lors des différentes périodes traversées. Françoise Sand, une chercheuse spécialisée dans le domaine, mentionne que les amitiés ont plusieurs fonctions formatrices, telles que la reconnaissance de la part des autres et la découverte de ses forces et faiblesses. (Sand, 1997). Elle y traite des amitiés construites à l'enfance, basées sur l'attirance et la proximité, dans lesquelles la socialisation secondaire débute. Elle poursuit, toujours dans *Amitiés et adolescence*, sur les différentes amitiés vécues au cours de cette période. À ce moment, le jeune passe de « l'amitié miroir » dans laquelle il cherche à se retrouver chez l'autre, à « l'amitié modèle » basée sur le respect. Selon cette auteure, les changements fréquents de groupes amicaux à l'adolescence est chose tout à fait normale, et même bénéfique pour l'adolescent, puisqu'il lui permet de vivre des expériences variées et de découvrir son identité et sa personnalité, toujours en formation. (Sand, 1997 : 21) On note qu'à l'adolescence, la fidélité en amitié est très

valorisée puisqu'elle permet au jeune de conserver certains points de repère dans une période où plusieurs changements surviennent (Sand, 1997 : 26). Cela peut expliquer, en partie du moins, pourquoi certains jeunes conservent des amitiés leur étant néfastes. Enfin, cette même auteure aborde les amitiés à l'âge adulte, perçues comme étant plus stables, puisque les choix majeurs de vie sont déjà accomplis.

2.2 L'estime de soi

L'identité fait partie intégrante de la construction individuelle. Ce concept n'en reste pas moins sous influences sociales, déterminant par ce fait la perception qu'une personne a d'elle-même, par rapport aux attentes de la société. On l'a vu, les dimensions de l'identité renvoient directement à la sphère émotionnelle de l'individu, et donc à l'estime de soi. Présentons l'estime de soi dans sa version élargie, puis nous la compléterons avec celle d'Entraide Jeunesse Québec.

2.2.1 Définition de l'estime de soi

L'estime de soi est un concept découlant à la fois de la psychologie et des relations interpersonnelles et sociales. Explorons d'abord quelques théories proposées par des pionniers de la psychologie.

William James, considéré par plusieurs comme le « père » de la psychologie américaine, a défini dès 1890 l'estime de soi comme le résultat des succès remportés par opposition aux aspirations qu'une personne entretient (Monbourquette, 2002 : 15). Il avance l'idée que la perception qu'un sujet a de lui-même concernant sa « performance » à bien combler les attentes qu'il entretient, elles-mêmes influencées par son milieu, vient jouer pour beaucoup sur la manière dont il s'évaluera.

Du côté de la psychanalyse, Sigmund Freud, sans avoir explicitement utilisé le concept d'« estime de soi », a tout de même avancé l'idée d'un Moi coincé entre un Surmoi, le mécanisme de renoncement aux pulsions souvent considérées comme des mouvements naturels irrépessibles, et un Ça, la partie pulsionnelle de la psyché humaine

(Monbourquette, 2002 :16). Il se crée par ce conflit un idéal du Moi, c'est-à-dire la personne idéale que nous souhaiterions être, qui confronte l'individu à une image de soi qui doit être appréciée par l'autre, particulièrement des autres significatifs tels que les parents et amis. L'individu se trouve alors devant un dilemme, celui de correspondre à un idéal issu du Surmoi, ainsi qu'à un idéal issu de la société (Coslin, 2002 : 67).

Du côté de la psychologie humaniste, le soi est perçu comme un ensemble de perceptions changeantes que la personne entretient sur elle-même. Ces perceptions sont construites au fil des expériences propres à l'individu et selon les réactions et les attitudes de son entourage, que l'individu souhaite positives. C'est également cette impression qu'entretiennent les individus à propos d'eux-mêmes, c'est-à-dire « savoir qui [on] est et [...] savoir comment, pourquoi et de quelle façon [on] choisit de réagir à l'environnement » (Rathus, 2005 : 272). Carl Rogers parle du soi comme étant l'élément central expliquant les conduites humaines.

À l'époque contemporaine, les descriptions de l'estime de soi demeurent sensiblement les mêmes. En effet, l'estime de soi est souvent considérée comme un mélange; celui du jugement à propos de soi ainsi que du jugement de son soi social, qui se développe sous le regard des autres (André, 2006 : 27). Au travers de la recension des écrits, il revient constamment que « [l]'estime de soi est la conscience qu'un individu possède de sa valeur personnelle. » (Duclos, 2000 : 15).

Certains auteurs en psychologie sociale sont par ailleurs allés plus loin que cette brève définition de l'estime de soi, divisant celle-ci en plusieurs dimensions s'opposant (Vallerand, 2006 :88-89).

La première opposition concerne les dimensions personnelle et collective. La dimension personnelle suggère qu'un individu s'évalue à propos des attributs, autant physiques qu'intellectuels, le caractérisant. L'estime de soi collective, quant à elle, s'exprime par l'évaluation que le sujet fait de ses compétences par rapport aux compétences d'un

groupe auquel il s'identifie. Plus le sujet est intégré positivement à son groupe, plus son estime de soi collective sera élevée (Vallerand, 2006 :88).

La seconde opposition traite de l'estime de soi situationnelle par opposition à l'estime de soi dispositionnelle. Dans l'estime de soi situationnelle, l'individu portera une évaluation sur lui-même qui variera de situation en situation. À l'inverse, l'estime de soi dispositionnelle « correspond à la dimension stable de notre personne » (Vallerand, 2006 :88). La dimension stable renvoie au point médian entre l'exaltation de l'estime de soi qu'apporte certains succès, et son opposé, présent lors de situations conflictuelles et d'échecs. Bien que cette mesure soit sujette à changements, elle sert toutefois de point de comparaison lors des thérapies concernant l'estime de soi, permettant d'évaluer la capacité de l'individu à rationaliser ses succès et ses échecs.

Enfin, la troisième opposition concerne l'estime de soi explicite et implicite. L'estime de soi explicite correspond à l'auto-évaluation consciente de la personne, alors que l'estime de soi implicite, quant à elle, s'exprime par l'évaluation que la personne se fait d'elle-même inconsciemment (Vallerand, 2006 :88-89).

2.2.2 Les indicateurs d'une bonne estime de soi

Au-delà des types d'estime de soi, plusieurs indicateurs sont identifiés afin d'évaluer l'estime de soi prise globalement. Les indicateurs les plus communs d'une estime de soi « saine » sont la confiance en soi, la vision réaliste de soi et l'amour du soi (André, 1999, 25). André, dans *Imparfais, libres et heureux* (2006), parle de ce qu'il considère comme étant les deux bases d'une estime de soi optimale. Premièrement, il importe d'être conscient des signes extérieurs de nos performances et réussites. Ces signes peuvent, par exemple, s'illustrer par de bons résultats scolaires. Ensuite, il s'agit d'un niveau de reconnaissance sociale positif qui pourrait se traduire par la considération positive plus ou moins grande qui nous est accordée par les pairs. Ces signes provenant de l'extérieur permettent alors de réaliser sa valeur, et donc d'intérioriser ses forces. Ce constat sert

ainsi de pont entre l'identité sociale décrite plus haut et son rôle dans la formation de l'estime de soi.

Le premier indicateur, la confiance en soi, s'exprime principalement par la valeur que le sujet accorde à son jugement et est ressentie lors des prises de décisions et des actions qui en découlent. L'aisance à s'exprimer en public et à faire valoir ses arguments peut également servir d'indices afin d'évaluer la confiance en soi (Blain, 1999 :102). La confiance en soi nécessite de prendre en compte l'aspect «rationnel», puisque cette vision de ce qui est logique permet à l'individu d'orienter ses choix. (Branden, 1995 :59). Branden (1995 : 60-63) indique également comme composantes de la confiance en soi : l'importance du réalisme, c'est-à-dire la capacité à distinguer ce qui est réel ou non, de l'intuition, de la créativité, de l'indépendance, de la prise en charge de soi notamment, de la faculté d'adaptation, de la capacité à gérer le changement, de la volonté d'admettre et de corriger ses erreurs, ainsi que la bienveillance et la coopération.

La vision réaliste de soi s'appuie sur une vision de soi qui n'est ni trop défaitiste, ni trop idéalisée. Elle considère de manière objective les points forts et faibles (André, 2006 :332). Les individus ayant une vision idéalisée d'eux-mêmes resteront continuellement insatisfaits de leurs réalisations, insatisfaction causée par le fait que leurs attentes dépassent leurs capacités réelles (Monbourquette, 2002).

Quant à l'amour du soi, cela s'exprime par le rapport que l'individu entretient avec lui-même, prenant soin de se respecter au travers de ses actions et de sa perception personnelle. La personne se protégera donc des situations pouvant la confronter à des choix ou des actions contradictoires à ses valeurs personnelles. Ces indicateurs sont expliqués plus en profondeur dans l'analyse des quatre facettes de l'estime de soi selon Horizon, qui englobent ces aspects (André, 2006 :26-27). Nous y reviendrons à la prochaine section.

Selon André, on reconnaît une estime de soi élevée par sa stabilité à travers les réussites et les échecs, ainsi que par un discours constant et positif sur sa propre personne.

L'harmonie fait également partie d'une bonne estime de soi et elle se reconnaît par le peu d'écart entre le personnage privé et public. Aussi, l'individu possédant une estime de soi élevée pourra relativiser ses forces et ses faiblesses « par sa capacité à se réparer dans un domaine s'il est en échec dans un autre » (André, 2006 :36). Il sera alors apte à trouver une forme de valorisation dans un domaine lorsqu'un autre est en échec. L'autonomie, c'est-à-dire, la capacité de résister aux pressions sociales est également importante pour le maintien de l'estime. Enfin, le coût ainsi que le degré d'importance des questions liées à l'estime de soi dans la vie de l'individu doivent être dosés afin de maximiser la constance de l'estime, tout en minimisant les pertes d'énergie et le stress. Même en cas de blessure émotionnelle, un individu qui gère bien le coût et l'importance d'un échec parvient à le relativiser sans en faire une obsession (André, 2006 :37-38).

Au final, ces indicateurs démontrent l'importance de l'adaptation aux situations et de la relativisation des côtés négatifs et positifs afin de maintenir une stabilité émotionnelle bénéfique à l'estime de soi (Vallerand, 2006 :88-89).

2.2.3 L'estime de soi selon Horizon

Horizon propose une définition de l'estime de soi dans son guide d'animation : « [l]'estime de soi désigne le sentiment plus ou moins favorable que chaque personne éprouve envers ce qu'elle est ou, plus exactement, envers ce qu'elle pense être et ce qu'elle fait. C'est le sentiment de la valeur de soi. » (EJQ, 2011 :11).

Toujours selon ce guide, l'estime de soi peut être affectée par différents facteurs psychologiques et sociologiques. Les facteurs d'ordre psychologiques incluent le niveau de connaissance de soi et le renforcement positif ou négatif reçu par l'entourage et la manière qu'a la personne de le percevoir. Bien qu'EJQ soit fortement influencé par une approche psychologique, les intervenants accordent une place importante à l'entourage de l'adolescent et à son impact sur lui. Ils tiennent ainsi compte du nombre de réussites et d'échecs accumulés ainsi que de la valeur qu'on leur accorde, du réseau social et des difficultés rencontrées sur le plan amoureux, personnel ou familial (EJQ, 2011 :11).

Dans cette section, nous décortiquons les quatre facettes de l'estime de soi abordées lors des ateliers Horizon, fortement influencés par les écrits de Duclos et André. La connaissance de soi, le sentiment de confiance, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence sont la base même des ateliers. Les connaître et les comprendre s'avère essentiel pour la présente recherche.

2.2.3.1 La connaissance de soi

La facette « connaissance de soi » englobe l'acceptation personnelle, la juste connaissance de ses limites et la capacité de faire des choix éclairés. Cette connaissance se développe par les apprentissages de la vie, c'est-à-dire par les expériences que fera la personne (André, 2006). Ces expériences seront elles-mêmes déterminées par l'environnement culturel de l'individu et par son entourage familial et social. La connaissance de soi augmente lors de la socialisation secondaire, puisque c'est à ce moment que la comparaison avec d'autres individus se fait la plus accessible. En se comparant, l'individu en viendra alors à se connaître lui-même et à mieux cerner ses limites. Il connaîtra également mieux ses forces et faiblesses et pourra par la suite se fier à ce qu'il a découvert de lui-même afin de faire des choix constructifs et réfléchis. Cette progression personnelle mènera à d'autres expériences, qui elles mèneront à d'autres réalisations. L'individu apprend donc à se connaître tout au long de sa vie, mais plus encore lors des périodes de grands bouleversements comme l'adolescence (De Singly, 2006 : 74).

La composante « acceptation personnelle » se forge par le regard objectif que le sujet pose sur ses forces et ses faiblesses. Les membres d'une société sont effectivement dotés de forces constituées d'habiletés naturelles et d'apprentissages pouvant les aider à avancer, ainsi que de points faibles. Ces derniers peuvent aller du plus commun, par exemple éprouver de la difficulté lors d'une activité ou d'un apprentissage sans que cela soit insurmontable, au plus grand, tels qu'un handicap ou une maladie physique ou mentale (Bolognini et Prêteur, 1998). L'approche à adopter afin d'améliorer l'acceptation

personnelle reste simple et revient souvent au courant des ateliers Horizon sous la forme d'activités. Il s'agit d'identifier nos forces, d'en tirer du contentement et de les développer, tout en relativisant le degré et l'importance de nos faiblesses et tenter de nous améliorer (André, 2006). Il importe donc également de savoir contrôler son « monologue intérieur », afin d'être en mesure de prendre conscience de ses réussites. Il faut en effet savoir tenir compte des encouragements que nous nous adressons à nous-mêmes, et amoindrir nos propos négatifs non justifiés.

Une seconde part de l'acceptation personnelle est la juste connaissance de ses limites. Elle prend corps grâce à l'expérimentation. C'est en étant pleinement conscient de ce qui le heurte que l'individu arrive à définir les contours de sa personnalité et à la respecter, l'estimer. L'acceptation personnelle est donc l'évaluation positive de ce que l'individu croit qu'il est, face à ce qui est valorisé dans la société.

En développant la connaissance de soi, il en découle une plus grande aptitude à poser des actions positives et formatrices en lien avec sa nature, plutôt que destructrices ou qui ne contribueraient aucunement à sa progression. Une meilleure connaissance de soi permet à la personne de s'évaluer plus justement et vient jouer également sur l'évaluation de soi qu'elle fera face aux autres. De plus, l'objectif de toute personne étant de bien paraître, c'est-à-dire de parvenir à une présentation de soi réussie face au rôle qu'elle tente d'adopter, posséder une bonne connaissance de soi aide à parvenir à cet objectif.

Découlant de cette conscience d'être en «représentation» permanente, les actions posées par l'individu sont perçues par Goffman (1973 : 318) comme étant de deux types. Les premières sont influencées par les autres et les codes qu'ils nous imposent et résultent de la personne sociale. Le second type d'actions, qui résultent du Moi, sont les actions que le sujet choisit pour lui-même, selon ses désirs et ses besoins propres. L'individu n'est donc pas totalement passif puisqu'il possède en lui-même la capacité de poser des actions selon ses propres règles de conduite et d'influencer l'orientation qu'il souhaite donner à sa vie.

2.2.3.2 Le sentiment de confiance

Le sentiment de confiance est lié à la sensation de se sentir protégé et aimé. C'est pour cette raison que l'on développe son sentiment de confiance de préférence par la stabilité et par des relations « sécurisantes », celles que l'on entretient avec son entourage (famille, amis auxquels on peut se fier, etc.), par exemple. Une fois que le sentiment de confiance est bien établi, l'individu développe la capacité de prendre des risques calculés, si le besoin s'en fait sentir, et d'éviter les situations et les choix néfastes. C'est également le sentiment d'être bien « entouré » et de se savoir aimé pour ce que l'on est.

Le sentiment de confiance s'exprime également par une aisance lors des échanges verbaux et dans les diverses activités se déroulant au sein de la sphère publique. Sans sous-entendre que l'individu ayant un sentiment de confiance adéquat sera automatiquement un orateur hors pair et pourra performer en tout, il y a tout de même des indicateurs de l'aisance en public que l'on ne peut ignorer. L'individu possédant la faculté d'échanger avec les autres sera capable de s'exprimer en public de manière claire et cohérente, de défendre ses choix et ses opinions, ainsi que de communiquer aux autres ses besoins et ses désirs (EJQ, 2011). Ce sentiment s'acquiert également au travers de l'acceptation de ses faiblesses et limites, empêchant la personne de s'exposer inutilement à des échecs (EJQ, 2011). C'est ce que l'on nomme « savoir prendre des risques calculés ». Enfin, un bon sentiment de confiance se perçoit à travers la représentation de l'individu, et rend ainsi plus crédible le rôle qu'il tente d'adopter.

2.2.3.3 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance consiste à intégrer son milieu (par l'identité culturelle, de classe, etc.) et à poser des actions qui serviront à s'affirmer dans un groupe, à coopérer avec celui-ci, à être aidant et à être membre à part entière de son cercle familial (Mead, 2006). D'ailleurs, le sujet n'a nul besoin d'être conscient de faire partie d'un groupe ou de désirer être membre d'un groupe pour ressentir le sentiment d'appartenance, ce phénomène étant une partie intégrante de l'individu et de sa personnalité (Mucchielli,

1980). Par conséquent, « [s]entir que l'on fait partie intégrante d'un groupe ou que l'on a une niche sociale [...] constitue un besoin inné chez l'enfant comme chez l'adulte. L'école, davantage qu'une institution d'enseignement, doit être un milieu où il fait bon vivre » (ACSM, 2003). Ceci démontre qu'auprès des adolescents, le sentiment d'appartenance au milieu scolaire et la bonne intégration à ce milieu sont des préalables essentiels à l'estime de soi, notamment en tenant compte du temps considérable qu'un adolescent passe à l'école.

De ce sentiment d'appartenance au milieu scolaire surgira une force majeure à acquérir pour les adolescents. Selon Boucher et Morose (1990 : 417):

«Le fait de se sentir bien ou chez soi à l'école, le fait de se sentir utile au groupe et solidaire des autres constitue des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe».

L'école est une institution nécessitant l'intégration de règles et de normes (De Singly, 2006 : 15). Le sentiment d'appartenance est donc primordial pour faciliter la compréhension et l'intégration de celles-ci chez l'individu. Ce dernier, comprenant les attentes des autres envers lui et les faisant siennes, verra ses gestes en harmonie avec elles. L'individu ayant bien « joué » son rôle verra son sentiment d'appartenance augmenter (Le Breton, 2008 : 110-111).

2.2.3.4 Le sentiment de compétence

Afin de se sentir compétents, les individus doivent être conscients du pouvoir qu'ils exercent sur leurs actions. Ils doivent ressentir que leurs actions ont un impact sur leur milieu et sur leur propre personne. Plus les individus croient qu'ils peuvent « contrôler » ou « influencer » le cours de leur vie, plus ils se sentent compétents face à la nécessité de poser des actions pour améliorer leur situation (André, 2006). En sentant qu'ils ont la possibilité d'orienter leur vie, les gens comprennent en effet que tout ne peut être imputable au hasard, à la chance ou à la fatalité et donc, qu'ils ont un réel potentiel d'amélioration de soi. La réussite qui découlera de leurs actions et de leurs choix devient

donc leur réussite propre et leurs échecs pourront être relativisés sous l'optique de la gratification qu'apporte un effort posé vers un objectif constructif.

Enfin, un autre facteur majeur permettant de nourrir le sentiment de compétence est ce qu'André (2006) nomme la capacité d'autocontrôle. Elle implique la faculté chez un individu de poser des actions et de faire des choix qui lui seront utiles à long terme, sans qu'il y ait de gratification immédiate (André, 2006 : 333-334). De plus, la société tendant de plus en plus vers l'individualisme, il est important de se sentir compétent et de s'accomplir dans l'action, puisque l'action est considérée comme un signe de «performance» sociale. Pour les adolescents, l'action est capitale, car c'est au travers d'elle qu'il leur sera possible de mesurer leur force en ce qui a trait à la résolution de problèmes et donc à jauger leur compétence globale.

2.2.4 Les caractéristiques recherchées par EJQ

Le guide d'animation d'EJQ fait mention d'indices, sous la forme de traits de personnalité, afin de guider les personnes ressources dans les établissements scolaires lors du recrutement de participants au programme Horizon. Ces indicateurs sont explicitement présentés par Horizon comme étant les signes d'un jeune possédant une estime de soi faible (EJQ, 2011 :12) :

- A des habiletés sociales peu développées pour entrer en contact avec les autres.
- Est le bouc-émissaire ou le mouton noir.
- Est facilement influençable.
- S'affirme peu ou ne s'affirme pas.
- Est le dernier choisi lors de formation d'équipe en période d'éducation physique.
- Est seul à la pause ou sur l'heure du midi.
- Se fait intimider.
- A peu ou pas de lien amical.
- A une apparence physique différente.
- Est effacé.
- S'isole et fuit les contacts.

3.1 Question de recherche

Entraide Jeunesse Québec base son programme Horizon sur une participation volontaire, celle-ci principalement encouragée par un intervenant externe. Les huit ateliers présentés sont majoritairement basés sur la psychologie du jeune et sur l'amélioration de certaines caractéristiques psychologiques et sociales. Certains indicateurs récurrents chez le jeune possédant une faible estime de soi indiquent souvent aux intervenants la pertinence de proposer le programme à un type de jeunes plutôt qu'à un autre. Afin de mesurer la portée du programme Horizon sur l'estime de soi, nous proposons donc comme question de recherche : « **Le programme Horizon est-il réellement adapté aux adolescents de 12 à 14 ans, groupe d'âge auquel il s'adresse?** »

Cette question se divise en deux aspects :

1. Le programme Horizon prend-il suffisamment en compte l'environnement social du jeune lors de ses ateliers, ou se concentre-t-il exagérément sur les aspects psychologiques?
2. La sélection des candidats au programme Horizon, se basant sur des caractéristiques définies dans le guide d'animation, dresse-t-elle un portrait fidèle des jeunes auxquels il s'adresse?

3.2 Objectifs de recherche

Notre recherche poursuit les objectifs suivants :

1. Discuter de l'opinion du participant sur le programme Horizon.

2. Établir si les jeunes considèrent que le programme Horizon est adapté à leur situation.
3. Vérifier les similarités entre les adolescents et déterminer l'existence possible d'une clientèle type influencée par Horizon.
4. Vérifier si les sujets abordés lors des ateliers sont liés aux raisons ayant poussé les jeunes à y participer.
5. Connaître l'opinion du jeune concernant les ateliers en général.
6. Observer l'amélioration potentielle des quatre facettes de l'estime de soi suite au programme Horizon.
7. Vérifier s'il existe des différences de genres au niveau des raisons ayant poussé les adolescents(es) à s'inscrire.

3.3 Hypothèses de recherche

Nos hypothèses sont les suivantes :

1. Les participants auront appris à mieux se connaître, et seront ainsi capables d'exprimer une opinion à propos de leur appréciation du programme en général.
2. Parmi les motifs ayant mené à participer au programme, certains reviendront constamment, ce qui prouvera l'existence d'un type de jeunes éprouvant des difficultés au plan de l'estime de soi.
3. L'attitude des participants envers le programme variera selon le genre (leurs motivations, leur manière de s'exprimer, etc.).

4. Les sujets des ateliers seront adaptés aux besoins des participants, néanmoins, ils ne couvriront pas toute la diversité de raisons ayant mené les jeunes à participer au programme.

5. Les ateliers se concentrant sur quatre facettes de l'estime de soi, la formation proposée par Horizon sera insuffisante, puisqu'elle n'inclut pas d'une manière satisfaisante l'environnement social des participants.

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE

4.1 Méthode d'enquête

L'entretien individuel, se déroulant en présence directe du chercheur, fournit des données riches et nuancées, car il permet d'aborder des thèmes de manière ouverte, permettant une plus grande nuance au niveau des informations (QUIVY, 2006 :173). Étant seul, le participant peut alors s'exprimer librement et sans craindre le jugement de la part de ses pairs. Ce type d'entretien est surtout utilisé dans le cas d'expériences précises. Dans notre cas, puisqu'il s'agit effectivement d'une expérience précise qui porte sur les répercussions possibles du programme Horizon sur la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes, l'entretien individuel s'avérait intéressant. Contrairement au questionnaire, un cadre d'entrevue souple permet d'en apprendre davantage sur notre sujet. Cependant, l'entrevue comporte également quelques inconvénients. Premièrement, puisque le schéma d'entrevue est souple, il est plus difficile pour le chercheur d'évaluer la qualité de son travail (QUIVY, 2006 : 176). Il est également nécessaire de veiller à ce que la conversation entre le chercheur et son vis-à-vis ne dévie pas trop du sujet. Il est important de créer un climat de confiance entre le participant et le chercheur, l'estime de soi étant un sujet délicat. Le participant doit en effet sentir que sa contribution est considérée comme un atout précieux. Enfin, bien que faire des entrevues individuelles demande un investissement en temps plus grand, cela permet de recueillir une bonne richesse de données et de mesurer en détail l'expérience subjective du participant.

En ce qui concerne le focus group, la collecte des données se fait plus rapidement qu'avec l'entrevue. Cette méthode utilise également des questions ouvertes, ce qui permet aussi de récolter des informations riches et diverses. Par sa présence, le chercheur peut alors « [...] vérifier si les participants [ont] une compréhension commune de la question posée » (GAUTHIER, 2009 : 392). Les inconvénients du focus group résident dans le fait qu'il s'agit d'un entretien avec plusieurs individus à la fois, bien qu'il permet d'économiser du temps. Le focus group, généralement composé d'une dizaine de personnes échangeant sur un sujet donné, peut causer un certain embarras chez les

participants qui ont à s'exprimer ouvertement sur leurs expériences, notamment lorsqu'il s'agit d'un sujet aussi personnel que l'estime de soi. Il peut même arriver que l'animateur lui-même, ou un « leader » qui émerge du groupe, influence d'autres participants dans leurs propos, ce qui a pour effet de biaiser les résultats. Certains auraient en effet pu être tentés de moins prendre la parole, ou encore d'éviter de mentionner certains détails de leur récit de vie.

Pour l'enquête proprement dite, nous avons privilégié l'entrevue puisque le sujet de recherche est un sujet personnel. Discuter de l'estime de soi devant des pairs peut intimider certaines personnes. Par l'entrevue semi-dirigée avec un chercheur, il a été possible de recueillir des informations plus personnelles. Toutefois, le focus group nous a été d'une grande utilité lors de la préenquête avec quelques animateurs d'Horizon, puisqu'il s'agissait d'une expérience plus professionnelle que personnelle pour eux. Cela nous a permis de les interroger tous à la fois, permettant une collecte de données rapide et efficace.

Les entrevues d'une durée maximale d'une heure se sont déroulées en présence d'une seule chercheuse, ce qui a permis de réaliser deux entrevues simultanément et de créer un climat plus intime entre le participant et la chercheuse. Cela a maximisé le temps et minimisé les déplacements. Chaque entrevue a été enregistrée sur support audio et s'est déroulée dans les écoles ciblées.

4.2 Population et échantillonnage

La population à l'étude est constituée d'adolescents ayant suivi le programme Horizon, d'Entraide Jeunesse Québec. L'échantillonnage sur lequel s'est concentrée la recherche visait principalement les participants des deux dernières années. L'organisme a lui-même choisi les écoles, au nombre initial de cinq, où nous souhaitions conduire notre enquête. Le choix de ces écoles a reposé sur le fait que celles-ci possédaient un plus grand nombre d'élèves ayant participé au programme. Cela augmentait les chances de réponses positives quant à la participation des élèves et a facilité la sollicitation qui s'est faite par

l'intermédiaire d'EJQ et des personnes-ressources dans les écoles. Dû à des difficultés de communication et au manque de temps de la personne ressource d'une des écoles, le nombre total d'écoles ciblées est passé de cinq à quatre. Ces quatre écoles sont le Collège Champigny (école privée, 14 participants au programme), l'Externat St-Jean-Eudes (école privée, 14 participants), Samuel-de-Champlain (école publique, 11 participants) et le Collège Jésus-Marie (école privée, 10 participants). Étant donné que le choix des participants reposait sur l'organisme, il a été difficile de faire une proportion égale de garçons et de filles, surtout considérant le caractère uniquement féminin du Collège Jésus-Marie. Sur une possibilité de quarante-neuf, treize d'entre eux ont accepté de participer à notre recherche. Le ratio garçons/filles de notre échantillon était de quatre garçons pour neuf filles.

4.3 Instrument de collecte de données

Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées au moyen d'un schéma d'entrevue (annexe 2), qui a lui-même été bâti à l'aide du schéma d'opérationnalisation (annexe 1). Ce schéma, qui résume la problématique en trois grands concepts, nous a permis d'identifier les principaux indicateurs à partir desquels nous nous sommes basés pour construire la grille d'entrevue.

4.3.1 Le schéma d'opérationnalisation

Le schéma d'opérationnalisation réunit les cinq grands concepts sur lesquels repose la recherche. Ce sont l'identité sociale, l'estime de soi, l'estime de soi selon Horizon, la socialisation selon le genre, qui peut être prise en compte avec l'identité, et l'expérience du participant lors d'Horizon, ainsi que les retombées du programme. Ces cinq concepts ont chacun été décortiqués en dimensions. Pour le concept de l'estime de soi selon Horizon, les dimensions représentent les quatre facettes abordées lors du programme Horizon. Ces facettes sont essentielles à notre étude, puisqu'elles permettent de mesurer l'impact du programme Horizon. Ces dimensions ont par la suite été divisées en sous-dimensions. Enfin, ces étapes ont mené à l'émergence d'indicateurs synthétisant l'ensemble du concept. Le concept d'identité sociale a été bâti de la même manière. Ses

dimensions s'intéressent aux relations sociales de l'individu, ainsi qu'aux milieux dans lesquels ces relations se déroulent. Le concept expérience du participant suite au programme a pour dimensions les motifs ainsi que les problèmes vécus ayant poussé l'adolescent à s'inscrire, au nombre de séances suivies, à l'appréciation générale du programme ainsi qu'à sa perception personnelle avant et après les ateliers. L'estime de soi plus générale ainsi que la socialisation ont été construites de la même manière. Les indicateurs de chaque dimension ont servi à constituer la grille d'entrevue initiale, par la suite enrichie à l'aide du prétest.

4.3.2 Le schéma d'entrevue

Le schéma d'entrevue a été construit selon un schéma de type narratif. La première section, qui nous a servi de mise en contexte, traite du rapport entre le participant et l'organisme. Elle comporte les questions s'intéressant au contenu des ateliers, ainsi qu'à l'appréciation générale qu'en a eue le jeune. La seconde section réunit des questions reliées au thème de l'appréciation personnelle qu'avait la personne d'elle-même. La section suivante s'intéresse aux interactions de groupe et à la manière de s'y adapter. La quatrième section, la plus étoffée, traite des relations amicales et de l'ouverture à l'autre. L'avant-dernière section comprend les questions traitant des diverses influences sociales auxquelles l'adolescent est soumis. Enfin, la dernière section parle des suggestions, qui selon les participants peuvent améliorer le programme. Les questions découlent intégralement des indicateurs ressortis lors de l'opérationnalisation, en plus des informations obtenues lors de la préenquête et du prétest.

4.4 Sollicitation et sélection des répondants

Les répondants ont été sollicités par une lettre, au départ remise à Entraide Jeunesse Québec le 8 décembre 2011, et qui fut par la suite distribuée aux écoles visées par Mme Claudia Martel, responsable du programme Horizon. Étant donné l'âge des participants, cette lettre de sollicitation était accompagnée d'un formulaire de consentement parental. La direction a ensuite remis les lettres aux jeunes concernés avant le congé des Fêtes, à la suite de quoi, ceux désirant participer et dont les parents avaient signé le formulaire de

consentement parental, ont répondu à l'appel grâce à nos coordonnées électroniques ou téléphoniques.

4.5 Plan d'analyse

Le plan d'analyse (annexe 5) nous a permis de décortiquer les renseignements recueillis au cours de l'enquête. Ce plan, structuré en fonction de nos hypothèses, réunit tous les indicateurs qui ont permis de vérifier chacune d'elles. La première hypothèse concerne une amélioration de la connaissance générale de soi chez les participants, ainsi qu'une plus grande facilité à s'exprimer. Les indicateurs privilégiés pour ce faire sont tous liés à la connaissance de soi, à la capacité d'exprimer ses besoins, ainsi qu'à l'appréciation du programme. L'hypothèse suivante s'intéresse aux motifs ayant poussé les adolescents à s'inscrire au programme. Grâce à cette hypothèse, il a été possible d'évaluer la constance de certaines motivations, et ainsi analyser la possibilité d'un type de jeunes visés par le programme. Les motivations énoncées ont été divisées lors de la troisième hypothèse, en fonction du genre des participants. Les indicateurs utilisés référaient aux attitudes attendues selon le genre, aux motivations à s'inscrire, ainsi qu'aux relations avec autrui. La quatrième hypothèse suppose que certains aspects sont négligés lors des ateliers. Les indicateurs reliés à cette hypothèse ont permis de constater la possibilité d'une lacune au sein du programme. Ces indicateurs sont liés à l'expérience du participant suite au programme ainsi qu'à la façon d'aborder l'estime de soi. Enfin, la cinquième hypothèse suggère la possibilité d'inclure davantage l'aspect relationnel lors des ateliers, accordant potentiellement trop d'importance à la psychologie. Les indicateurs renvoient aux dimensions « estime de soi » et « identité sociale ».

4.6 Pré-enquête

L'objectif de la pré-enquête était de mieux comprendre le déroulement des ateliers du programme Horizon, en développant et précisant certains points avec les animateurs (annexe 6). La pré-enquête a consisté en un focus group avec cinq animateurs ayant

dispensé le programme Horizon au cours des dernières années. Cette rencontre a eu lieu le 14 novembre dernier aux locaux d'Entraide Jeunesse Québec.

Ce focus group a été d'une aide précieuse pour l'élaboration de notre instrument de collecte, qui nous a aidé à structurer les entrevues avec les adolescents. Les points abordés traitaient principalement de la gestion d'un groupe, des points forts (activités préférées par les jeunes) et faibles d'Horizon, des thèmes abordés lors des ateliers, ainsi que des points communs qu'ils ont constatés entre les participants. Les questions ont porté plus précisément sur les quatre dimensions de l'estime de soi : « le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence », ainsi que sur les composantes de ces facettes que les participants ont le mieux intégrées. Les questions ont également porté sur divers aspects de l'identité sociale.

Lors de la préenquête, il est ressorti qu'un sentiment de solitude était vécu par une grande majorité des jeunes s'inscrivant aux ateliers. Les animateurs du programme Horizon ont également constaté que certaines activités sont plus appréciées que d'autres, telles que la muraille et le blason. Ensuite, ils ont noté une amélioration de la facilité à s'exprimer en public chez plusieurs participants. Par contre, les animateurs ont pris la peine de préciser qu'ils ignoraient si cette facilité à communiquer en public s'est développée hors ateliers.

Enfin, les discussions et les activités concernent surtout les caractéristiques personnelles et ne touchent pratiquement pas l'aspect social de la personne. Il y a une grande volonté chez ces jeunes de mieux se connaître, et aux dires des animateurs, la connaissance de soi représente la plus grande lacune des jeunes participants à Horizon. Le programme se concentre davantage sur les compétences intellectuelles, personnelles et sociales que sur des aspects physiques.

Étant donné l'accès limité à notre population à l'étude, il aurait été fort complexe d'effectuer un prétest auprès de celle-ci. Le questionnaire a tout de même été soumis à

une adolescente faisant partie de la tranche d'âge des participants, ceci afin de s'assurer de la clarté des questions. Aucune question n'a par la suite été modifiée.

4.7 Biais et limites de la démarche

Bien que le but de cette recherche ait été de rassembler les données les plus valables possible afin de répondre à la question de recherche, certaines limites sont venues en limiter la portée. Premièrement, à l'adolescence, l'estime de soi est instable et reste influencée par toutes sortes de facteurs externes. Il est donc difficile d'affirmer qu'Horizon a été l'acteur principal de l'amélioration de l'estime de soi. De plus, le programme Horizon désirant préserver l'anonymat des participants, les intervenants ne font pas d'évaluations du programme et des ateliers sous forme écrite, s'en tenant lors des rapports à des généralités et des impressions. La plupart des évaluations et des renseignements concernant l'appréciation du programme se font donc lors d'échanges entre les animateurs et les participants, rendant la tâche d'évaluation plus épineuse. Également, l'entente de confidentialité ne nous permettait pas de contacter nous-mêmes les participants. Enfin, le fait que les responsables d'Entraide Jeunesse Québec aient eux-mêmes choisi les écoles dans lesquelles nous nous déplaçons a diminué la diversité de l'échantillon auquel nous aurions eu droit en choisissant nous-mêmes les participants. EJQ, en restreignant le nombre d'écoles à quatre, a par le fait même réduit le nombre de répondants possibles.

CHAPITRE V : PORTRAIT DES PARTICIPANTS AU PROGRAMME HORIZON

La présente recherche ayant notamment pour objectif de connaître l'appréciation des participants au programme Horizon, les variables retenues lors des entrevues traitaient des différents types de relations que ces jeunes entretiennent avec les autres, ainsi qu'avec eux-mêmes. En effet, tel qu'illustré dans le deuxième chapitre, l'adolescence est une période de changements et de remise en question chez plusieurs. Le rapport à l'autre et le rapport à soi sont des éléments non négligeables dans la formation d'un individu. Afin de répondre à la question de recherche qui visait à savoir si Horizon est adapté aux jeunes possédant une faible estime d'eux-mêmes, il a été nécessaire de connaître tout d'abord leurs besoins. Ce chapitre débute donc par une présentation des participants en ce qui a trait aux motivations les ayant poussés à s'inscrire, à leurs relations, ainsi qu'aux manières qu'ils ont de se voir et de s'évaluer, le tout dans l'objectif de fournir le maximum d'informations pouvant servir au chapitre six, l'analyse.

5.1 Profil des participants

Notre échantillon est composé de treize adolescents ayant participé au programme Horizon pendant les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011. Quarante-neuf adolescents au total y ont participé dans les quatre écoles visitées. Ces quatre écoles, comme mentionné plus tôt, sont le Collège Champigny (école privée, 14 participants au programme), l'Externat St-Jean-Eudes (école privée, 14 participants), Samuel-de-Champlain (école publique, 11 participants) et le Collège Jésus-Marie (école privée, 10 participants). Dans notre échantillon, les filles sont surreprésentées, étant neuf pour un nombre de quatre garçons. En effet, selon les listes auxquelles nous avons eu accès, il n'y a pas de différence de genres quant au taux de participation à Horizon dans les quatre écoles. On constate également en vérifiant ces mêmes listes que le taux d'abandon au programme est plus élevé pour les filles que pour les garçons (sept contre un). Seulement deux jeunes proviennent de l'école publique, sur une possibilité de onze. Il est important de noter également que Wilfred, Stéphanie ainsi que Caroline présentaient une timidité élevée, rendant la collecte d'informations plus ardue et faisant d'eux des cas à part.

5.1.1 Les motivations

Les motivations principales ayant poussé les adolescents de notre échantillon à s'inscrire au programme Horizon se recoupent beaucoup. Ainsi, cinq l'ont suivi dans l'objectif de se faire des amis, trois pour améliorer leur confiance en soi, deux pour mieux se connaître, deux autres pour vaincre leur timidité et un par curiosité. Ainsi, nous pouvons constater que la motivation la plus répandue est celle de se faire des amis, et non d'améliorer son estime de soi ou l'une des quatre facettes, ce qui est pourtant le premier objectif du programme. On peut déjà constater l'influence que peut avoir la sphère amicale chez les adolescents.

5.1.2 Famille

Les membres de la famille, représentant les premiers liens sociaux de l'enfant, jouent encore pour beaucoup dans son développement lors de son passage de l'enfance à l'adolescence. De ce fait, il est essentiel de prendre en compte le type de relations qu'entretient le participant avec sa famille si l'on souhaite comprendre ce qui se cache derrière sa motivation à s'inscrire à un programme visant à améliorer son estime personnelle.

Dix jeunes affirment avoir des relations très positives et ouvertes avec leur famille. Les propos tenus à cet égard s'illustrent particulièrement bien chez trois participantes. Sophie affirme en effet : « [...] quand j'ai un problème bin je l'sais que j'peux en parler à ma famille là, sans qui me juge, bin y peuvent me donner des conseils. ». De son côté, Pascale dit clairement que « [s]a mère est [s]a grande confidente ». Enfin, Sarah déclare : « Avec ma famille c'est vraiment parfait là! » De plus, les participants demandent souvent un conseil parental avant de prendre une décision importante, participer à Horizon notamment, ou lors de conflits. Annie a également soulevé qu'elle abordait des sujets personnels avec sa mère, les relations amoureuses par exemple.

Pour trois répondants, les quelques tensions ressenties concernent principalement le rapport à leur mère. Pour Jonas, la relation est si conflictuelle que les échanges orageux se poursuivent même en dehors de la maison. Max affirme qu'il peut contacter ses parents s'il en ressent le besoin, et que les conflits se produisent surtout avec sa mère, son père étant souvent à l'extérieur de la ville pour le travail. Caroline, quant à elle, se dit capable de se confier à ses amis, mais peu à sa famille. Étant donné que la majorité des participants entretient de bons liens avec leur famille, il est permis de croire que les relations familiales ne sont pas la cause première de leur participation au programme.

5.1.3 Relations interpersonnelles conflictuelles

Certains participants sont victimes d'intimidation ou l'ont été dans le passé, Pascale et Joana notamment. Pascale avoue, parlant de son expérience au primaire, qu'elle pleurait chaque soir en revenant de l'école, pour cause de rejet et d'insultes. Joana dit clairement qu'elle a vécu une période d'intimidation au début de son secondaire, période où elle passait beaucoup de temps seule. Six autres, sans faire mention d'intimidation, avouent tout de même avoir peur du regard des autres, ce qui ramène à la crainte du jugement. Caroline s'abstient de donner son opinion devant les autres. Jonas, pour sa part, a eu un primaire difficile, où il n'avait pas d'amis, ce qui laisse deviner du rejet, et se faisait régulièrement insulter. Francis décrit la situation vécue par les gens moins populaires et solitaires comme étant « une situation très difficile ». Sarah, qui dit moins craindre le jugement des autres qu'auparavant, déclare qu'elle est aujourd'hui capable de défendre son opinion sans se sentir anormale si elle diffère de celle des autres. Stéphanie, quant à elle, a une opinion plus nuancée. Elle affirme tout simplement avoir parfois peur de se faire critiquer par les autres. De son côté, Noémie en a beaucoup à dire sur le sujet. Elle se fait énormément rabaisser par son groupe d'amies pour ses goûts peu communs à l'école qu'elle fréquente. Elle affirme en effet apprécier les arts corporels et les cheveux colorés dans le style des « Harajuku girls ». Elle apprécie le port de l'uniforme, lui permettant de dissimuler ses goûts vestimentaires à l'école. En ce qui concerne ses amies en milieu scolaire, elle ne les voit pas comme de vraies amies, étant souvent elles-mêmes la source de son mal-être. À la question « [...] qu'est-ce qui est le plus important pour

toi...être toi-même et te faire écœurer [...], ou être quelqu'un d'autre et avoir la paix? », Noémie a répondu :

Bin...j'dirais un peu être quelqu'un d'autre parce que tsé tu passerais un bon...bin tsé j'suis pas vraiment quelqu'un d'autre là c'est juste...[...] j'passerais un bon secondaire au moins, pis après ça quand ça serait fini j'redeviendrais moi-même...parce que tsé j'deviens pas mettons bitch là...

La quasi-totalité des répondants affirme avoir été un jour ou l'autre victime d'intimidation ou de rejet de la part des autres jeunes. Le sentiment d'appartenance à un groupe, une des facettes du programme, en est donc gravement affecté. Leur vision d'eux-mêmes s'en trouve ternie puisque l'image que le regard des autres leur renvoie est contradictoire avec celle qu'ils désirent projeter.

5.1.4 Relations amicales

Concernant les amitiés, certains participants se disent bien entourés, alors que d'autres vivent de la solitude. Par contre, suite à Horizon, la grande majorité des participants ont amélioré leur cercle amical. Ceci laisse supposer que certaines clés concernant des relations amicales efficaces sont présentées lors des ateliers. Francis se situe donc dans ceux ayant un bon cercle d'amis, et a même une copine qu'il côtoie à l'école et à l'extérieur. Sarah a changé de groupe d'amis au cours de la dernière année, passant de personnes avec lesquelles elle était moins assortie, à des amis qu'elle-même qualifie de « parfaits ». Elle les rencontre également à l'extérieur de l'école pour faire des sorties et discuter. Stéphanie a deux bonnes amies de longue date qu'elle voit à l'école et à l'extérieur, mais demeure tout de même ouverte aux nouvelles amitiés. Jonas, qui ne possédait pas d'amis à l'école primaire, a maintenant un bon cercle amical duquel il se dit très satisfait. Caroline a deux amies qu'elle a rencontrées à l'école, et qui, selon elle, l'aident à vaincre sa timidité. Max, pour sa part, fait une distinction entre ses amis du secondaire et sa meilleure amie d'enfance. Il se dit bien entouré, mais avoue ne pas confier certaines choses à ses amis d'école, alors qu'il peut parler de n'importe quoi avec sa meilleure amie qui ne fréquente pas le même établissement scolaire. Pascale possède de bonnes amies depuis son entrée à l'école secondaire qu'elle considère comme ses

confidentes, les rencontre à l'extérieur de l'école, et en a connu deux grâce au programme Horizon. Joana a maintenant des amis qu'elle voit à l'extérieur de l'école et avec qui elle occupe ses midis. Enfin, Sophie affirme s'entendre bien avec tout le monde.

En ce qui concerne les jeunes moins chanceux en amitié, Wilfred ne semble pas souffrir de solitude à l'école, mais rencontre rarement d'autres jeunes à l'extérieur. Annie a d'ailleurs réglé son conflit avec son amie l'ayant initialement amené à Horizon. Elle se dit disponible pour ses amies, mais avoue que cela n'est pas toujours réciproque. Elle est tout de même satisfaite de son cercle amical, mais se dit rester ouverte à de nouvelles rencontres. Cathie, quant à elle, a quelques amies rencontrées à l'école, mais n'en possède pas à l'extérieur du cadre scolaire. Cette séparation entre les amitiés au sein de l'institution scolaire et la possibilité de s'en faire des amis au quotidien démontre une incommodité à développer des liens profonds et intimes avec les autres. Finalement, Noémie, quoique possédant un cercle d'amies à l'école, les perçoit comme étant à la fois ses amies et la source de sa tristesse. En effet, elles sont très critiques à son égard, la dénigrant souvent pour ses goûts ainsi que pour ses résultats scolaires moins élevés qu'elles. Elle possède toutefois deux amies d'enfance et de confiance à l'extérieur de l'école, avec lesquelles elle se sent complètement à l'aise.

5.1.5 Interactions dans un groupe

Tous les répondants disent se sentir plus à l'aise dans un groupe restreint, d'environ six personnes ou moins, que dans un groupe plus grand. Ce constat est très explicite chez Max qui affirme qu'il est « plus à l'aise devant les p'tits groupes. » La capacité d'expression n'est par contre pas la même chez tous. En effet, Caroline et Cathie déclarent en général éviter le plus possible de prendre la parole alors que Francis, par exemple, se dit capable d'exprimer ses sentiments dans les petits groupes, et ses opinions lors des échanges en plus grand groupe. Partageant également cette opinion, Sophie et Annie déclarent qu'elles peuvent s'exprimer dans un groupe peu importe sa taille si elles se sentent concernées par le sujet abordé.

5.1.6 Réaction face à la critique négative

La plupart des jeunes, même les plus timides, semblent se considérer prêts à discuter. Onze prétendent prendre plutôt bien la critique, alors que trois la rejettent. En ce qui concerne ceux qui l'acceptent, qu'elle soit positive ou négative, Jonas et Annie préfèrent en parler directement avec la personne en question. Ils affirment qu'ils demandent conseil à leurs proches lorsqu'ils font face à un conflit généré par un commentaire déplaisant. Sophie et Cathie savent qu'elles peuvent toujours compter sur leur famille pour les guider. Sophie tente également de tourner les critiques négatives au positif. Tout comme elle, Sarah déclare que si elle se fait critiquer, elle prend en compte si la personne lui tient vraiment à cœur, et si cette personne continue à dire de mauvaises choses, elle tourne la situation au positif en se disant que : « d'autres en diront des bonnes ». Wilfred prend très bien la critique. En effet, il la place dans la catégorie des petits problèmes de la vie qu'on peut régler en discutant. Pour ce qui est de la résolution de problèmes, Wilfred déclare n'avoir aucun problème. Joana n'oppose aucune résistance à la critique. Elle prétend ne rien ressentir. Pour régler ses problèmes, elle préconise la discussion avec ses parents et amis. Lorsque vient le temps de relativiser une critique ou régler un problème, Pascale se tourne vers sa mère et ses amis.

Stéphanie est quant à elle partagée face à la critique. Elle est parfois blessée, parfois neutre. Elle affirme qu'elle règle ses problèmes en discutant avec la personne. Enfin, Francis prend bien la critique et peut parfois discuter lors de la résolution de problèmes. Par contre, il dit préférer : « attendre que ça passe » lorsqu'un conflit persiste.

Toutefois, pour certains, un filtre se pose entre le reste du monde et un groupe très restreint de personnes avec lesquelles ils souhaitent discuter et se confier. Noémie tente pendant un court laps de temps de discuter, puis déclare « bouder ». Pour régler ses problèmes, celle-ci a plutôt tendance à demeurer passive. Max est : « soupe au lait [...] face à la critique » et dit : « Des fois je prends pas la critique, des fois je suis impatient. ». Quand un problème se présente, il préfère laisser faire le temps. Enfin, Caroline affirme que : « ça [l]'agace de [se] faire critiquer, [qu'elle a] des pensées négatives »,

dépendamment du sujet sur lequel on lui fait une remarque. Lorsque vient le temps de régler un problème, par exemple avec ses amies, elle affirme : « on s'ignore, pis quand c'est passé on se reparle ».

5.1.7 Activités parascolaires

Parmi les participants, neuf ne font pas d'activités parascolaires. Par contre, de ces neuf, Stéphanie et Annie pratiquent tout de même des activités sportives comme la natation ou le kick-boxing. Les activités parascolaires pratiquées sont variées, telles que la natation, le soccer, le cinéma, la robotique ou l'informatique. Ceux en accomplissant se déclarent en général mieux entourés que ceux n'en pratiquant pas, et semblent avoir plus de facilité à rencontrer de nouvelles personnes susceptibles d'être des amis, selon leurs dires.

5.1.8 Appréciation personnelle

En ce qui concerne leur appréciation personnelle, dix participants sur les treize se déclarent présentement satisfaits d'eux-mêmes. Ils sont tous capables de s'accorder au moins une qualité et se disent généralement satisfaits de leur apparence et de leurs résultats scolaires. Pour ce qui est des trois étant moins satisfaits globalement d'eux-mêmes, nommer les points forts et faibles semble difficile. Caroline n'est effectivement pas capable d'en trouver, et déclare se trouver laide. Stéphanie, pour sa part, éprouve également des difficultés à s'accorder des points forts, se dit moyennement satisfaite de son apparence physique, mais l'est tout de même de ses performances scolaires. Enfin, Noémie ne se trouve ni belle, ni laide, et avoue se sentir moins bonne à l'école qu'auparavant, notamment grâce à ses amies lui rappelant souvent ses faiblesses et ses notes moins élevées en sciences et en mathématiques.

5.2 Expérience au programme

La recherche portant sur les points forts et les lacunes du programme Horizon sur les jeunes, il est inévitable de demander le point de vue de ces derniers. Cette section s'intéresse donc à l'appréciation des participants quant aux activités proposées, aux

thèmes abordés, à la forme des ateliers et leur fréquence, ainsi qu'aux améliorations constatées, si tel est le cas.

5.2.1 Activités préférées

En ce qui concerne les activités préférées par les participants au programme, le dessin collectif (la nappe) remporte la palme avec cinq participants sur treize. Tous ont apprécié le fait d'avoir un « projet commun » et de pouvoir s'exprimer sans jugements. Encore une fois, cela démontre la peur du regard des autres. Deux autres affirment avoir préféré l'improvisation, leur permettant de faire des mises en situation, de s'exprimer et de combattre la timidité. Cathie quant à elle, préférait les échanges en groupe, permettant à tous de partager leurs opinions. Enfin, cinq participants ont apprécié le programme en général et n'ont pas d'activités préférées.

5.2.2 Composantes moins appréciées

Neuf participants sur treize affirment ne pas se souvenir d'avoir moins apprécié quoi que ce soit. Pour les quatre autres participants, les points moins appréciés varient. Ainsi, Cathie critique l'inclusion d'un causeur de trouble dans son groupe; un fait également mentionné par Noémie. Cette personne, par son attitude négative et intimidante, nuisait à la libre expression des autres. Noémie affirme également qu'elle n'aimait pas lorsqu'elle devait parler de ses goûts, notamment son désir de devenir « disc jockey », car elle avait l'impression d'être mal assortie au groupe. Elle affirme :

Euh...bin c'est des fois quand y nous disaient mettons qu'est-ce que vous voulez faire plus tard tsé des fois moi j'tais gênée parce que tsé j'ai des goûts un peu spécial là, fac tsé des fois c'tait gênant fac je savais pas si j'pouvais vraiment l'dire ou si y'allaient m'trouver bizarre là...

Max, pour sa part, aurait aimé aborder le thème des relations ainsi que de l'estime de soi pendant plus d'un atelier, trouvant que ces sujets méritaient une attention particulière. Enfin, Sarah, au contraire, aurait préféré des activités plus variées, moins centrées sur l'estime de soi et plus centrées sur la découverte de soi.

5.2.3 Thèmes qu'ils voudraient aborder

En ce qui concerne les thèmes que les participants auraient voulu aborder, sept affirment n'en avoir aucun à modifier ni à recommander, ayant apprécié les ateliers tels quels. Pour sa part, Sarah aurait aimé des thèmes concernant l'amitié, la manière de se faire des amis et de les conserver. Noémie aurait voulu apprendre à davantage aller vers les autres. En ce qui concerne Max, il aurait aimé que les intervenants abordent davantage des thèmes concernant les relations interpersonnelles et l'estime de soi. Pour sa part, Joana aurait voulu discuter des relations amoureuses, puisqu'elle considère qu'il s'agit d'un sujet très important pour les adolescents. Enfin, Jonas et Francis auraient apprécié encore plus de conversations et d'activités leur permettant de s'exprimer, bien que cela soit l'élément central du programme.

5.2.4 Nombre d'ateliers suivis et raison de l'absence

Seulement cinq participants sur treize ont manqué au moins un atelier, le plus souvent en raison d'obligations scolaires, les autres ayant assisté à tous les ateliers. Les cinq ont mentionné leur déception d'avoir dû en manquer. Ainsi, Noémie et Joana ont dû assister à une récupération et Max à un examen de danse. Une ne se rappelle pas de la raison, et Sarah mentionne qu'elle n'est pas certaine d'être « entrée » au début du programme, ayant été référée par son psychologue.

5.2.5 Améliorations constatées

La totalité des jeunes a constaté des améliorations, même minimales, à la suite du programme Horizon. Les quatre facettes se trouvent améliorées dans plusieurs cas. Le sentiment de confiance se place en tête des changements constatés par les jeunes avec douze participants sur treize en faisant mention. Viennent ensuite la connaissance de soi et le sentiment d'appartenance avec pratiquement le même nombre de participants, soient cinq et quatre respectivement. Pour ce qui est du sentiment de compétence, sans être clairement mentionné par les participants, il revient régulièrement de manière sous-entendue.

Francis a rapidement remarqué qu'avoir la possibilité de s'exprimer sans jugements lors des ateliers lui a permis d'avoir «moins peur» d'aborder les autres jeunes. Cette nouvelle facilité de communication l'aide, selon lui, «à plus se définir en tant que personne» et donc à mieux se connaître. Horizon l'a également aidé à mieux gérer la critique puisqu'auparavant il déclarait prendre tout personnel, et maintenant il affirme «laisser les choses aller».

Joana, pour sa part, a participé au programme pour vaincre sa timidité. Elle considère qu'Horizon l'a vraiment aidée.

Pascale dit avoir constaté des changements positifs après avoir suivi Horizon, principalement sur le plan des relations interpersonnelles. Elle parle également d'une plus grande facilité à s'exprimer dans des groupes (petits et gros). Sa réaction face à la critique s'est d'ailleurs grandement améliorée depuis Horizon et également à cause de ses nouvelles camarades.

Jonas s'est fait deux amis au courant des ateliers et de nombreux autres par la suite. Il a pris conscience de l'utilité des «personnes ressources». Jonas note également une belle amélioration de son estime de soi «générale» après Horizon.

Selon Wilfred, le programme l'a aidé à mieux se connaître. Il parle par exemple d'une plus grande facilité à s'exprimer en classe et lors des échanges de groupes.

Sophie assure notamment qu'aujourd'hui elle est capable de s'affirmer davantage. Elle ajoute : «J'ai appris à mieux me connaître.» Elle a constaté qu'elle était maintenant capable de nommer des points forts chez elle ; la capacité à s'affirmer et à rechercher de l'aide notamment. Les signes démontrant que Sophie a amélioré sa confiance en soi sont : s'affirmer plus, faire connaître ses limites aux autres et écrire ce qu'elle pense dans les travaux d'équipe sans toujours s'en remettre aux autres.

Stéphanie a aimé le programme puisqu'il l'a aidée à surmonter sa timidité. Elle affirme qu'elle a « un peu plus confiance » en elle et qu'il y a des choses qu'elle n'aurait pas osé faire auparavant et qui lui semblent aujourd'hui possibles, sans toutefois donner d'exemple. Elle juge qu'Horizon l'a aidée à améliorer son estime de soi, malgré qu'elle ne soit pas encore optimale.

Annie juge que sa confiance en soi s'est améliorée, elle a réglé le conflit l'ayant conduit à suivre Horizon, et s'est fait de nouveaux amis.

Noémie, quant à elle, se trouve moins gênée à la suite de sa participation aux ateliers Horizon, insistant tout de même sur le fait qu'elle l'est encore beaucoup. Elle croit également qu'elle va davantage vers les autres, sans en être certaine pour autant. Selon ses dires, le programme lui a permis d'améliorer sa communication avec son entourage et elle juge qu'elle a plus confiance en elle qu'auparavant. Néanmoins, sa peur de se séparer de son groupe d'amies « négatives » prouve qu'elle n'a pas encore suffisamment confiance en elle pour les affronter.

Max affirme être moins timide qu'avant sa participation au programme, notamment grâce à l'activité d'improvisation.

Sarah a plus confiance en elle, conserve son opinion et s'est fait de nouveaux amis. Elle a également appris à relativiser la critique négative.

Cathie déclare qu'Horizon l'a aidée à améliorer sa confiance globale dès le départ, mais qu'avec le temps, faute de suivi et en raison d'évènements perturbateurs (troubles familiaux, rejets de la part d'autres élèves), elle a perdu un peu de cette confiance acquise. Ses relations avec sa famille, qui étaient déjà passablement bonnes, se sont encore améliorées avec Horizon. Par contre, elle n'a pas remarqué une grande amélioration concernant ses contacts avec les autres élèves.

Enfin, Caroline n'a pas constaté beaucoup d'améliorations suite à sa participation au programme. Elle affirme que cela lui a fait connaître de nouvelles personnes, sans plus.

5.3 Suggestions

Afin de mieux comprendre le point de vue des participants par rapport aux lacunes possibles du programme et d'aider à y remédier, il est important de prendre en compte leurs suggestions à ce sujet. Cette dernière section traite ainsi des activités suggérées par les jeunes, du moment et de la durée des ateliers souhaités, du type de groupe, de la possibilité de poursuivre le programme, et de l'éventualité de le conseiller à un ami.

5.3.1 Activités suggérées

Parmi ceux ayant des activités à suggérer, Jonas et Wilfred aimeraient qu'il y ait une sortie de groupe. Francis désirerait plus d'activités lui permettant de s'exprimer. Noémie propose des moments en groupe, et d'autres seuls, selon ce que le participant souhaite dévoiler aux autres. Enfin, Sarah a eu l'impression d'avoir trop fait d'activité ayant pour objectif de « penser à être une personne comme les autres ». Elle aurait souhaité « un peu plus d'activités [concernant le rapport aux autres, notamment] sur comment se faire des amis, comment trouver les amis idéals pour nous...est-ce qui faut qu'ils aient nécessairement toutes les mêmes qualités que nous ou bin y peuvent nous ressembler, avoir les mêmes buts ».

5.3.2 Nombre d'ateliers

Généralement, les participants ont apprécié la fréquence et la durée des ateliers. Cinq auraient aimé en avoir plus. Max affirme : « Ah, onze, douze ateliers là, juste pour qu'on aille un peu plus loin dans le sujet parce qu'on passait un atelier trente minutes dans un sujet, là t'es obligé de passer à un autre sujet un autre midi parce qu'y avait pas le temps de continuer avec l'autre... ». Joana aurait elle aussi apprécié plus d'ateliers, dont une série au début de l'année et une vers la fin de l'année, afin de faire le point.

5.3.3 Moment de la journée

Certains participants ont suivi le programme le midi, alors que d'autres l'ont suivi le soir. Globalement, ils ont tous apprécié le moment de la journée. Pour les ateliers se déroulant le midi, le seul bémol revenant à quelques reprises concerne le temps accordé aux repas sur les ateliers, réduisant le temps des conversations et des activités. Cathie affirme en effet : « Moi le midi je trouvais ça trop court. Je dis pas perdre un cours, mais si c'était peut-être...plus longtemps...parce que là on dinait pis après on avait quasiment déjà fini. » Par contre, Max affirme qu'il n'aurait pas suivi les ateliers de soir, préférant travailler et voir ses amis. Paradoxalement, certains participants ont apprécié les ateliers en soirée, notamment en raison de la confidentialité. Francis illustre bien ce propos :

Ben vu que c'était le soir, on avait pas de bus, mais c'était pas un gros problème....je trouvais ça mieux...vu qu'il y avait personne dans l'école, on n'avait pas besoin de se justifier [...] Ça fait que c'était plus confidentiel pis anonyme. Pis on pouvait dire ce qu'on avait fait de sa journée...me semble qu'on aurait été coincés sur l'heure du midi.

5.3.4 Appréciation du groupe

Les participants ont généralement apprécié leur groupe composé d'environ dix personnes, ce qui favorisait la discussion. Plusieurs affirment avoir aimé être entourés de personnes comme eux, ne se sentant pas jugés. Les seuls points négatifs concernant le groupe touchaient la proportion garçons/filles qui était parfois déséquilibrée. Joana et Sarah étaient d'ailleurs les seules filles de leur groupe. De plus, l'insertion d'un « fauteur de troubles », un jeune ayant été grandement référé dans le but de le discipliner, a dérangé Noémie et Cathie. Sarah a enfin mentionné qu'elle se sentait mise à part puisque deux participants parlaient beaucoup plus entre eux, laissant les autres de côté.

5.3.5 Continuer le programme

Neuf participants sur treize feraient le programme à nouveau, la plupart pour « s'améliorer » encore plus. Sophie avoue dès le début de l'entrevue qu'elle se réinscrirait « pour le plaisir ». Max aimerait refaire l'expérience puisqu'il juge qu'il pourrait « aller encore plus loin » pour mieux se connaître. Jonas suivrait un deuxième

niveau d'Horizon sans hésiter, déclarant «vouloir s'améliorer toujours plus». En ce qui concerne Noémie, bien qu'elle affirme qu'avec les ateliers elle se sentait complètement bien, celle-ci ne referait le programme que si elle était accompagnée d'une amie, démontrant encore une fois son besoin de voir ses actions confirmées par les autres. Francis, Sarah et Annie croient qu'ils n'ont plus besoin du programme et ne le feraient pas une seconde fois pour cette raison. Finalement, Caroline consulte maintenant une psychologue et affirme qu'elle ne se réinscrirait pas au programme.

5.3.6 Recommandations à un ami

Tous les participants recommanderaient Horizon à un ami ou à un autre jeune dans leur situation. Quatre d'entre eux nuancent leur réponse, mentionnant tous l'importance de bien se connaître soi-même avant d'entreprendre un programme tel qu'Horizon.

Ainsi, à la question « Suggèrerais-tu Horizon à un ami ? », Sarah répond : « Ouais c'est sur, mais c'est pas...y faut s'aider nous-mêmes avant de...faut pas penser qu'Horizon ça va toute régler nos problèmes là, tsé faut s'aider nous-mêmes avant de pouvoir...bin faut s'aider nous-mêmes, c'est tout là! (rire) ». Elle termine en disant :

[...] juste dire que Horizon c'était une bonne idée, sauf que faut pas qui aille trop de cours, tsé le nombre de cours qu'on avait, à peu près huit à dix c'est correct, sauf que si c'est comme...si y'en a trop souvent si y'en a deux fois par semaine pis y'en a trop souvent on va trop penser qu'on va être heureux à ces cours-là pis toute le reste ça va être plate... [...] trop penser qu'on va réussir à cause de ça pis faut pas penser qui a juste ça...faut pas comme attendre le prochain cours, faut vivre normal entre les deux cours là...

Cathie exprime cette opinion très clairement : « si tu te connais pas pis que tu vas là, ça aide pas beaucoup ». Dans le même ordre d'idées, Francis le conseillerait à un ami uniquement si la personne en question avait tenté de s'améliorer par elle-même au préalable et éprouverait le besoin d'être plus encadrée dans son «amélioration personnelle». Enfin, Jonas conseillerait le programme à un ami à condition que la personne en question ait tenté d'en discuter d'abord. Il déclare : « va vers tes amis, pis le programme Horizon existe si tu te sens pas encore prêt à aller vers les autres ».

CHAPITRE VI : IDÉALTYPE DE L'IDENTITÉ SOCIALE DES JEUNES

Ce chapitre a pour but de répondre aux objectifs et hypothèses découlant de notre question de recherche : « **Le programme Horizon est-il réellement adapté aux adolescents de 12 à 14 ans, clientèle à laquelle il s'adresse?** » Une typologie représentant les types de participants à Horizon sera construite à partir des concepts de l'identité et de l'estime de soi abordés lors de la problématique, des données présentées au chapitre précédent et selon des caractéristiques recherchées par le programme. Par la suite, à partir de nos données, nous serons à même de comparer les participants aux caractéristiques recherchées par Horizon et de fournir une interprétation des résultats obtenus. Enfin, suite à ce qui ressortira de la typologie et du classement des jeunes avant/après le programme, nous serons à même de dégager la structure sous-jacente qui organise les propos des jeunes quand ils parlent de leurs relations amicales, ce qui nous permettra d'aller au-delà des discours explicites pour approfondir les informations recueillies.

6.1 Typologie bidimensionnelle des participants au programme Horizon

Le programme Horizon cible des jeunes ayant certaines difficultés qui peuvent nuire à leurs habiletés relationnelles et à leur appréciation personnelle. Tel qu'énoncé dans la section 2.2.4, les intervenants scolaires sont guidés vers un certain profil de jeunes. Ils encouragent fortement ceux y correspondant le mieux à s'y inscrire. Vu le nombre restreint de places disponibles dans les ateliers, un certain profilage est nécessaire afin d'en faire profiter ceux en ayant le plus besoin. Ceci est d'ailleurs clairement énoncé dans le guide d'animation :

Le recrutement peut se faire entièrement par cette personne, qui ciblera des jeunes qu'elle connaît et qui vivent certaines problématiques liées à une faible estime de soi. Ces jeunes sont souvent bouc-émissaires, isolés, ils vivent des difficultés à l'école, des difficultés à prendre leur place, des difficultés à créer des liens, etc. (EJQ, 2011 :7).

La typologie (figure 1) construite retient deux dimensions. La première, le sentiment de solitude, renvoie à la socialisation et à l'environnement de la personne. Ce sentiment est

ici vécu à l'intérieur de l'institution scolaire. Tous les participants souffrant de solitude ont en effet associé ce sentiment au milieu scolaire. Le jeune qui ressent de la solitude peut soit l'accepter, soit la vivre négativement. Quand il l'assume, il a la capacité de combler ses moments solitaires en s'inscrivant par exemple à différents programmes et activités pour lui-même. Au contraire, la solitude vécue négativement pourrait être illustrée par un adolescent se repliant sur lui-même et cherchant à tout prix à être entouré.

La seconde dimension, l'appréciation personnelle, renvoie aux caractéristiques personnelles de l'adolescent et à la perception qu'il s'en fait. Deux grandes tendances sont possibles; soit le jeune insiste sur ses faiblesses, ses défauts, ce qu'il n'apprécie pas chez lui, soit au contraire il se reconnaît des qualités ou des forces. Ainsi, une appréciation personnelle considérée comme optimale chez un individu devrait inclure de la facilité à s'affirmer en tant que sujet unique et possédant des opinions qui lui sont propres, tout en étant prêt à défendre son point de vue s'il le faut. Il s'agit également d'une personne satisfaite de son apparence physique, de ses résultats scolaires et de ses accomplissements, tout en sachant relativiser ses échecs. L'opposé d'une appréciation personnelle forte est représenté par un individu se remettant sans cesse en question et ne tenant compte que de ses faiblesses.

Le croisement de ces deux dimensions dégage quatre types d'identité sociale des jeunes, qu'on peut représenter ici par un tableau bivarié.

Figure 1 Typologie de l'identité sociale des adolescents

<u>Solitude</u>	Non assumée	Acceptée
<u>Appréciation personnelle</u>		
Faiblesses	<i>Le troublé</i>	<i>L'insatisfait</i>
Forces	<i>Le satisfait</i>	<i>L'accompli</i>

Quatre idéaltypes ressortent du croisement des dimensions : le troublé, l'accompli, le satisfait et l'insatisfait. Ces quatre idéaltypes sont présents en plus ou moins grand nombre lors des ateliers. Le « troublé » renvoie à l'individu dont le sentiment de solitude est mal vécu, et dont l'appréciation personnelle est faible. Il correspond aux cas extrêmes de timidité, d'insécurité et d'isolement. Il englobe toutes les caractéristiques d'une personne en détresse proposées par Horizon. Son opposé, l'« accompli » désigne la personne dont le sentiment de solitude est bien vécu, ou inexistant, et dont l'estime de soi est élevée. Cette personne devrait rarement se retrouver dans les groupes d'Horizon, puisqu'il représente l'idéaltype d'une personne en confiance et bien entourée. Les intervenants visent au cours des ateliers à faire des participants des jeunes se rapprochant le plus possible du type « accompli ». De son côté, le type « insatisfait » est un sujet ayant un sentiment de solitude assumé, mais démontrant une appréciation personnelle faible. Il peut donc posséder un cercle amical et familial satisfaisant, preuve d'une bonne intégration à son milieu, sans toutefois s'accorder une grande valeur en tant qu'individu. Enfin, le quatrième type, « le satisfait », s'illustre par un adolescent s'appréciant en général et sachant reconnaître ses forces, ne possédant toutefois pas un réseau social jugé satisfaisant selon lui.

Bien entendu, EJQ ne s'attend pas à ce qu'un participant possède l'intégralité des caractéristiques proposées au préalable. On remarque par contre que plusieurs de ces caractéristiques sont récurrentes au sein de l'échantillon. Il est également important de noter que les participants classés plus bas ne correspondent pas parfaitement au type auquel ils sont associés, mais qu'ils s'en approchent plus que des autres types.

6.2 Classification des discours avant la participation à Horizon

À partir de cette typologie, il est possible de classer les participants selon leurs discours afin de comprendre les motivations les ayant menés à suivre le programme. Cette classification permet également d'évaluer jusqu'à quel point les jeunes ciblés concordent avec la vision d'EJQ.

Figure 2 Typologie des participants avant la participation à Horizon

<u>Solitude</u>	Non assumée	Acceptée
<u>Appréciation personnelle</u>		
Faiblesses	<i>Jonas, Cathie, Sophie, Caroline, Sarah, Noémie</i>	<i>Stéphanie</i>
Forces	<i>Frank, Wilfred, Pascale, Annie, Joana</i>	<i>Max</i>

Avant leur participation à Horizon, six adolescents se rapprochaient par leurs motivations du type « troublé » (figure 2). Ils vivaient en effet tous de la solitude à différents niveaux et n'étaient pas satisfaits d'eux-mêmes. Jonas et Sophie avouent également qu'ils étaient victimes d'intimidation et avaient de la difficulté à s'accepter. Noémie, quant à elle, n'a pas clairement mentionné le terme « intimidation », mais déclare qu'elle se faisait régulièrement insulter et était même rejetée au moment de son inscription au programme. Cette dernière se remettait constamment en question, ce qu'on a pu constater lors des entrevues. Noémie cherchait en effet continuellement l'approbation de la chercheuse, et se marginalisait en affirmant qu'elle était trop « spéciale » pour être comprise. Cathie se faisait rejeter par les autres jeunes, ce qui augmentait sa timidité et nuisait à sa confiance en soi.¹ Sarah n'était pas bien dans son groupe d'amis, avouant même s'être sentie rejetée. Elle n'avait également pas confiance en elle et se remettait toujours en question. Enfin, Caroline n'arrivait pas à s'attribuer de points forts et était d'une timidité extrême. Bien qu'elle possède deux amies, Caroline aimerait connaître davantage de personnes.

EJQ ciblant le type « troublé », il n'est pas faux d'affirmer que leur conception du jeune en détresse peut être confirmée par plusieurs cas. Par contre, n'étant que six sur treize à entrer dans ce moule, sept jeunes ayant eu recours à Horizon feraient mentir l'hypothèse d'un type, cinq se retrouvant dans le type satisfait, ce type qui inclut les gens ayant une

¹ Par contre, on peut nuancer son classement puisqu'elle se déclarait tout de même bien dans sa peau, ce qui pourrait la classer dans le type « satisfait ».

bonne appréciation personnelle malgré certaines difficultés à s'intégrer socialement. L'aspect relationnel trouve donc toute son importance dans les motivations poussant les jeunes à s'inscrire à Horizon.

En ce qui a trait à l'idéaltype « satisfait », nous retrouvons les cinq participants qui n'avaient pas une solitude assumée, mais qui maintenaient tout de même un bon niveau d'appréciation personnelle. Frank ne se sentait pas bien entouré à l'école, ayant perdu son unique ami, mais déclarait s'apprécier tout de même. Wilfred, quant à lui, vivait de la solitude, mais était satisfait de ses habiletés personnelles et scolaires. Les deux jeunes hommes étaient également satisfaits de leur apparence. Pascale, ayant vécu du rejet tout au long de son primaire, voyait la situation se reproduire au début du secondaire, mais, grâce à l'appui constant et à l'amour de sa mère, elle réussissait à maintenir un bon niveau d'appréciation personnelle. Elle a d'ailleurs insisté à plusieurs reprises sur le rôle de grande confidente que joue sa mère dans sa vie. Annie s'était inscrite au départ à la suite d'une dispute avec une de ses amies et se sentait seule. Bien qu'elle se dise gênée, cela n'affectait pas l'appréciation qu'elle avait d'elle-même, et se respectait dans ses choix. Finalement, Joana était victime d'intimidation, mais s'appréciait tout de même.

Dans « insatisfait » se classe Stéphanie, qui a des amies depuis son enfance, mais qui s'est inscrite pour des difficultés scolaires liées à ses résultats. Elle avouait également être une personne très timide et, pendant l'entrevue, n'a pas été capable de nommer ses points forts. Elle a dit explicitement qu'elle n'avait pas la meilleure estime de soi possible.

Enfin, le seul participant d'Horizon pouvant être classé au départ dans « accompli » est Max, qui affirmait s'être inscrit à Horizon par curiosité. Il était très satisfait de lui-même, se valorisant énormément par ses résultats scolaires. Il possédait également des amis plus ou moins proches à l'école, et une bonne amie d'enfance. On peut tout de même nuancer ses propos par le fait qu'il développe difficilement des contacts avec de nouvelles

personnes, lors de l'activité de la robotique² notamment, et qu'il ne se confie pas à ses amis d'école.

À la suite de ce classement, il est facile de constater que onze participants sur treize vivaient difficilement leur solitude et désiraient améliorer leur cercle amical au moment de leur inscription au programme. Ceux-ci ont par le fait même amélioré leurs compétences sociales. Le type ciblé par Horizon est donc conforme à la réalité, mais ne tient pas assez compte de l'importance des habiletés relationnelles. Ceci répond à l'hypothèse selon laquelle certaines raisons ayant mené les jeunes à participer au programme reviendraient constamment, ce qui prouverait l'existence d'un type de jeunes éprouvant des difficultés au niveau de l'estime de soi.

Par ailleurs, une de nos hypothèses avançait l'idée que les thèmes des ateliers étaient adaptés aux besoins des participants, malgré qu'ils ne couvrent pas toute la diversité des motivations ayant mené les jeunes à participer au programme. On peut déjà voir que cinq motivations ressortent chez les participants: se faire des amis (onze participants sur treize après la construction de la typologie, cinq le mentionnaient explicitement), améliorer sa confiance en soi (trois jeunes), mieux se connaître (deux participants), vaincre sa timidité (deux adolescents) et par curiosité (un participant sur treize). On l'a vu, les deux facettes de l'estime de soi qui ont été les plus améliorées chez les participants sont le sentiment de confiance et la connaissance de soi. Cela coïncide avec l'ajout d'amis au cercle social des participants, ce qui semble primordial, ainsi qu'une diminution de leur timidité.

Comme autre hypothèse, nous avons avancé l'idée que l'attitude des participants par rapport au programme allait varier selon le genre. Malheureusement, nous ne pouvons répondre à cette hypothèse sans nuancer nos propos. L'échantillon présente en effet un déséquilibre au niveau des genres, les filles étant nettement plus nombreuses lors de la

² Max avoue pendant l'entrevue ne pas avoir créé de lien avec son coéquipier, malgré qu'ils aient du plaisir ensemble lors de cette activité. Il affirme explicitement lors de l'entrevue qu'il ne souhaite pas mélanger ses différentes relations, son coéquipier demeurant une connaissance, rien de plus, hors de l'activité de la robotique.

recherche sur le terrain que dans la population réelle des participants.³ Malgré ce biais, on peut avancer l'idée que les motivations à participer au programme ne diffèrent pas selon le sexe. D'ailleurs, cinq motifs sont ressortis des discours, peu importe le genre des participants, aucun motif ne ressortant davantage chez un ou l'autre.

6.3 Classification des discours après la participation à Horizon

Afin de constater les changements induits par le programme, nous allons reclasser les participants une fois les ateliers suivis. Cette deuxième distribution met l'accent sur l'évolution des participants. Fait intéressant, tous ont avoué avoir constaté des améliorations, même minimes. On dénombre deux fois moins de participants dans le type « troublé », et huit participants « accomplis », contrairement à un seul auparavant (figure 3). Ce constat illustre l'efficacité du programme. Toutefois, on peut se demander si le programme est adapté à tous, trois personnes étant demeurées dans la catégorie « troublé », et deux participants, Stéphanie et Wilfred, sont restés dans leur type respectif.

Figure 3 Typologie des participants après la participation à Horizon

<u>Solitude</u>	Non assumée	Acceptée
<u>Appréciation personnelle</u>		
Faiblesses	<i>Noémie, Cathie, Caroline</i>	<i>Stéphanie</i>
Forces	<i>Wilfred</i>	<i>Annie, Jonas, Sophie, Sarah, Max, Patricia, Joana, Frank</i>

Sous « accompli » (figure 3), se classe maintenant Annie qui a réglé son problème avec son amie, et qui a même élargi considérablement son réseau social. Elle avoue se sentir

³ Dans notre échantillon, les filles sont surreprésentées, étant neuf pour un nombre de quatre garçons. En effet, selon les listes auxquelles nous avons eu accès, il n'y a pas de différence de genres quant au taux de participation à Horizon dans les quatre écoles (presque moitié-moitié).

encore timide, mais beaucoup moins qu'avant, et n'hésite pas à faire des activités pour elle-même, sans attendre l'approbation des autres. Jonas, pour sa part, s'est forgé un cercle amical, ce qui l'a aidé à améliorer son appréciation personnelle. Il se considère très heureux, le seul point négatif restant réside dans sa relation conflictuelle avec sa mère. Sarah, après Horizon, s'est fait un nouveau groupe d'amis où elle se sent complètement à l'aise et acceptée. Elle a maintenant totalement confiance en elle et n'hésite pas à faire valoir ses opinions aux autres. Sophie, autrefois victime d'intimidation, affirme avoir amélioré sa confiance en elle et être capable de poser ses limites aux autres. Elle constate maintenant que l'important pour elle est la profondeur des relations plutôt que l'étendue de son réseau social, et s'en dit pleinement satisfaite. Frank possède maintenant un cercle amical complet, une copine, et a toujours entretenu de bonnes relations avec sa famille. Il est satisfait de lui-même, et déclare avoir gagné en maturité. Max, quant à lui, ne croyait pas avoir de problèmes au départ. Il constate tout de même se sentir moins timide à la suite du programme. Pascale s'est fait des amies de confiance, a maintenu une excellente relation avec sa mère, et s'apprécie encore plus. Enfin, Joana n'est plus victime d'intimidation, et a maintenu un cercle amical et un bon niveau d'appréciation personnelle.

Pour ce qui est du groupe « troublé », celui-ci a diminué de moitié. Néanmoins, trois participantes s'y trouvent toujours, malgré quelques améliorations. Caroline est contente d'avoir connu de nouvelles personnes au cours du programme, mais se dit tout de même très timide. Elle ne s'accorde aucun point fort et consulte maintenant un psychologue pour l'aider dans son cheminement. Cathie, qui déclarait avoir vu de beaux progrès concernant son amélioration personnelle, a perdu ses gains de confiance après quelques mois, dû à des conflits relationnels. Ceci appuie la théorie concernant l'influence des autres sur l'estime de soi des adolescents. Elle n'a pas agrandi son cercle social, et aurait souhaité avoir un suivi après le programme. Enfin, Noémie a réintégré son ancien groupe d'amies, pourtant responsable, selon elle, de son manque d'estime de soi. Ceci dénote une grande peur de la solitude, ce qu'elle avoue elle-même.

Le groupe « insatisfait » est resté le même. Stéphanie affirme avoir amélioré sa confiance en elle, mais dit explicitement ne pas avoir la meilleure estime de soi. Elle n'est toujours pas capable de s'accorder un point fort. Elle a tout de même conservé la même façon de percevoir la solitude qu'auparavant.

Finalement, dans le type « satisfait », Wilfred demeure avec le même sentiment de solitude, bien qu'il se déclare légèrement moins timide. Pour ce qui est de son appréciation personnelle, il s'estime encore et déclare avoir appris à mieux se connaître, ce qui était son but premier en participant à Horizon.

À la suite de ce deuxième classement, on constate que maintenant dix participants sur treize possèdent un sentiment de solitude assumé ou inexistant, alors qu'il n'y en avait que deux auparavant.

Outre Caroline, tous les participants étant demeurés dans le même type referaient le programme avec joie, et tous les jeunes le recommanderaient, ce qui laisse deviner une appréciation généralisée du programme. On peut cependant supposer que le programme est trop limité dans le temps, étant donné le nombre élevé de jeunes souhaitant le refaire. De plus, sur les quatre participants déclarant ne pas vouloir poursuivre le programme, trois sont dans le type « accompli » et s'en déclarent pleinement satisfaits.

En considérant que tous les participants recommanderaient le programme à un ami et que tous ont constaté des améliorations, on peut supposer que le programme est adapté aux besoins des participants et qu'il couvre en grande partie les motivations principales. Enfin, les quatre jeunes qui pensent nécessaire de bien se connaître d'abord afin de maximiser les améliorations apportées par Horizon sont parmi ceux ayant constaté le plus d'améliorations. Nous pouvons donc en conclure que le programme est effectivement adapté aux jeunes recherchés, mais qu'il est potentiellement trop restreint dans le temps.

L'une de nos hypothèses selon laquelle les participants auraient appris à mieux se connaître et seraient ainsi capables d'exprimer une opinion à propos de leur appréciation

du programme en général s'est vue confirmée. Cinq participants affirment en effet avoir amélioré leur connaissance de soi et douze ont amélioré leur sentiment de confiance. La distribution des participants dans les deux types antagonistes « troublé » et « accompli » a subi des changements majeurs. En effet, le type « troublé » s'est vu réduit de moitié, alors que le type « accompli » est passé d'un à huit, ce qui illustre une amélioration non négligeable des deux dimensions. De plus, tous les participants ont donné leur opinion volontairement et positivement en ce qui concerne le programme, et ce malgré un très haut taux de timidité.

L'amélioration du sentiment de solitude, notamment l'élargissement du cercle amical, semble intimement liée à l'augmentation de l'appréciation personnelle, ce qui vient appuyer les théories insistant sur l'importance d'une confirmation de sa valeur aux yeux des autres chez les adolescents.

L'hypothèse affirmant que les ateliers concernant l'ensemble des facettes de l'estime de soi auraient été insuffisants, et qu'Horizon devrait inclure davantage de thèmes traitant des interactions sociales dans leur formation, s'est vue confirmée. EJQ devrait insister davantage sur les aspects permettant d'améliorer le cercle amical des participants.

Les relations interpersonnelles, et plus particulièrement amicales, ont donc une grande influence sur la perception qu'aura une personne d'elle-même. Pour pousser plus avant notre réflexion, nous avons opéré une analyse structurale des propos des jeunes portant plus spécifiquement sur les relations interpersonnelles.

6.4 Analyse structurale du discours des participants

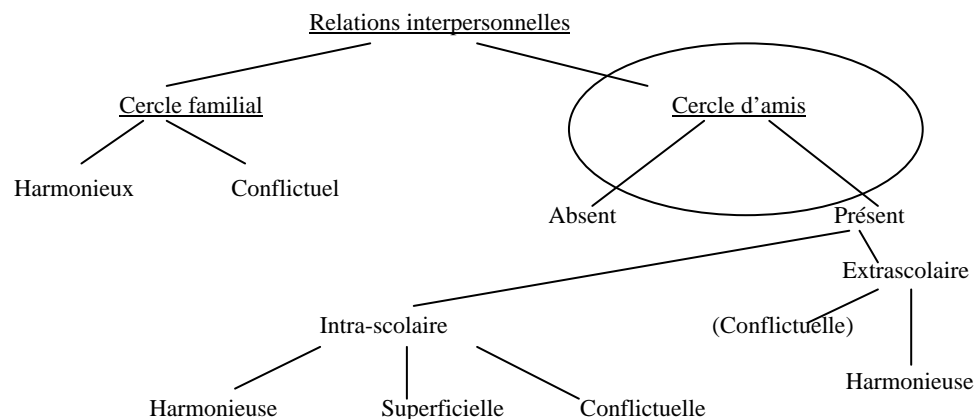
Étant donné l'importance de relations interpersonnelles riches dans la vie des adolescents, tel que mentionné notamment par Sand, nous avons décidé de pousser l'analyse sur le thème le plus récurrent dans les discours : les relations sociales. Celles-ci comprennent les autres significatifs; les membres de la famille et les amis en l'occurrence. Ce segment d'analyse se concentre principalement sur les amitiés, les relations familiales n'étant pas

mentionnées comme problématiques lors des discours recueillis, bien que deux participants aient quelques petits conflits avec leurs mères. Onze participants se sont en effet inscrits à Horizon afin d'améliorer leurs relations amicales, que ce soit de manière explicite ou encore indirecte. Tel que mentionné au cours du chapitre deux, la clé d'une estime de soi saine à l'adolescence débiterait avec un cercle amical enrichissant, ou du moins perçu comme tel par le jeune.

L'analyse structurale va nous permettre d'extraire le sens latent des discours. Ceci approfondira la recherche, puisque nous dépassons par là les premières impressions laissées pendant les entrevues. Approfondir le thème des relations interpersonnelles nous sera très utile pour apporter des suggestions quant à la composition des ateliers.

Les discours s'organisent suivant une série d'oppositions, implicites ou explicites. La structure qui s'en dégage est de type hiérarchique (Piret et al. 1996). Par cette analyse, nous souhaitons répondre à certaines interrogations. Une bonne partie des jeunes parlent de leurs amitiés en distinguant celles issues du milieu scolaire et celles développées dans un autre contexte ou environnement, alors que d'autres ne font pas cette distinction et conservent les mêmes amitiés, quel que soit le lieu ou la situation. Certains ne possèdent pas de cercle amical, alors que d'autres n'ont des amis que dans l'un des deux milieux. On souhaite cerner ce que représente l'amitié pour nos participants, et donc comment les aider à atteindre leurs propres objectifs «relationnels».

Figure 4 Schéma de la structure hiérarchique :



La figure 4 présente les différentes relations interpersonnelles recensées lors des discours. Les participants accordent une plus grande importance aux relations amicales qu'au cercle familial. C'est la raison pour laquelle nous avons encerclé le cercle amical, le cercle familial n'étant pas pris en compte dans cette analyse puisqu'il ne semble pas poser de problèmes majeurs aux jeunes.

Le cercle amical est divisé dans un premier temps par une opposition majeure : l'absence ou la présence d'un cercle amical chez les adolescents après Horizon. Deux participants, Wilfred et Cathie, n'ont aucun cercle amical, et se déclassent dès le début de l'analyse. Notons que ces participants assument facilement leur solitude et ne semblent pas accorder une grande importance au fait de posséder un cercle amical fourni. Les onze autres participants ont un cercle amical comprenant tous des amitiés scolaires. Sept jeunes vivent à l'école des relations harmonieuses, trois des relations qu'ils disent superficielles, et une participante décrit ses amitiés scolaires comme conflictuelles. On remarque alors que quatre participants sur treize - Joana, Max, Annie et Noémie - sont prêts à entretenir des relations non harmonieuses à l'école, ce qui laisse supposer une peur de la solitude. En ce qui concerne la seule participante entretenant des amitiés conflictuelles, Noémie a affirmé explicitement lors de l'entrevue qu'elle préférerait subir les brimades de son cercle amical plutôt qu'être seule. Elle a même déclaré qu'elle était prête à demeurer avec ce groupe tout son secondaire par peur d'avoir à tout « recommencer » dans une autre école. Sur ces quatre participants, trois ont cependant un ou une meilleure amie d'enfance à l'extérieur de l'école à qui ils avouent pouvoir tout confier et être « eux-mêmes ». On peut supposer que le fait d'avoir une personne sur laquelle s'appuyer, même si elle demeure extérieure à la vie scolaire, rend secondaires les amitiés créées au sein de l'institution, qui deviendraient alors des relations de « façade » et de « dépannage ». Nous entendons par façade le fait d'entretenir l'illusion auprès des autres jeunes de faire partie d'un groupe et par dépannage celui de ne pas être laissé à soi-même et ainsi être une proie pour l'intimidation. Comme l'a mentionné Frank qui a la chance d'avoir des amitiés harmonieuses, la solitude à l'école secondaire est très difficile à supporter.

En ce qui concerne les relations amicales extrascolaires, aucun participant n'a de relations conflictuelles dans ce contexte. Seulement Annie ne possède que des amis à l'école. Les dix autres participants ont des relations extrascolaires harmonieuses. Ce constat vient appuyer l'hypothèse que les relations conflictuelles et superficielles sont tolérées à l'école dans une visée d'intégration, conformément au rôle de l'adolescent bien entouré et bien dans sa peau. Par contre, les relations extrascolaires, n'étant pas soumises au regard des autres et se déroulant dans un cadre plus intime, font en sorte que le choix des amitiés semble plus axé sur la profondeur et le dévoilement de soi. Ceci peut être illustré entre autres par Max qui ne confie pratiquement rien à ses amis d'école, mais tout à sa meilleure amie d'enfance. Il en est de même pour Noémie qui avoue jouer un rôle au sein de son groupe. Elle dissimule ce qu'elle considère comme des différences afin de s'intégrer. Tous les jeunes ayant des relations harmonieuses à l'école poursuivent ces amitiés en dehors de l'établissement, et trois participants déclarant avoir des amitiés superficielles ou conflictuelles à l'école possèdent un ou une meilleur(e) ami(e) d'enfance, ne fréquentant pas le même établissement. D'une manière ou d'une autre, tous les participants, à l'exception d'Annie, semblent rechercher des amitiés profondes et de « qualité ». En résumé, neuf participants sur treize possèdent au moins un ami de confiance avec lequel est entretenue une relation harmonieuse.

Cinq types d'amitiés sont mis de l'avant, suite à la description détaillée des types d'amitié retrouvés chez les adolescents rencontrés. On remarque d'abord que seulement deux jeunes ne possèdent pas de cercle amical, peu importe l'environnement. Étonnamment, ces deux jeunes se disent satisfaits de leur situation, contrairement à certains qui souffrent davantage de leur cercle amical de « dépannage » ou de « façade ». On remarque également que les jeunes entretenant des amitiés superficielles ou conflictuelles préfèrent ne pas fréquenter leur groupe hors de l'établissement scolaire. Le type d'environnement joue nettement sur le choix des amis, l'école occupant beaucoup de temps dans la vie d'un adolescent et étant un lieu où le regard des autres se pose très fréquemment. Les gestes posés ne peuvent donc s'effacer du jour au lendemain, et les jeunes en sont conscients. De ce fait, s'associer à un groupe, qu'il soit ou non adéquat, peut être rassurant pour la personne, lui apportant la sécurité d'être entourée, ne serait-ce

qu'en surface. Puisque les adolescents passent en moyenne quarante heures par semaine à l'école, tenter d'en faire un milieu agréable trouve tout son sens. Parallèlement, ce milieu offre un choix d'amis restreint, ce qui limite possiblement les affinités réelles entre les individus. Bidart décrit d'ailleurs les relations chez les jeunes en institutions scolaires comme étant de type « communautaire ». L'auteure sous-entend par ce terme que les amitiés entretenues dans un milieu régulièrement fréquenté sont en fait des rapports de courtoisie, à l'exception de certains «élus» qui seront sélectionnés comme partenaires sur la base d'activités et intérêts communs (Bidart, 1997 : 236).

Il est intéressant de constater que les relations amicales perçues comme harmonieuses à l'école se poursuivent toutes à l'extérieur. En effet, sur les sept participants entretenant des relations de confidences et de respect, tous continuent à fréquenter leurs amis lors d'activités extrascolaires et les fins de semaine. On remarque par contre que les jeunes entretenant des relations amicales superficielles ou conflictuelles en milieu scolaire ne désirent pas les poursuivre à l'extérieur, ce qui vient appuyer l'hypothèse selon laquelle le ciment de leur relation est uniquement basé sur l'obligation de fréquenter le même établissement. Enfin, on remarque qu'aucun jeune ne possède que des amis à l'extérieur de l'école, et qu'une seule participante n'entretient que des amitiés scolaires, lesquelles sont nombreuses et diversifiées. De plus, Annie a déclaré de façon explicite pendant l'entrevue qu'elle a élargi son réseau amical de façon considérable suite à sa dispute avec une amie, afin de ne plus risquer de se retrouver seule si elle est en conflit avec quelqu'un. Elle peut ainsi projeter l'image d'une personne confiante et populaire auprès des autres.

Pour terminer, nous pouvons tenter de répondre à la question : « Qu'est-ce que l'amitié pour nos participants? » Suite à ce qui est ressorti de l'analyse structurale et des discours recueillis, la volonté d'entretenir des relations varie selon le milieu dans lequel les jeunes se retrouvent. Les relations en milieu scolaire, bien que positives pour plusieurs, semblent être de type « échappatoire » pour d'autres. Ainsi, posséder des « alliés » est une manière d'éviter l'intimidation, la solitude et le sentiment d'être rejeté. Au contraire, les amitiés entretenues à l'extérieur semblent être « libératrices » pour les jeunes, leur permettant de

côtoyer des personnes possédant des affinités plus développées. Au sein de ces amitiés se retrouvent le partage, les confidences, le défoulement et la volonté d'être soi-même. Rappelons que seules les amitiés scolaires harmonieuses se poursuivent à l'extérieur de l'établissement, et revêtent les fonctions des deux types d'amitiés.

CONCLUSION

La recherche que nous avons menée visait à identifier les retombées du programme Horizon sur l'estime de soi des jeunes. Pour ce faire, nous avons réalisé treize entrevues semi-dirigées auprès d'adolescents y ayant participé au cours des deux dernières années. Par ces entrevues, nous avons pu recueillir des renseignements concernant l'expérience vécue lors du programme ainsi que l'appréciation générale des participants. Des informations concernant leurs relations interpersonnelles avant et après Horizon ont également été recueillies.

La recherche nous a alors permis de mettre en lumière des points communs entre les jeunes participants du programme et de les comparer avec les caractéristiques recherchées par l'organisme Entraide Jeunesse Québec. Les similitudes constatées entre la plupart des jeunes comprennent la difficulté à approcher les autres, à s'affirmer, à s'exprimer dans de grands groupes et la volonté d'agrandir son cercle amical. Par contre, il est important de préciser que peu de participants correspondaient parfaitement au profil recherché par EJQ.

En nous servant des caractéristiques les plus déterminantes de l'identité sociale des jeunes, nous avons construit une typologie à deux dimensions, « Attitude face à la solitude » et « Appréciation personnelle ». Quatre types sont ressortis du croisement des dimensions : « le troublé » et « l'accompli » ainsi que « le satisfait » et « l'insatisfait ». Le type « troublé » correspond au jeune possédant une estime de soi faible et vivant mal la solitude. Il concorde en tous points au profil recherché par EJQ chez les adolescents ciblés pour le programme. Six jeunes s'en approchaient nettement lors de leur inscription au programme, ce qui représente près de la moitié de notre échantillon. En ce qui concerne le type « accompli », bien que ce type de personnes doive se retrouver rarement chez les participants initialement puisqu'il représente « l'idéal à atteindre », un s'en approchait tout de même. Ce participant déclarait d'ailleurs s'être inscrit par curiosité. Au terme de leur participation à Horizon, huit personnes s'approchent désormais du type « accompli », et tous les participants déclarent avoir constaté des améliorations, la plus

notable d'entre elles concernant leurs relations interpersonnelles. Il est en effet ressorti de la typologie que onze participants sur treize se sont initialement inscrits au programme dans l'objectif d'améliorer leurs aptitudes relationnelles, qu'ils le déclarent explicitement ou non, et ont par le fait même amélioré leur appréciation personnelle.

Il est également apparu que tous recommanderaient le programme Horizon à un ami et que neuf sur treize le referaient volontiers. Quatre participants parmi ceux qui le recommandent nuancent tout de même leurs propos en précisant l'importance de se connaître soi-même avant d'entreprendre une telle démarche. Parmi ceux ne désirant pas revivre l'expérience, trois se rattachent au type «accompli» et s'en déclarent satisfaits, et une participante s'est plutôt tournée vers une aide professionnelle.

À notre question de recherche « **Le programme Horizon est-il réellement adapté aux adolescents de 12 à 14 ans, groupe d'âge auquel il s'adresse?** », nous pouvons répondre oui. La totalité de l'échantillon déclare en effet avoir constaté des améliorations. La motivation initiale de la grande majorité des participants étant d'accroître leur cercle amical, nous pouvons affirmer qu'Horizon leur a en effet donné certaines clés pour y arriver. Il en résulte que tous ont amélioré leurs habiletés relationnelles, même ceux déclarant ne pas avoir agrandi leur cercle amical. Ceux-ci se déclarent néanmoins plus à l'aise dans les échanges et plusieurs affirment avoir plus de facilité à entrer en contact avec les autres. Il serait cependant intéressant de permettre à d'autres jeunes ne correspondant pas nécessairement au profil recherché et d'un groupe d'âge plus large de s'inscrire au programme. Cela permettrait à Entraide Jeunesse Québec d'en vérifier la pertinence et d'évaluer si oui ou non il est adapté à tous les types d'adolescents, même ceux n'étant pas ciblés au départ.

L'exercice typologique a mis en lumière l'importance des relations interpersonnelles pour développer et consolider l'estime de soi des adolescents. Nous avons effectué ensuite une analyse structurale afin d'illustrer les différents types d'amitiés abordés dans les discours recueillis. Nous avons observé un réel clivage entre les amitiés issues de milieux différents, scolaires et extrascolaires. Ainsi, les amitiés entretenues dans un cadre scolaire

sont présentes chez onze participants sur treize. De ces onze, sept entretiennent des relations harmonieuses qu'ils poursuivent à l'extérieur de l'école, alors que quatre autres jeunes vivent à l'école des relations superficielles ou conflictuelles. Tous les jeunes possédant des relations extrascolaires les déclarent harmonieuses. Dix participants sur treize entretiennent ainsi des relations agréables à l'extérieur de l'école, et aucune relation superficielle ni conflictuelle n'est évoquée. L'établissement scolaire semble donc un lieu propice aux amitiés dites « d'utilité ».

Enfin, plusieurs recommandations peuvent être faites à Entraide Jeunesse Québec afin d'améliorer le programme Horizon, bien que celui-ci semble déjà faire ses preuves. Lors des entrevues, il est revenu régulièrement que les activités de groupe sont très appréciées. Le dessin collectif est d'ailleurs l'activité vedette et devrait être poursuivi. Les jeunes ont démontré à plusieurs reprises un grand intérêt pour une sortie de groupe qui permettrait de resserrer les liens entre eux. Plusieurs participants semblaient aussi favorables à un deuxième « niveau » d'Horizon. Si cela n'est pas réalisable, il serait bénéfique de prolonger la durée et le nombre des ateliers. Si possible, il serait également apprécié d'équilibrer la proportion des genres lors des ateliers, certaines participantes s'étant senties gênées de s'exprimer dans un groupe composé en majeure partie de garçons.

D'autres recommandations peuvent être proposées. Comme l'importance des relations amicales à l'école est revenue tout au long de l'étude, il serait certainement bénéfique pour les participants d'en discuter davantage. Les intervenants pourraient, par exemple, parler de l'importance d'avoir des amis qui les respectent, conseiller les jeunes afin qu'ils puissent plus facilement aller vers les autres et mettre l'accent sur l'importance d'avoir une personne à qui se confier. Parallèlement, mettre l'accent sur l'autovalorisation et la capacité à s'accorder des points forts, à se reconnaître des qualités sans constamment s'en remettre aux autres devrait être traité davantage, plusieurs jeunes n'en étant toujours pas capables après avoir terminé les ateliers. Il serait également pertinent de traiter de l'intimidation et de la solitude, plusieurs jeunes en ayant souffert et y étant encore exposés. De plus, afin de maintenir l'intérêt des participants tout au long du programme et leur faire intérioriser ce qu'on leur propose, il pourrait être efficace de donner des

« défis » entre les ateliers. Cela pourrait être, par exemple, d'aller vers un nombre graduel de nouvelles personnes, de lever la main en classe ou encore d'exprimer une opinion au courant de la semaine. Ces progrès pourraient être consignés dans un journal de bord, ce qui pousserait le participant à continuer ses efforts à l'extérieur des ateliers, ayant la possibilité de voir par écrit le fruit de ses progrès.

Finalement, comme recommandations qu'EJQ pourrait proposer pour les écoles, nous suggérons d'installer un programme parallèle de « jumelage amical » entre les jeunes seuls et ceux souhaitant les aider. Cela serait bénéfique pour les deux participants, le guide étant valorisé par son geste « aidant », et le participant bénéficiant d'un appui supplémentaire. Des études ont en effet démontré qu'« [u]ne façon [d'intégrer des élèves isolés], de les unir à d'autres, consiste à les faire coopérer de manière positive avec des pairs. » (Baudrit, 2007 :106) Il serait également bien d'inciter les jeunes à pratiquer des activités parascolaires, leur permettant de développer leurs habiletés personnelles, tout en rencontrant d'autres individus ayant les mêmes centres d'intérêt.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

ANDRÉ, Christophe (2006), *Imparfais, libres et heureux : pratiques de l'estime de soi*, Odile Jacob.

ANDRÉ, Christophe et François LELORD (1999), *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Éditions Odile Jacob.

ANGERS, Maurice (2000), *Se connaître autrement grâce à la sociologie*, Éditions Saint-Martin.

BAUDRIT, Alain (2007), *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Éditions de Boeck Université.

BIDART, Claire (1997), *L'amitié : un lien social*, Éditions La Découverte.

BOLLIET, Dominique et Jean Pierre SCHMITT (2002), *La socialisation*, Éditions Boréal, collection Thèmes & Débats sociologiques.

BOLOGNINI, Monique et Yves PRÊTEUR (1998), *Estime de soi : perspectives développementales*, Delachaux et Niestlé.

BRANDEN, Nathaniel (1995), *Six clés de la confiance en soi*, Éditions J'ai lu.

CHAPPUIS, Raymond (1994), *Les relations humaines : la relation à soi et aux autres*, Éditions VIGOT.

CHOQUETTE, Marie et coll. (1993), *Adolescence, physiologie, épidémiologie, sociologie*, Dossiers documentaires Nathan.

CLOUTIER, Richard (1996), *Psychologie de l'adolescence*, G. Morin.

COSLIN, Pierre G. (2006), *Psychologie de l'adolescent*, Armand Colin.

COSLIN, Pierre G. (2007), *La socialisation de l'adolescent*, Armand Colin.

DESCHAMPS, Jean-Claude et coll. (1999), *L'identité sociale : la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Presses universitaires de Grenoble.

DE SINGLY, François (2006), *Les adonaissants*, Armand Collin.

DUBAR, Claude (1996), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin.

DUCLOS, *Germain* (2002), *L'estime de soi chez les adolescents*, Éditions de l'hôpital Sainte-Justine.

DUCLOS, *Germain* (2000), *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Éditions du CHU Sainte-Justine.

DUCLOS, *Germain* et Danielle LAPORTE (1995), *Du côté des enfants, Volume III*, Hôpital Sainte-Justine.

DUMONT, Fernand (1986), *Une société des jeunes*, Institut québécois de recherche sur la culture.

ERIKSON, Erik H. (1972), *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris Flammarion.

- FAMOSE, Jean-Pierre (2002), *L'estime de soi: une controverse éducative*, Presses universitaires de France.
- FORCET, Jean-Yves et BAZELLE Marie-Louise (1999), *Sortir la personne âgée de son isolement : le rôle de l'institution (re)socialisante*, Frison-Roche.
- GAUTHIER, Benoît et coll. (2009), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec.
- GOFFMAN, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*, Les Éditions de Minuit.
- GRATTON, Francine (1997), *Les suicides d'être de jeunes Québécois*, Presses de l'Université du Québec.
- GUINDON, Mary H. (2010), *Self-esteem across the lifespan: issues and interventions*, Routledge.
- JEFFERS, Susan (2004), *La vie à bras le corps (Faire face aux incertitudes de la vie avec sérénité et dynamisme)*, Marabout, France.
- JOLIBERT, Bernard (1985), *Trac, timidité, intimidation*, Privat.
- KLEIN, Olivier et Assaad Elia AZZI (1998), *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Dunod.
- LE BOT, Jean-Michel (2010), *Le lien social et la personne : Pour une sociologie clinique*, PUR.
- LE BRETON, David (2008), *L'interactionnisme symbolique*, PUF.
- LE BRETON, David (2008), *Chemins vers l'âge d'homme*, PUL.
- LELORD, François et Christophe ANDRÉ (1996), *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Les éditions Odile Jacob.
- LEMEL, Yannick et Bernard ROUDET (1999), *Filles et Garçons jusqu'à l'adolescence*, L'Harmattan.
- MAISONNEUVE, Jean et Lubomir LAMY (1993), *Psycho-sociologie de l'amitié*, PUF.
- MARTINOT, Delphine (2008), *Le soi, les autres et la société*, Presses universitaires de Grenoble.
- MEAD, George Herbert (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- MECCA, Andrew M. (1989), *The social importance of self-esteem*, University of California Press
- MONBOURQUETTE, Jean, Myrna LADOUCEUR et Jacqueline DESJARDINS-PROULX (1998), *Je suis aimable, je suis capable (Parcours pour l'estime et l'affirmation de soi)*, Novalis, Ottawa.
- MONBOURQUETTE, Jean (2002), *De l'estime de soi à l'estime du Soi (De la psychologie à la spiritualité)*, Novalis, Ottawa.
- NOVELLE, Anne Dafflon (2006), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, PUG.
- PAUGAM, Serge (2010), *Les 100 mots de la sociologie*, PUF.

PIRET, A., J. NIZET et E. BOURGEOIS (1996), L'analyse structurale. Une méthode d'analyse pour les sciences sociales., De Boeck Université.

POPE, Alice W. (1988), Self-esteem enhancement with children and adolescents, Pergamon Press.

QUIVY, Raymond et Luc Van CAMPENHOUDT (2006), Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod.

RATHUS, Spencer A. (2005), Initiation à la psychologie, Beauchemin.

RICOT, Jacques (2001), Leçon sur l'Éthique à Nicomaque d'Aristote : Livres sur l'amitié, PUF.

ROBERGE, Jonathan (2008), Paul Ricoeur, la culture et les sciences humaines, PUL.

ROSENBERG, Morris (1965), Society and the adolescent self-image, Princeton University Press.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (1998), L'identité : l'individu, le groupe, la société, Éditions Sciences Humaines.

SAND, Françoise (1997), Amitiés et adolescence, Les Éditions du Cerf.

SCHUTZ, Will (2006), L'élément humain : comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance, InterÉditions-Dunod.

VALLERAND, Robert J. (2006), Les fondements de la psychologie sociale, Gaëtan Morin éditeur.

ZARZOUR, Kim (2005), Tyrans de la cours d'école : Comprendre et prévenir l'intimidation, Bayard Canada.

ZIMBARDO, Philip (1979), Comprendre la timidité, InterÉditions Paris.

ZNANIECKI, Florian (1965), Social relations and social roles, Chandler Publishing Company.

Essai :

CHOUINARD, Nancy, Le développement de l'estime de soi chez l'enfant : la contribution des attitudes parentales.

Articles internet :

DORN, Lorah D. and Frank M. BIRO. 2011. "Puberty and its Measurement: A Decade in Review." *Journal of Research on Adolescence* 21(1):180-195 (www.csa.com).

Institut Raymond Dewar, www.raymond-dewar.qc.ca/doc/l_estime_de_soi.pdf, 2007.

LAURIER, Catherine et François GAGNON, 2010, « Analyse du risque suicidaire chez des jeunes contrevenants pris en charge par le centre jeunesse de Montréal », Défi jeunesse, Vol XVII, no.1.
Pavey, Louisa, Tobias Greitemeyer and Paul Sparks. 2011. "Highlighting Relatedness Promotes Prosocial Motives and Behavior." *Personality and Social Psychology Bulletin* 37(7):905-917 [www.csa.com].

Article-papier repris dans un site web :

ADAMS, Michael (2005), « New Canadians, old values? », dans *Globe and mail*.

AJEFA (2008), « Moi je dis non à l'intimidation! »,
[<http://www.ajefa.ca/pdf/publications/Intimidation.pdf>].

GAGNÉ, Gilles (2007), « Les changements de régime du suicide au Québec, 1921-2004 », dans *Recherches sociographiques*, Vol. 48, no.3, p.27-63.

JOHANSSON, Catrin (2007), « Goffman's sociology: An inspiring resource for developing public relations theory », dans *Public Relations Review*, Vol. 33, p.275-280.

Laurier, Catherine et François Gagnon (2010), « Analyse du risque suicidaire chez des jeunes contrevenants pris en charge par le centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire », dans *Défi jeunesse*, Vol. 17, no.1, Montréal, p.24-31.
[www.centrejeunesdemontreal.qc.ca/infolettre/.../expertise-suicide].

Rodriguez, Hector J. (1965), «Le rôle des 'adultes significatifs privilégiés' dans l'adolescence », dans *Enfance*, Vol. 18, no.18-5, p.603-612.
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1965_num_18_5_2386].
Vohs, Kathleen D., Ciarocco, Natalie J. et Baumeister Roy F. (2005), « Self-Regulation and Self-Presentation: Regulatory Resource Depletion Impairs Impression Management and Effortful Self-Presentation Depletes Regulatory Resources », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88, no. 4, p. 632-657.

Sites web:

ANEB,
[<http://www.anebquebec.com/aneb-ados/html/fr/accueil/accueil.html>] (17 janvier 2012).

Association canadienne pour la santé mentale,
[<http://www.acsm-ca.qc.ca/virage/enfance-jeunesse-famille/l-ecole-un-milieu-de-vie.html>]
(1^{er} décembre 2011).

CNW Telbec,
[<http://www.newswire.ca/fr/story/943553/projet-de-loi-no-56-sur-l-intimidation-et-la-violence-a-l-ecole-la-csq-souhaite-que-le-projet-de-loi-ne-soit-pas-que-des-mots>] (3 avril 2012).

CTREQ,
[<http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/pare-chocs.html>] (17 janvier 2012).

DPJ,
[<http://www.cdpedj.qc.ca/Pages/Default.aspx>] (17 janvier 2012).

Gouvernement du Canada,
[<http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp236-f.htm#3>. Les différences culturelles : Comparaison avec le Québec(txt)] (13 octobre 2011).

Gustave et compagnie,
[<http://www.gustave.ca/accueil.php>] (22 novembre 2011).

Immigration et Communautés culturelles du Québec,
[<http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/valeurs-fondements/index.html>] (13 octobre 2011).

Jeunesse, J'écoute,
[<http://jeunessejecoute.ca/Teens/home.aspx?gclid=CLWsgpXc160CFeYBQAodnyvEIA>] (17 janvier 2012).

KAUFMANN, Jean-Claude,
[www.unifr.ch/socsem/cours/compte_rendu/présentation6.12.pdf] (22 novembre 2011).

Le grand chemin,
[<http://www.legrandchemin.qc.ca/le-grand-chemin--centres-specialises-pour-adolescents--toxicomanie--jeu-pathologique/qui-sommes-nous-/historique>] (17 janvier 2012).

L'encyclopédie canadienne,
[<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0006619>] (13 octobre 2011).

MÉTAIS, Alexis,
[sociologos.insa-lyon.fr/files/rte/file/.../PPH-individualisme.pdf] (22 novembre 2011).

Organisme « Estime de soi »,
[http://www.estime-de-soi.com/parents_infos-conseils] (22 novembre 2011).

Ressources humaines et développement des compétences Canada (Programme Nouveaux Horizons pour les aînés),
[http://www.rhdcc.gc.ca/fra/partenerariats_communautaires/aines/index.shtml] (22 novembre 2011).

Sécurité publique du Canada,
[http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/res/bully_exec-fra.aspx#star01] (18 avril 2011).

SOS Grossesse,
[<http://www.sosgrossesse.ca/fr/menu-bandeau/accueil/>] (17 janvier 2012).

Tel-Jeunes, rapport annuel 2010-2011,
[http://www.fondationteljeunes.org/files/teljeunes/Rapport_annuel_Generations_2010-2011.pdf] (17 janvier 2012).

Articles :

BEAUCHAMP, Line, 2012, « Projet de loi no.56 : Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école », Assemblée nationale, Deuxième session, Éditeur officiel du Québec :1-14.

BOUCHER, L.-P., MOROSE, J., 1990, « Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. Revue des sciences de l'éducation », vol.16, no.3 :415-431.

DELUCHEY, Jean-Jacques, 1997, « L'institution de l'identité : Le point de vue interactionniste », *Pratiques de formation : Socioanalyse et ethnosociologie*, 33-34 : 97-106.

GAGNON, Nicole, 1996, « L'identité équivoque », dans Simon LANGLOIS, Yves MARTIN et al. (dir.), *L'horizon de la culture : Hommage à Fernand Dumont*, Sainte-Foy, P.U.L. : 177-185.

GODEAU, Emmanuelle et al, 2006, « Une enquête internationale en milieu scolaire », *Enfance et psy*, 2006/2, no. 31 : 67-74

LE RUN, Jean-Louis, 2006, « La bande à l'adolescence », *Enfances et Psy*, 2/2006, no.31 : 56-66.

SIMARD, Jean-Jacques, 1980, « Autour de l'idée de nation. Appropriation symbolique, appropriation matérielle, socialité et identité » (extrait), dans *Nation, souveraineté et droits : actes du I^{er} Colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec : La question nationale*, Montréal, Bellarmin : 17-26.

Essai de maîtrise :

POULIN, Bianca, La solitude et l'estime de soi chez les adolescentes, avril 1996, Université Laval.

FLORENT, Sonia, La relation entre la boulimie et l'estime de soi, mai 1999, Université Laval.

Thèses de doctorat :

GRIMARD, François, L'anxiété sociale et la victimisation par les pairs à l'adolescence, 2011, Université Laval.

PITRE-JOYAL, Gabrielle, Victimization par les pairs et idées suicidaires chez les adolescents : Rôle médiateur de la dépression et de l'estime de soi, 2010, Université Laval.

BEAULIEU, Julie, La violence scolaire au secondaire, 2005, Université Laval.

Guide :

Guide d'animation Entraide Jeunesse Québec.

Évaluation Éduconseil, 2004.

	Sentiment de confiance	Ordonner ses pensées	Clarté des idées ● Suivre ses objectifs ● Priorité dans les actions dans un contexte donné
		Niveau d'aisance lors des échanges au sein d'un groupe	Facilité à s'exprimer en public Débit et ton de voix clair Absence de tics dus au stress
		Capacité de s'exprimer en public	Prendre la parole Exprimer son opinion
	Sentiment d'appartenance	Degré de coopération au groupe	Initiative de créer des échanges au sein du groupe Participation active aux échanges Sentiment de responsabilité
		Implication au sein du cercle familial	Volonté d'être aidant Communication avec les membres Respect des différences

			<p>Sentiment de responsabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité • Entraide
		<p>Implication au sein du cercle amical</p>	<p>Communication avec les membres</p> <p>Respect des différences</p> <p>Sentiment de responsabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité • Entraide
	<p>Sentiment de compétence</p>	<p>Degré de compétence en résolution de problèmes</p>	<p>Facilité à se sortir de l'embarras</p> <p>Si un problème se présente, accepter ses erreurs</p> <p>Tenter de trouver des solutions</p> <p>Ne pas rester dans la négation</p> <ul style="list-style-type: none"> • du problème • des solutions
		<p>Capacité à élaborer des stratégies qui servent nos projets</p>	<p>Être capable d'élaborer des plans servant nos projets</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un plan • Respecter le plan

Cercle familial	<p>Communication maintenue</p> <p>Pleine conscience de son rôle au sein de la famille</p>	<p>Qualité de la communication</p> <p>Ouverture face aux autres</p> <p>Participation aux tâches</p> <p>Participation à la vie familiale (activités, loisirs)</p>
Cercle scolaire	Implication à la vie scolaire	<p>Participation aux activités parascolaires</p> <p>Échanges enrichissants avec enseignants</p> <p>Échanges enrichissants avec d'autres élèves</p>
Rapport à l'autre	<p>Personnes similaires</p> <p>Personnes modèles</p>	<p>Sentiment de similitude (se sentir semblable à son entourage)</p> <p>Personnes ou groupe modèles (sur lesquels nous souhaitons baser nos attitudes que nous soyons membres du groupe ou non)</p>

		Personnes en opposition	Personnes ou groupe nous servant de modèles à ne pas suivre
		Rapport à la différence	Ouverture à l'autre
	Affirmation de soi		Recherche de contact d'affiliation
			Sécurité par le groupe afin de comparer similitudes et différences d'avec ce groupe
			Rupture d'avec certains modèles
			• Volonté d'émancipation
	Maintien de soi (Être fidèle à soi-même, la même)		Demeurer soi-même
			Importance accordée aux normes
			• Valeurs personnelles versus valeurs sociales

Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs
Expérience du jeune à la suite de sa participation au programme Horizon	Motifs incitant l'inscription au programme		S'occuper Briser la solitude Vaincre la timidité Méconnaissance de soi Volonté d'élargir le cercle social
	Nombre d'ateliers suivis		Nombre d'ateliers auxquels ils ont assisté sur un maximum de huit
	Appréciation du programme		Activités préférées Contacts sociaux Forme des ateliers Durée des ateliers
	Perception avant/après Horizon		Amélioration ou non? Perception

Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs
Socialisation	Selon le genre		Attitudes attendues (féminité, virilité) Habillement (typique) Types d'activités Formation académique

Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs
Estime de soi	Dimension personnelle	Attributs physiques	Poids Taille Traits socialement valorisés Appartenance ethnique
		Attributs intellectuels	Résultats scolaires (bons résultats globaux ou spécifiques à une matière)
	Dimension collective	Compétences personnelles versus compétences de groupe	Estime de soi basée ou non sur sa compétence au sein d'un groupe
	Dimension situationnelle	Évaluation selon la situation	Estime de soi variant selon les situations
	Dimension dispositionnelle	Éléments stables de la personne	Stabilité de l'estime de soi peu importe les situations
	Dimension explicite	Auto-évaluation consciente	Être conscient de ses forces et faiblesses
Estime de soi positive		Confiance en soi	Sécurité intérieure Affirmation de ses besoins Valeur que l'on s'accorde Capacité de prendre des décisions et de les assumer
		Vision réaliste de soi	Objectiver ses points forts et faibles
		Amour de soi	Se respecter S'accepter

		<p>Stabilité</p> <p>Harmonie</p> <p>Autonomie</p> <p>Coût versus degré d'importance</p>	<p>Constance</p> <p>Équilibre entre personnages public et privé</p> <p>Indépendance</p> <p>Maintenir une estime de soi positive, en minimisant les pertes d'énergie et de stress</p>
--	--	---	--

Annexe 2 : Grille d'entrevue pour les répondants

Mise en contexte

1. Qu'est-ce qui t'a amené à suivre les ateliers Horizon ?

(les raisons, par exemple, conseil d'une personne extérieure, choix personnel, s'occuper, faire des rencontres, etc.)

2. Peux-tu nous parler de ton expérience ?

- Quelles étaient tes activités préférées?
- Qu'est-ce que tu as le plus/moins apprécié?
- T'es-tu senti rejoint par le programme?
- Combien d'ateliers as-tu suivis?
- As-tu constaté des changements?

Appréciation personnelle

3. As-tu constaté des améliorations suite à ta participation à Horizon ?

- As-tu plus de facilité à nommer tes points forts et tes points faibles?
- Es-tu capable de relativiser la critique?
- Comment sont tes contacts avec les autres?
- Quelle est ton opinion concernant ton apparence physique?
- Quelle est ton opinion concernant tes performances scolaires?

4. Avant Horizon, comment réglais-tu tes problèmes? Et maintenant?

- Avec tes parents? Tes amis?
- Juges-tu que ta confiance en toi s'est améliorée?
- Lorsque tu rencontres un problème, recherches-tu des informations et des stratégies de résolution de problèmes, etc. pour le régler?

Interactions de groupe

5. Comment te décris-tu dans un groupe?

- As-tu de la facilité ou non à discuter?
- Parviens-tu à exprimer des opinions ou des sentiments?
- Comment t'impliques-tu lors des échanges de groupe ou des activités?

6. Étais-tu comme ça avant Horizon?

7. Crois-tu que cela provient d'Horizon?

- Mets-tu en pratique ce que tu as appris pendant les ateliers?

Amitiés/ouverture à l'autre

8. Pendant le programme, te souviens-tu d'avoir abordé des thèmes comme l'amitié et l'ouverture aux autres? As-tu trouvé ça utile?

- Cela a-t-il amélioré ta communication avec tes amis, ta famille, l'entourage en général?
- Est-ce que tu t'ouvres davantage aux autres depuis?
- Te considères-tu disponible pour vos amis Si oui, principalement pour des activités agréables, ou également en cas de besoin?
- Considères-tu que tes amis soient disponibles pour toi?
- As-tu créé des amitiés au cours du programme?
- As-tu conservé des amitiés créées au cours du programme?
- Gardes-tu contact avec des amis d'enfance? Si oui, que fais-tu pour entretenir ces amitiés?
- Es-tu constamment à la recherche de nouvelles amitiés?
- Vois-tu tes amis à l'extérieur de l'école?

Influences sociales

9. Te considères-tu bien entouré dans ta vie?

- As-tu des amis sur qui tu peux compter?
- Es-tu proche de ta famille?
- Fais-tu des activités parascolaires et/ ou as-tu des échanges avec d'autres jeunes?

10. Trouves-tu qu'Horizon aborde assez, pendant ses ateliers, les relations?

Suggestions futures

11. Aurais-tu des recommandations à faire pour améliorer le programme ?

- Y'a-t-il des sujets que tu aurais voulu aborder ?
- Le nombre d'ateliers te semblait-il approprié ?
- Le moment de la journée te convenait-il ?
- As-tu apprécié ton type de groupe ?

12. Si on te suggérait de continuer l'expérience Horizon, un niveau deux par exemple, le ferais-tu ?

13. Suggèrerais-tu le programme à un ami ?

Annexe 3 : Lettre de sollicitation à l'entrevue



**UNIVERSITÉ
LAVAL**

Québec, janvier 2011

Objet: Demande de participation à une recherche menée pour le compte d'Entraide Jeunesse Québec.

Cher participant au programme Horizon,

Nous sommes deux étudiantes-chercheuses inscrites au Laboratoire de recherche en sociologie de l'Université Laval. Dans le cadre d'une enquête commandée par Entraide Jeunesse Québec, nous sollicitons votre collaboration en tant qu'ancien participant au programme Horizon pour participer à une entrevue d'une durée maximale d'une heure, qui se déroulera en janvier ou février prochain. L'entrevue sera enregistrée et les informations récoltées demeureront confidentielles. L'anonymat des participants sera également conservé.

Cette recherche a pour objectif d'évaluer l'impact des ateliers du programme Horizon sur les participants y ayant participé au cours des deux dernières années. Ces informations permettront éventuellement à Entraide Jeunesse Québec de mieux adapter les activités proposées, ainsi que ses stratégies d'intervention.

Pour atteindre nos objectifs, nous aimerions donc connaître votre avis sur le programme, en savoir davantage sur vous ainsi que discuter de vos relations avec les autres. Soyez assuré qu'aucun renseignement personnel ne sera divulgué. Les entrevues auront lieu à l'école, durant les heures de cours, au courant d'une journée à déterminer avec la direction.

Si vous êtes disposé à participer à une entrevue, nous vous invitons à communiquer avec nous aux coordonnées, préférablement par adresse courriel, qui se trouvent en bas de la page.

Merci de nous avoir accordé le temps de prendre connaissance de notre projet, et nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration.

Au plaisir.

Coordonnées des chercheurs :

Iris Chabot

Courriel : exemple.1@ulaval.ca

Téléphone : 418-777-7777

Étudiante au Baccalauréat en sociologie

Ève Couture

Courriel : exemple.2@ulaval.ca

Téléphone : 418-888-8888

Étudiante au Baccalauréat en sociologie

Annexe 4 : Formulaire de consentement

Participation à une enquête sur l'impact qu'a eu le programme Horizon d'Entraide Jeunesse Québec sur l'estime de soi des participants

Formulaire de consentement

Cette recherche est effectuée dans le cadre du Laboratoire de recherche du Département de sociologie de l'Université Laval (enseignement pratique de recherche de 1er cycle), en réponse à un appel d'offres de l'organisme Entraide Jeunesse Québec.

Objectifs

Cette recherche vise à déterminer l'impact réel du programme Horizon concernant l'estime de soi chez les élèves qui y ont participé au cours des deux dernières années. Cette connaissance permettra alors à Entraide Jeunesse Québec de mieux adapter ce programme.

Modalités de participation à la recherche

La participation à la recherche consiste à prendre part à une entrevue individuelle, d'une durée maximale d'une heure, portant sur les quatre facettes de l'estime de soi approfondies lors des ateliers du programme Horizon. Lors de la rencontre, des questions concernant l'influence des parents et des amis ainsi que portant sur le système scolaire seront posées. Le participant sera également questionné sur ce qu'il considère être une bonne estime de soi. Ce dernier n'est toutefois pas tenu de répondre à toutes les questions qu'on lui adresse. Les entrevues seront enregistrées sur support numérique.

Risques, incon vénients et avantages pour le participant

La participation à la recherche permettra au participant de contribuer à une meilleure évaluation de l'impact du programme Horizon. Votre participation permettra d'améliorer le programme, et ainsi aider d'autres jeunes vivant la même situation que vous.

Le participant doit être conscient que l'entrevue se déroulera pendant les périodes de classe, ce qui le forcera à manquer une période. S'il advenait un cas de malaises ou de sentiments désagréables suite aux questions posées lors de l'entrevue, une personne ressource sera disponible.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche et pouvez en tout temps décider de vous en retirer sans avoir à vous justifier et sans subir de préjudice quelconque. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, que ce soit au cours de l'entrevue ou par la suite, vous devez communiquer avec l'une ou l'autre des étudiantes-chercheuses. Les numéros de téléphone des étudiantes-chercheuses sont indiqués dans ce document, au besoin. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations obtenues dans le cadre de cette recherche demeureront confidentielles. Les noms et prénoms des participants, de même que les caractéristiques qui les rendraient aisément identifiables ne paraîtront dans aucun rapport. Si des extraits d'entrevue devaient être cités dans le rapport de recherche, ceux-ci seront présentés de façon à protéger la confidentialité des participants. Les données seront conservées au domicile des étudiantes-chercheuses et seront détruites à la fin de la recherche.

Diffusion des résultats

Un rapport faisant état des résultats de la recherche sera diffusé auprès des personnes et organismes intéressés et sera remis à *Entraide Jeunesse Québec*. Les résultats de la recherche pourront être ultérieurement l'objet de publications dans des revues, de conférences ou d'autres formes de diffusion.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée *Les répercussions du programme Horizon sur l'estime des jeunes participants*. J'ai pris connaissance du formulaire et je me déclare satisfait des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies quant à ma participation à ce projet. Je comprends que je peux mettre fin à ma participation en tout temps sans avoir à subir de conséquences négatives ou de préjudices et sans devoir justifier ma décision.

_____ Date :

Signature du participant, de la participante

Je soussigné(e) _____ consens à ce que mon enfant participe à cette recherche.

_____ Date :

Signature du parent ou tuteur

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant, avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et avoir fait l'appréciation de la compréhension du participant.

_____ Date :

Signature de l'étudiante-chercheuse

Coordonnées des étudiantes-chercheuses

Iris Chabot

Téléphone : (418) 777-7777 Courriel : exemple.1@ulaval.ca

Ève Couture

Téléphone : (418) 888-8888 Courriel : exemple.2@ulaval.ca

Annexe 5 : Plan d'analyse

1. Les participants auront appris à mieux se connaître, et seront ainsi capables d'exprimer une opinion à propos de leur appréciation du programme en général.

Les indicateurs que nous avons ressortis seront très précieux lors de l'analyse de nos données provenant de nos entrevues, puisqu'elles nous permettront de mesurer la connaissance de soi et la capacité d'exprimer des opinions. Principalement ces indicateurs :

- Connaissance de ses points forts et faibles
- Objectiver la critique extérieure
- Exprimer son opinion
- Ouverture à l'autre
- Affirmation de ses besoins
- Nombre d'ateliers suivis
- Activités préférées

2. Parmi les raisons ayant mené à participer au programme, certaines reviendront constamment, ce qui prouvera l'existence d'un type de jeunes éprouvant des difficultés au niveau de l'estime de soi.

- Raisons ayant poussé à participer au programme : s'occuper, briser la solitude, vaincre la timidité, méconnaissance de soi, volonté d'élargir le cercle social.
- Relation avec les autres : autres significatifs et autres généralisés

3. Les motivations des participants au programme varieront selon le genre (leurs motivations, leur manière de s'exprimer, etc.).

- Attitudes attendues selon le genre
- Raisons ayant poussé à participer au programme : s'occuper, briser la solitude, vaincre la timidité, méconnaissance de soi, volonté d'élargir le cercle social.
- Relation avec les autres : significatifs et généralisés

4. Les sujets des ateliers seront adaptés aux besoins des participants, néanmoins, ils ne couvriront pas toute la diversité de raisons ayant mené les jeunes à participer au programme.

- Raisons ayant poussé à participer au programme : s'occuper, briser la solitude, vaincre la timidité, méconnaissance de soi, volonté d'élargir le cercle social.
- Nombre d'ateliers auxquels ils ont assisté
- Activités préférées
- Résultats scolaires
- Estime de soi basée ou non sur sa compétence au sein d'un groupe
- Stabilité de l'estime de soi peu importe les situations
- Valeur que l'on s'accorde
- Être conscient de ses forces et faiblesses
- Objectiver ses points forts et faibles

5. Les ateliers concernant l'ensemble des facettes de l'estime de soi auront été insuffisants, Horizon devant inclure davantage de social dans leur formation.

- Stabilité de l'acceptation générale de soi
- Désir constant d'amélioration relativisé
- Objectiver la critique extérieure
- Connaissance de leurs points forts et faibles
- Image de soi
- Peser le pour et le contre lors d'une prise de décision
- Relation avec les autres
- Estime de soi basée ou non sur sa compétence au sein d'un groupe

Annexe 6 : Questionnaire de la préenquête

1. Vous parlez beaucoup de l'amélioration de l'ouverture face aux autres dans les bilans de séances, quels indicateurs principaux vous renseignent ?
2. Lorsque vous parlez de participation active, comment sollicitez-vous leur participation ?
3. Comment contournez-vous l'effet leader de groupe ?
4. Quels aspects privilégiez-vous lors des rencontres/activités ?
5. Lors des discussions, quels sont les principaux points négatifs que les jeunes ressortent pour expliquer leur manque de confiance ? Si oui, y a-t-il une différence de genre à propos de ces points ?
6. Voyez-vous des points communs entre les participants ?
7. Comment réagissent les jeunes à la critique ou aux conseils ?
8. Voyez-vous, chez les participants, une amélioration de l'aisance pour parler en public ? Est-ce fréquent ?
9. Dans les rencontres, abordez-vous les thèmes de la famille, des relations avec les amis, enseignants (aspect social), ou vous concentrez-vous plutôt sur les caractéristiques personnelles chez les participants (timidité) ? Prenez-vous en compte l'aspect social ?
10. Abordez-vous le thème de l'apparence physique ?
11. Les jeunes participants aux ateliers vivent-ils des problèmes de solitude ?
12. Pouvez-vous nous parler de ce qui vous a marqué le plus pendant vos animations ?
13. Auriez-vous des recommandations à nous faire pour nos questions d'entrevues, ainsi que la manière de les aborder ?