

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE SENS DU PLACEMENT EN FAMILLE D'ACCUEIL DE PROXIMITÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL EXTENSIONNÉE À L'UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

PAR
PATRICIA RINGUETTE

AOÛT 2018



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Pour rédiger ce mémoire, des doses de courage, de persévérance et de motivation ont été nécessaires. Au sein du milieu universitaire, selon mon directeur, il est dit qu'un bon mémoire est d'abord et avant tout un mémoire terminé. Il est effectivement difficile de passer au travers des différentes étapes du processus de recherche pour une première fois. Sans le soutien de personnes toutes spéciales pour moi, ce mémoire n'aurait jamais été complété. Il s'avère important pour moi de souligner leur apport.

Je tiens à remercier mon directeur, Stéphane Grenier, pour son écoute, sa patience et son intérêt envers mon sujet de recherche. Plus particulièrement, il a fait preuve d'une disponibilité remarquable et d'une grande confiance. Je suis très reconnaissante.

Il est primordial aussi de remercier ma collègue et amie, Martine Guénette. De vivre ensemble le parcours de la maîtrise a été un facteur favorisant l'aboutissement de cette recherche. J'ai beaucoup de gratitude pour les échanges, les réflexions, la co-construction.

Merci à mon conjoint Yves et mes enfants, Naomie et Zachary. Tous les trois m'ont partagée pendant des années et me partagent encore entre le travail et les études. Ils m'ont encouragée avec fierté, ce qui a été une grande source de motivation. À la base de mes études, il y a également ma mère et ma tante qui m'ont transmis l'importance des études et du cheminement personnel. Merci.

Surtout, UN GRAND MERCI aux enfants qui ont bien voulu me rencontrer. Merci de m'avoir laissée entrer dans votre univers. Sans votre participation, votre voix et votre disponibilité, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
RÉSUMÉ	vii
LISTE DES SIGLES.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le placement	3
1.1.1 Un bref historique	3
1.1.2 La Loi sur la protection de la jeunesse et les modifications effectuées.....	5
1.1.3 Le contexte actuel du placement.....	9
1.1.3.1 L'intérêt de l'enfant	10
1.1.3.2 La participation de l'enfant	12
1.2 Le placement en FAP	14
1.3.1 Pertinence sociale.....	18
1.3.2 Pertinence scientifique	19
1.4 Question de recherche, but et objectifs	20
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 La présentation de l'approche phénoménologique	21
2.1.1 Les postures phénoménologiques	23
2.2 Le placement en tant que transition	25
2.2.1 Le vécu de transition	26
2.2.2 Le vécu temporel.....	27
2.2.3 Le vécu émotif.....	28
2.2.4 Le vécu interactionnel.....	28

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE	30
3.1. Devis de recherche	30
3.2 Population à l'étude et échantillonnage	31
3.2.1 L'échantillon	31
3.2.2 Critères d'inclusion des participants et exigence de participation.....	33
3.2.3 Critère d'exclusion des participants	34
3.2.4 Le recrutement	34
3.3 La méthode de collecte des données	36
3.3.1 La rencontre entre la chercheuse et le participant	37
3.4 La stratégie d'analyse des données	38
3.4.1 La méthode d'analyse scientifique de Giorgi (1997).....	38

CHAPITRE IV

LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	41
-----------------------------------	----

CHAPITRE V

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	43
5.1 Un bref portrait des participants de la recherche	43
5.2 Vécu de transition	45
5.2.1 L'organisation et la préparation du départ	46
5.2.2 Relation entretenue préalablement avec la FAP	48
5.2.3 La prise de décision.....	50
5.2.4 Difficultés de se souvenir.....	51
5.3 Vécu émotionnel	53
5.3.1 Émotions envers les parents	55
5.3.2 Émotions envers la FAP.....	57
5.3.3 Émotions envers les amis quant à leur situation	58
5.4 Vécu interactionnel	59
5.4.1 Vécu interactionnel avec la FAP.....	59

5.4.1.1 Comme des parents	60
5.4.1.2 La FAP, une relation affective	61
5.4.1.4 Le rôle d'explication du placement.....	63
5.4.2 Vécu interactionnel avec les parents.....	66
5.4.3 Vécu interactionnel avec l'intervenante.....	68
5.5 Vécu de participation	70
5.6 Point de vue envers le placement.....	73
5.6.1 Le placement en FAP comme une chance.	73
5.6.2 Un sentiment d'appartenance familiale.....	74
5.6.3 Le placement : un changement auquel il faut s'adapter.....	76
 CHAPITRE VI	
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	77
6.1 Point de vue des enfants envers le processus de placement.....	77
6.1.1 Discussion sur le vécu de transition.....	78
6.2 Point de vue des enfants envers les familles d'accueil de proximité	82
6.3 Facteurs acceptables ou inacceptables du placement en FAP pour les enfants. ...	84
6.4 Les forces et limites de la recherche	90
6.5 Les contributions de la recherche.....	91
6.6 Les avenues et perspectives de la recherche	93
CONCLUSION.....	95
ANNEXE A : ALINÉAS DE LA LOI DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE	97
ANNEXE B : GRILLE D'ENTREVUE.....	98
ANNEXE C : CANEVAS TÉLÉPHONIQUE	100
ANNEXE D : LETTRE AUX PARENTS	102
ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENT.....	104
ANNEXE F : FORMULAIRE D'ASSENTIMENT DE L'ENFANT	110
ANNEXE G : ACCEPTATION DU COMITÉ SCIENTIFIQUE UQAT	115

ANNEXE H : CERTIFICAT ÉTHIQUE UQAT.....	116
ANNEXE I : CERTIFICAT ÉTHIQUE CÉR CJM-IU	117
ANNEXE J : AUTORISATION DE L'ÉTABLISSEMENT	120
ANNEXE K : RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT ÉTHIQUE UQAT	122
ANNEXE L : RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT ÉTHIQUE CJM-IU	123
BIBLIOGRAPHIE	124

RÉSUMÉ

Au Québec, avant de confier un enfant en famille d'accueil, il faut considérer le placement auprès des personnes significatives. Depuis février 2015, ces personnes qui accueillent un enfant sont considérées comme des familles d'accueil de proximité (FAP) Elles ont les mêmes responsabilités qu'une famille d'accueil régulière. Ce placement comporte néanmoins des particularités. L'expérience des enfants peut être différente. Or, aucune recherche ne nous renseigne sur le sens que les enfants donnent à ce type de placement.

La présente étude a exploré le sens du placement en famille d'accueil de proximité pour les enfants de 10 à 14 ans. Les objectifs visent à connaître le point de vue de l'enfant. Pour se conformer à l'objet d'étude, une approche phénoménologique a été privilégiée. L'échantillon est composé de huit enfants suivis par le CISSS Centre jeunesse des Laurentides et placés en FAP. La collecte de données a été effectuée à l'aide d'entrevues semi-dirigés. La méthode d'analyse des données utilisée est celle d'Amedeo Giorgi (Giorgi, 1997). Il s'agit d'une méthode qui respecte la logique de la phénoménologie.

Les résultats montrent plusieurs thèmes qui font référence aux vécus des enfants en FAP, soit le vécu de transition, émotionnel, interactionnel et participatif. Ainsi, il est constaté que la relation préalablement établie avec la personne significative est primordiale pour que la FAP devienne un lieu d'accueil sécurisant. Le placement n'est pas vécu comme un événement marquant avec des dimensions temporelles précises. Il est plutôt appréhendé à l'aide d'un univers de liens et de lieux significatifs.

En ce qui concerne le vécu interactionnel, les enfants considèrent la FAP comme des parents et elle a un rôle dans l'explication du placement. Les enfants gèrent difficilement leurs émotions en ce qui a trait aux choix de vie inadéquats des parents. Ils vivent souvent l'éloignement de ce parent. Par ailleurs, les explications à donner aux pairs quant à leur situation de placement suscitent diverses émotions.

Le point de vue des enfants envers le placement en FAP révèle qu'il s'agit d'un changement auquel il faut s'adapter. Toutefois, il procure un sentiment d'appartenance et est perçu comme une chance. La raison : parce que c'est la famille. C'est là que ce type de placement prend tout son sens.

Mots clés : placement, famille d'accueil de proximité, enfant placé.

LISTE DES SIGLES

CISSS : Centre intégré de santé et de services sociaux

CJ : Centre Jeunesse

DPJ : Directeur de la protection de la jeunesse

FA : Famille d'accueil régulière

FAP : Famille d'accueil de proximité

LPJ : Loi de la protection de la jeunesse

LRR : Loi sur la représentation des ressources de type familial et de certaines ressources intermédiaires

LSSSS : Loi sur les services de santé et les services sociaux

PFAP : Postulant pour famille d'accueil de proximité

PS : Personne significative

RTF : Ressource de type familial

INTRODUCTION

La plupart des enfants grandissent avec leurs parents. Pour d'autres, la situation est différente. Chaque année, plusieurs enfants sont retirés de leur milieu parental. Lors d'un placement, il existe plusieurs milieux susceptibles de recevoir l'enfant, tels qu'une famille d'accueil de proximité, une ressource de type familial (famille d'accueil), une ressource intermédiaire ou un centre de réadaptation.

Au Québec, selon l'article 4 de la Loi sur la protection de la jeunesse, le recours aux personnes significatives doit être envisagé avant de confier l'enfant en famille d'accueil. Depuis le 1^{er} février 2015, dans le cadre de la Loi sur la représentation des ressources de type familial et de certaines ressources intermédiaires (LRR), les personnes significatives sont maintenant désignées comme des familles d'accueil de proximité (FAP). Elles ont les mêmes droits et responsabilités que les familles d'accueil régulières.

Le placement est un événement bouleversant pour tout enfant. L'enfant placé se retrouve en perte de repères par rapport à son monde habituel. Or, l'expérience du placement en famille d'accueil de proximité peut s'avérer distincte, ainsi que les caractéristiques des enfants qui y sont placés.

Actuellement, lors des placements en FAP, aucune recherche ne nous renseigne sur le sens que les enfants donnent à ce type de placement. Quelle est la signification que les enfants donnent à leur retrait du milieu familial, particulièrement lorsque ce sont des membres de la famille élargie qui les accueillent ?

Ainsi, ce projet de recherche qualitative exploratoire porte sur le point de vue des enfants de 10 à 14 ans envers le processus de placement en FAP.

Ainsi, notre travail de recherche s'oriente sur un point particulier du placement: les perceptions de l'enfant face au processus qui le conduit en famille d'accueil de proximité. Quelle est la signification que les enfants donnent à leur retrait du milieu familial ? Quelle est l'expérience des enfants en ce qui a trait à l'implication d'une personne significative dans le processus ? Quelle est leur perspective par rapport à la FAP ? Est-ce qu'il y a des facteurs acceptables ou inacceptables par rapport à ce type de placement ? Il est pertinent d'aller chercher ces informations afin de pouvoir outiller les intervenants qui travaillent auprès de cette clientèle. La décision de placer un enfant est importante et la façon de procéder peut être lourde de conséquences, d'où l'importance d'aborder ce sujet et d'accorder une place significative au point de vue de l'enfant.

Cette étude comporte six chapitres. Premièrement, nous dresserons un portrait de la problématique du placement en FAP chez les enfants, ainsi que la question de recherche, le but et les objectifs. Deuxièmement, nous présenterons le cadre conceptuel. Troisièmement, nous exposerons la méthodologie. Quatrièmement, nous verrons les considérations éthiques de la recherche. Cinquièmement, nous exposerons les résultats de l'étude. Sixièmement, nous discuterons des résultats de la recherche en effectuant des liens avec la problématique et le cadre conceptuel. Enfin, nous terminerons par une conclusion.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre sera divisé en quatre parties. Dans la première partie, nous débuterons par le placement, son historique, la présentation de la LPJ et les caractéristiques du placement. Nous exposerons le portrait de la situation actuelle par le biais de quelques statistiques. Nous présenterons l'importance de la participation et de l'intérêt de l'enfant dans le processus. Dans la deuxième partie, il sera question du placement en FAP. Nous dégagerons les éléments importants en ce qui a trait à la famille d'accueil de proximité qui est un des milieux de placement. Dans la troisième partie, nous expliquerons la pertinence scientifique et sociale de la recherche. Dans la quatrième partie, nous présenterons la question, le but et les objectifs de la recherche.

1.1 Le placement

1.1.1 Un bref historique

Historiquement, le statut d'enfant « consistait plutôt en un ensemble de droits que les adultes avaient sur les enfants. » (Dekeuwer-Defossez, 2010, p. 4). Selon Van de Sande

et Renault (2001), il est question du principe du *pater potestas*, c'est-à-dire que c'était l'autorité du père qui régnait sur tous les membres de la famille. Aucune intervention extérieure n'était acceptée.

En 1869, la législation intervient pour la première fois en matière de protection de l'enfant en adoptant l'Acte concernant les écoles d'industrie et l'Acte concernant les écoles de réformes (Chantillon et Joyal, 1996). Les enfants orphelins, errants ou délinquants sont placés, suite à l'ordonnance d'un juge, dans des institutions. Dans les écoles industrielles, les enfants reçoivent une éducation et apprennent un métier alors que dans les écoles de réforme, il est plutôt visé de réhabiliter de jeunes délinquants. Il n'y a pas de suivi social ou de mesures de soutien. Dans les années qui suivent, les enfants négligés et maltraités sont aussi concernés par la nomenclature.

Alors, les crèches, les orphelinats et les salles d'asile ont pour objectif de recueillir les enfants d'âge préscolaire et scolaire « dont la situation ou les comportements les placent sur la voie de la délinquance » (Joyal, 2000, p. 40). Il faut les redresser pour les préserver et préserver la société.

Au début du 20^e siècle, entre 1902 et 1922 survient la fermeture des salles d'asile (Lalonde-Graton, 2002). Ces salles sont des œuvres charitables qui gardent les enfants de 3 à 7 ans et qui permettent ainsi à leurs parents de la « classe peu aisée » de travailler à l'extérieur (Dumont-Johnson, 1980). Suite à leur fermeture, le nombre d'enfants abandonnés augmente. Le gouvernement institue, en 1924, l'adoption légale permettant la prise en charge d'enfants illégitimes ou orphelins par des parents adoptifs.

En 1933, la Commission des assurances sociales déplore qu'« il faut détacher l'enfant de son milieu quand, par une action auprès de ceux qui en sont responsables, on aurait pu empêcher des abus » (p. 18). La Loi n'envisage alors que le recours juridique et la Commission dénonce cet aspect.

Ce n'est qu'en 1950 que des changements législatifs importants sont effectués. Il y a alors l'adoption de la Loi relative aux écoles de protection de la jeunesse qui stipule la protection étatique à tous les enfants de 6 ans à 18 ans. Les écoles d'industrie et de réforme prennent alors le nom d'école de protection de la jeunesse.

Dans les années 1970, « les services sociaux des États providence ont constaté que les enfants retirés à la garde de leurs parents étaient souvent oubliés en milieu d'accueil jusqu'à l'âge adulte » (Ouellette et Goudau, 2009, p. 67). Les services de protection ont commencé à mettre l'accent sur les droits des enfants placés.

Finalement, en 1977, la Loi sur la protection de la jeunesse est adoptée et son application débute en 1979. La majorité des placements en Centre jeunesse se font sous la régie de cette Loi qui a été amendée à quelques reprises. Elle constitue, au Québec, l'affirmation légale des droits de l'enfant. Celle-ci reconnaît notamment le droit de l'enfant d'être maintenu dans son milieu naturel, la nécessaire association de ses parents dans le processus d'intervention et de décision et, si nécessaire, le droit de l'enfant d'être placé dans un milieu familial se rapprochant le plus possible d'un milieu naturel.

1.1.2 La Loi sur la protection de la jeunesse et les modifications effectuées

La LPJ a maintenant près de 37 ans d'existence. Cette loi, de juridiction provinciale, s'applique aux enfants âgés de moins de 18 ans qui vivent des situations compromettant leur sécurité ou leur développement. Le Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) est chargé de l'application de la Loi. Plusieurs intervenants assurent les responsabilités suivantes: la réception d'un signalement, la prise de décision quant à la rétention du signalement, l'évaluation et l'orientation des signalements, l'application des mesures

visant la correction de la situation de compromission et la révision de la situation familiale.

L'intervention vise à mettre fin à la situation de compromission et éviter qu'elle ne se reproduise. La LPJ prévoit que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis dans les six situations suivantes: abandon (art. 38a), négligence (art. 38b), mauvais traitements psychologiques (art. 38c), abus sexuels (art. 38d), abus physiques (art. 38e) et troubles de comportements sérieux (art.38f) (voir Annexe A).

La LPJ a connu, au cours des ans, quelques modifications. Des modifications majeures lui ont été apportées en 1984 suite aux travaux de la Commission parlementaire spéciale sur la protection de la jeunesse, « de même qu'en 1994, à la suite du Groupe de travail sur l'évaluation de la LPJ, présidé par le juge en chef adjoint de la Cour du Québec, l'honorable Michel Jasmin. » (Rapport Dumais, 2004, p. 13).

Par la suite, plusieurs groupes de travail, de même que le Comité de coordination des chantiers jeunesse, ont proposé une révision de la Loi. L'Assemblée de coordination de la protection de la jeunesse a constitué un comité d'experts en vue d'effectuer des recommandations sur les changements souhaités. Les résultats de ce travail furent présentés dans le rapport Dumais (2004).

Le 15 juin 2006, le projet de loi 125 a été adopté entraînant ainsi d'autres modifications importantes à la LPJ. Ces modifications venaient appuyer l'évolution des pratiques de l'intervention sociale mises de l'avant depuis 1979 et soutenues par les Centres Jeunesse du Québec, soit (ACJQ, 2007, p. 7) :

- La primauté des droits et intérêts de l'enfant au cœur de nos décisions;
- La primauté de la responsabilité parentale;
- L'affirmation du fait que le milieu familial demeure le lieu le plus approprié au développement de l'enfant;

- L'importance de la continuité des soins et de la stabilité des conditions de vie pour le développement des enfants;
- L'importance de l'intervention sociale et des approches centrées sur la participation et la mobilisation des familles;
- La participation active de la communauté et des établissements à la protection des enfants.

Ainsi, le rapport Dumais vient réaffirmer un principe fondamental, décrit par l'article 4 de la LPJ, soit le maintien de l'enfant dans son milieu familial (Rapport Dumais, 2004, p. 28). Même si la sécurité et le développement de l'enfant ont été jugés comme étant compromis, tous les efforts doivent être tentés et toutes les ressources doivent être mobilisées pour venir en aide aux familles en difficulté afin que l'enfant puisse demeurer dans son milieu familial.

Aussi, une des grandes préoccupations dans ce projet de loi faisait d'ailleurs référence au point suivant en lien avec notre sujet de recherche présenté : l'implication des personnes significatives pour l'enfant. En effet, la nouvelle loi clarifie le fait qu'en cas de placement, un souci doit être accordé afin de viser la stabilité et la continuité des soins auprès de personnes significatives (grands-parents et membres de la famille élargie) tout en mettant les parents au cœur de l'action pendant le placement (MSSS, 2006).

Malgré le principe fondamental de maintien de l'enfant dans son milieu familial, il est indéniable que des placements surviennent. Bien que les pratiques de protection de l'enfance visent à intervenir et procéder à un placement lors d'un danger pour l'enfant, une préoccupation se manifeste de plus en plus dans les pratiques quant au bien-être de l'enfant. Il a été constaté que « les lois de protection de la jeunesse avaient une propension à devenir des lois de portée générale alors qu'elles devraient en principe rester des lois d'exception, en ce sens qu'elles ne devraient s'appliquer que dans les

cas les plus graves de défaillance parentale ou de comportements à risque de la part des enfants » (Goudau, 2012, p. 114).

À cet égard, les conditions de vie difficiles associées à la pauvreté d'un milieu parental peuvent faire en sorte que l'enfant est placé. Effectivement, dans le bilan annuel de 2010, les directeurs de la protection de la jeunesse du Québec mentionnent que, dans une grande majorité des situations dont ils ont la responsabilité, la pauvreté peut être désignée comme un facteur de compromission du développement ou de la sécurité des enfants (Association des centres jeunesse du Québec, 2010). Il est reconnu que les enfants signalés à la Direction de la protection de la jeunesse se retrouvent en grande majorité parmi les familles les plus pauvres (Tessier, 2006). Les jeunes mères, les mères monoparentales, les membres de minorités ethniques et autochtones y sont surreprésentés (Tessier, 2006).

Ainsi, ce changement de perspective recentre les interventions du système de la protection de la jeunesse dans un contexte systémique quant à l'environnement de l'enfant. D'ailleurs, Trocmé (1996) a noté un écart entre une compréhension multidimensionnelle et écosystémique de la négligence et le choix des stratégies de recherche et d'intervention principalement orientées vers les problèmes personnels.

Ce qui préoccupe davantage les auteurs, c'est que plusieurs de ces enfants auront besoin de l'intervention de l'État à très long terme et peut-être, durant toute leur vie (Van de Sande et Renault, 2001). Toutefois, de nos jours, les pratiques de protection de la jeunesse se basent sur « l'idéologie politique dominante de « droite » qui fait en sorte que tous les programmes et les services existants ou qui se développent, exigent une participation accrue des parents et souvent un retrait graduel de l'État » (Van de Sande et Renault, 2001, p. 79). Ce changement de perspective interpelle les solidarités familiales et comporte des enjeux importants pour les enfants et leurs parents.

Maintenant, il s'avère important d'aborder la définition du placement et d'en dresser le portrait au Québec.

1.1.3 Le contexte actuel du placement

Le placement d'un enfant se définit par l'imposition d'un déplacement géographique et d'un déplacement social (du milieu d'origine vers le milieu d'accueil) (Potin, 2009). Le placement correspond aussi, selon Guy (2013), à l'hébergement et à la prise en charge d'un mineur en dehors de son domicile familial, que ce soit dans un établissement collectif ou dans une famille d'accueil. Le placement est réalisé lorsque la famille de l'enfant n'est plus en mesure de lui apporter la sécurité et les soins adaptés, que cela soit pour un court moment ou à plus long terme (ACJQ, 2007). Ainsi, les intervenants sont amenés à prendre cette décision afin de protéger l'enfant, d'assurer sa sécurité et de favoriser son développement.

En 2017, selon le bilan provincial des Directeurs de la protection de la jeunesse, dans l'ensemble du Québec, 11 175 enfants étaient placés (MSSS, 2017). La majorité des retraits du milieu familial se font sous la régie de la Loi sur la protection de la jeunesse. En conséquence, ils dépendent d'un processus institutionnel et décisionnel.

Selon l'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants (Trocmé, Fallon, Maclaurin et al., 2005), 23 % des enquêtes sur les mauvais traitements corroborés envers les enfants entraînent le placement. Les enfants victimes de négligence sont ceux qui font l'objet du taux de placement le plus élevé.

Par ailleurs, lorsque la décision est prise de placer l'enfant, la famille d'accueil est souvent l'option envisagée. Au Québec, trois fois sur quatre (76 % des cas), c'est vers

une famille d'accueil que l'enfant sera orienté (Rapport Cloutier, 2000). Des études ont cherché à savoir l'âge où les enfants sont davantage susceptibles d'être placés. Selon celle d'Esposito, Chabot, Collin-Vézina, Trocmé, Shlonsky, Sinha (2013), les enfants âgés de 2 à 9 ans ont le plus bas taux de placement et la proportion la plus élevée d'enfants placés est la catégorie des 10 à 17 ans.

1.1.3.1 L'intérêt de l'enfant

La prise de décision quant au placement d'un enfant doit tenir compte d'un critère important : son intérêt, concept directement lié à la reconnaissance actuelle des droits de l'enfant. En effet, différentes normes législatives confirment le statut de l'enfant et lui reconnaissent des droits au sein de la société. La Convention internationale des droits de l'enfant, établie en 1989, a grandement contribué à la reconnaissance de l'enfant et de ses droits. Elle protège les droits des enfants en fixant des normes en matière de soins de santé, d'éducation et de services juridiques, civils et sociaux. Elle consacre des principes d'éthique universels et des normes juridiques internationales de conduite envers les enfants. Quatre principes fondamentaux guident cette convention : la non-discrimination; la priorité donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant; le droit de vivre, de survivre et de se développer; et le respect des opinions de l'enfant.

En principe, le milieu familial est celui qui est le plus favorable pour l'épanouissement de l'enfant. D'ailleurs, dans le préambule de la Convention, celle-ci reconnaît « que l'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension ». De même, la Loi de la protection de la jeunesse favorise l'éducation de l'enfant par ses parents.

La Convention stipule que « dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. (Art.3).

Au Québec, la législation fait de l'intérêt de l'enfant un critère essentiel de décision pour retirer un enfant de son milieu familial. Or, les textes législatifs ne donnent aucune définition de l'intérêt de l'enfant (Comité du Barreau du Québec sur le droit de la famille, 2001). Dans ce contexte, les recommandations faites dans le meilleur intérêt de l'enfant « ne seraient pas exemptes de prises de position personnelles de la part des experts qui doivent ultimement se fier à leur « flair clinique » » (Bala, 2004, cité dans Godbout, Parent et St-Jacques, 2014, p. 179). D'autres défis quant à l'utilisation du concept de l'intérêt de l'enfant sont à considérer. Selon Godbout et al. (2014), il y a des « enjeux en lien avec l'ambiguïté, l'indétermination et la subjectivité associées au meilleur intérêt de l'enfant. L'absence de définition claire de ce concept peut mener à l'instrumentalisation de l'enfant. » (p. 179). Ainsi, l'intérêt de l'enfant risque d'être défini par les parents, les intervenants, les acteurs judiciaires et les experts. Ce risque entre en tension avec les droits de participation de l'enfant (Paré, 2014).

1.1.3.2 La participation de l'enfant

La Convention relative aux droits de l'enfant accorde « à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité (art. 12). Il est stipulé qu'« on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale ».

Le cadre de référence des Centres jeunesse mentionne l'importance de la participation de l'enfant dans le processus de placement. Ainsi, « la participation et l'implication de l'enfant et des parents doivent être recherchées à toutes les étapes de l'organisation d'un retrait et du processus de planification d'un placement. » (CJQ, 2007, p. 13).

Toutefois, selon l'étude de Robin (2010) qui s'est intéressée à la perception des adolescents quant à leur situation dans le système de la protection de l'enfance, la majorité des jeunes interrogés (dix sur seize) rapportent s'être vu imposer la mesure d'aide et le lieu d'accueil. Les adolescents ont témoigné de leur incompréhension face à des méthodes qui leur ont été peu explicitées et dont ils gardent peu de souvenirs. Ils expliquent que, tout au long du processus, ils ont eu « l'impression que les professionnels se positionnent du côté de leurs parents et qu'ils croient en priorité le récit de ces derniers » (p. 137).

Pourtant, les travaux de Byrne et Lemay (2005) indiquent que les adolescents sont sécurisés par le fait d'être préparés, qu'ils désirent être impliqués dans la prise de décisions, être consultés et avoir un sentiment de contrôle sur la situation. L'implication du jeune signifie la possibilité pour lui de participer aux événements qui

le touchent, d'émettre ses idées et ses opinions ainsi que de jouir du privilège de certains choix.

Pour favoriser la participation, il est important de recueillir et de connaître le point de vue de l'enfant. Toutefois, le processus de placement fait en sorte que le point de vue de l'enfant est souvent teinté par les personnes qui l'entourent. Par exemple, c'est souvent par l'entremise d'un rapport psychologique du travailleur social ou des parents que le point de vue de l'enfant est transmis au tribunal (Paré, 2014).

De plus, le point de vue de l'enfant sur le placement a été peu exploré dans les recherches scientifiques. Le placement est un sujet qui a été davantage exploré à l'aide du point de vue des intervenants (Drapeau, St-Jacques, Poitras et al., 2012; Mendes et Snow, 2014) et des parents (Llario, Ceccato, Molero et al., 2013; Poirier et Simard, 2006). Pendant longtemps, selon Danic, Delalande et Rayou (2006), les recherches se sont attardées au point de vue d'enfants devenus adultes. Ce n'est que récemment que l'on voit se développer des recherches qui considèrent le point de vue de l'enfant et ce, à la suite des mutations sociales de la place de l'enfant (Danic et al., 2006).

La plupart des recherches qui prennent en considération la perspective des enfants, porte davantage sur le lien d'attachement (Euillet, Spencer, Troupel-Cremel et al., 2008; Gauthier, Fortin et Jéliou, 2004), sur la stabilité du placement, (Christiansen, Havik et Anderssen, 2010; Rostill-Brookes, Larkin, Toms et al., 2010; Savard, 2009), sur les contacts avec les parents biologiques et avec la famille d'accueil (Beaumier, 2011; Gaugne-Finot et Wendland, 2008; Giraud, 2005). Il existe également des recherches sur le point de vue des adolescents en ce qui a trait à leur vécu et les raisons de placement en famille d'accueil régulière et en centre de réadaptation (Byrne et Lemay, 2005; Christiansen et al., 2010; Guy, 2013; Legrand, 2005; Marier, 2004).

Concernant plus particulièrement les enfants de 0 à 14 ans, certaines recherches ont vérifié la perception des enfants envers le processus du placement, la transition entre

le milieu familial et la famille d'accueil ainsi que les raisons du placement (Chapman, Wall et Barth, 2004; Christiansen et al., 2010; Marier, 2004; Mitchell et Kuczynski, 2010; Whiting et Lee, 2003).

1.2 Le placement en FAP

Depuis 2006, suite à l'adoption du rapport Dumais, la nouvelle LPJ clarifie le fait qu'en cas de placement, un souci doit être accordé afin de viser la stabilité et la continuité des soins auprès de personnes significatives, qu'elles soient apparentées ou non à l'enfant.

Cette considération pour les personnes significatives est maintenant incontournable lors des retraits du milieu familial. D'ailleurs, depuis le 1^{er} février 2015, dans le cadre de la Loi sur la représentation des ressources de type familial et de certaines ressources intermédiaires (LRR), les personnes significatives sont maintenant désignées comme des familles d'accueil de proximité. Elles ont les mêmes droits et responsabilités que les familles d'accueil régulières.

Une famille d'accueil de proximité est avant tout une personne significative qui est définie comme étant :

Une personne qui est porteuse de sens pour l'enfant et ses parents soit, un adulte avec qui l'enfant a des contacts réguliers et positifs, qui a une bonne connaissance de ce dernier, qui entretient des liens avec celui-ci et qui a un mode de vie compatible avec la prise en charge de l'enfant. (CJL, 2007, p. 2).

Ainsi, la mise en place du régime des familles d'accueil de proximité (FAP), dans le cadre de la LRR, oblige les intervenants à vérifier que la personne significative qui désire recevoir un enfant confié par le Directeur de la protection de jeunesse (DPJ) rencontre la majorité des exigences en matière d'accréditation à titre de ressource de

type familial (RTF). Il y a donc un nouveau processus d'évaluation qui s'est mis en place et qui comporte plusieurs exigences pour les personnes significatives, que ce soit des grands-parents, des oncles, des tantes ou des personnes non apparentées.

En clair, pour accueillir l'enfant dans son milieu, la personne significative (et sa famille immédiate) ne doit pas avoir

- de dossier criminel ou être accusée de situations reliées aux alinéas de la LPJ;
- de dossier actif à la DPJ;
- des problèmes de consommation, de dépendance, physiques graves ou psychologiques;
- un membre de sa famille immédiate qui serait en désaccord avec le projet;
- être le parent de l'ami(e) de cœur de l'enfant.

Par ailleurs, la personne significative doit avoir les qualifications, c'est-à-dire qu'elle propose un milieu de vie stable et équilibré (par l'histoire familiale), a une connaissance poussée de l'enfant et de sa famille, dispose d'un logement assez grand avec l'organisation physique qui permet d'accueillir l'enfant et lui offrir un espace qui lui est propre, a des compétences parentales suffisantes pour lui permettre de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant.

Dès qu'un enfant est formellement confié à une personne significative, cette dernière prend le titre de postulant à titre de famille d'accueil de proximité (PFAP). Une évaluation plus pointue aura lieu par la suite visant la reconnaissance comme ressource de type familial (RTF) de proximité.

Dans la province, en 2008, tout juste après les modifications à la Loi sur la protection de la jeunesse, c'est un peu plus du tiers des enfants placés en milieu substitut qui ont été confiés à une personne de leur entourage (Hélie, Turcotte, Royer et Lamonde, 2011). Le nombre d'enfants placés est estimé car « les placements réalisés dans des ressources informelles ne sont pas documentés avec le même degré de précision que

les autres placements [...], de sorte qu'il est difficile de reconstituer avec fiabilité la trajectoire de placement des enfants. » (Hélie, Turcotte, Turcotte et Carignan, 2015, p. 51).

En 2013, au Centre jeunesse des Laurentides, environ 185 jeunes sont touchés par ce type de placement. En regard aux statistiques actuelles de placement, ceci représente environ 1 870 jeunes québécois confiés à un tiers significatif en 2017 (MSSS, 2017).

Peu d'études se sont penchées sur la réalité des jeunes placés auprès d'une personne significative au Québec. Aucune recherche ne s'est intéressée au point de vue des enfants placés en FAP au Québec.

Pourtant, le nombre de placements en FAP tend à augmenter au Québec (Hélie et al., 2015). Cette tendance est également constatée en Europe, en Australie et aux États-Unis (Kiraly et Humphreys, 2013; Del Valle, Lazaro-Visa, Lopez et al., 2011; Cuddeback, 2004). Dans ces pays, il existe des différences dans l'organisation des services de protection de l'enfant qui font en sorte qu'il est difficile d'établir des comparaisons et de voir à la généralisation des résultats. Néanmoins, certaines études nous montrent des résultats importants en ce qui a trait aux caractéristiques des enfants et des personnes significatives qui les accueillent.

En effet, il ressort que ce type de placement présente de la stabilité pour les enfants (Del Valle et al. 2011; Farmer et Moyers, 2008). Ceux-ci ne présentent aucune différence significative au plan scolaire par rapport aux enfants vivant avec leurs parents biologiques (Cuddeback, 2004). Toutefois, les études divergent en ce qui a trait à leur bien-être psychologique et émotionnel. Carpenter et Clyman (2004) rapportent que les femmes qui avaient vécu dans leur famille élargie au cours de l'enfance, présentaient un bien-être émotionnel plus pauvre. Cuddeback (2004) mentionne toutefois que les enfants placés dans la famille élargie sont plus susceptibles d'avoir réponse à leurs besoins émotionnels. Ces enfants ne subissent pas le même niveau de

traumatisme normalement associé au placement en famille d'accueil puisqu'ils restent avec la famille élargie (Altshuler, 1999). Ainsi, selon Del Valle et al. (2011), rétrospectivement, la plupart des adultes ayant vécu dans leur famille élargie dans leur enfance ne présente aucun problème digne de remarque. Fechter-Leggett et O'Brien (2010) considèrent d'ailleurs que le placement en famille élargie permet un développement psychosocial adéquat.

Quant aux personnes significatives, celles-ci ont un rôle essentiel en aidant les enfants à construire une image de soi positive et compétente (Fechter-Leggett et O'Brien, 2010). Toutefois, les FAP ont moins de ressources. Elles reçoivent moins de formation, de services et de soutien par rapport aux familles d'accueil sans lien de parenté (Cuddeback, 2004; Del Valle et al., 2011). Cuddeback (2004) souligne le stress considérable vécu par les familles d'accueil de proximité, étant donné le soutien déficient qu'elles reçoivent des institutions, la durée du placement familial (qui tend à être permanent) et les caractéristiques des responsables eux-mêmes, qui ont souvent des problèmes de santé, financiers et matériels.

En ce qui concerne les études québécoises, « bien que le placement auprès de PS soit une pratique en croissance, on connaît très peu les caractéristiques des enfants qui en sont l'objet et les particularités de leur placement. » (Hélie et al., 2015, p. 50). La LRR qui institue les personnes significatives en tant que FAP, est récente.

Toutefois, l'étude d'Hélie et al. (2015) présente des résultats intéressants en ce qui a trait aux caractéristiques de ce type de placement. Ces auteurs comparent le portrait des enfants placés en FAP à celui des enfants placés en famille d'accueil régulière. Il ressort que les enfants de ces deux groupes ont des caractéristiques distinctes. Les enfants placés en FAP sont plus jeunes et moins nombreux à présenter des antécédents de suivi en protection de la jeunesse. Ils sont suivis davantage pour des motifs de négligence. En ce qui a trait aux caractéristiques de l'intervention, les résultats montrent que le taux de situations judiciairisées est similaire à celui des enfants placés en famille d'accueil

régulière. La durée d'intervention auprès des enfants placés en FAP est plus courte. L'étude indique également que les enfants placés chez une personne significative (PS) font moins souvent l'objet de placements temporaires et sont moins souvent retirés d'urgence de leur milieu, comparativement aux enfants placés en famille d'accueil régulière. Ce résultat montre « une plus grande stabilité pour les enfants placés auprès d'une PS » (p. 67).

Le phénomène, l'expérience et les caractéristiques sont donc des éléments différents quand il est question de placement en FAP. Il s'avère pertinent de mettre au jour le sens de ce type de placement pour les enfants.

1.3 Pertinence de la recherche

1.3.1 Pertinence sociale

Il existe un réel intérêt des chercheurs pour les questions relatives au placement des enfants en contexte de CISSS Centre jeunesse. Depuis plusieurs années, des préoccupations sont énoncées quant au nombre important de placements (Goudau, 2012; Turcotte, Trocmé, Dessureault et al., 2007; Trocmé et al., 2005; Rapport Dumais, 2004).

Déjà, en 1944, la Commission d'enquête sur l'assurance maladie dénonce le recours exagéré au placement. Encore, en 2004, le Rapport Dumais rapporte toujours l'existence du problème et déplore que, malgré l'objectif légal du maintien de l'enfant dans sa famille, près d'un enfant sur deux suivi en protection de la jeunesse est placé en milieu substitut. Les différentes réformes législatives, au cours des dernières années, n'ont pas empêché la pratique de s'éloigner des objectifs premiers de la loi (Goudau, 2012), dont l'un d'eux est le maintien de l'enfant dans son milieu familial.

Même si l'enfant-sujet de droit est reconnu par l'organisation des services de la protection de la jeunesse, le point de vue des adolescents montre que leur participation dans le processus de placement est limitée. Ils voudraient être davantage informés et consultés. Le fait de favoriser leur participation, leur implication et la prise en compte de leur opinion permettrait assurément de mieux réussir les placements et possiblement de les réduire (Steinhauer, 1991).

Nous l'avons vu, les enfants placés en famille d'accueil de proximité sont nombreux. Ce type de placement a toutefois fait l'objet de peu de recherches. Il s'avère pertinent de connaître le sens du placement pour les enfants lorsqu'ils sont confiés à une personne significative, que ce soit une tante, une grand-mère ou une personne non apparentée. Il devient primordial de documenter davantage la réalité de ces enfants (Hélie et al., 2015; Poirier 2016). Il est important de leur donner une voix afin de jeter un regard nouveau et réaliste sur leur situation et par le fait même, contribuer à diminuer leur invisibilité sociale.

1.3.2 Pertinence scientifique

La présente recherche se veut une contribution à la production et à la diffusion de nouvelles connaissances concernant les réalités actuelles des enfants qui vivent un placement en FAP. La recherche pourrait être utile aux travailleurs sociaux qui œuvrent au sein des CISSS Centres jeunesse, qui doivent prendre régulièrement des décisions quant à la ressource à utiliser pour un placement et qui souhaitent connaître davantage le point de vue des enfants quant au placement en FAP. La recherche permettra de mettre à jour la perspective des enfants. Il sera alors possible de créer un guide informatif pour les intervenants, les FAP et les parents. Ce guide informatif pourra être adapté pour les enfants lorsqu'un placement en FAP est envisagé afin de favoriser le moment de transition entre les milieux de vie. Également, avec les connaissances

acquises, une formation pourrait être élaborée et utilisée dans des cours universitaires. Bref, les connaissances pourront servir à améliorer les stratégies d'intervention.

1.4 Question de recherche, but et objectifs

1.4.1. Question de recherche

Quel est le sens du placement en famille d'accueil de proximité pour les enfants de 10 à 14 ans ?

1.4.2. But de la recherche

Cette recherche a pour but de connaître le point de vue des enfants placés en famille d'accueil de proximité.

1.4.3 Objectifs poursuivis

- Connaître le point de vue des enfants envers le processus de placement;
- Connaître le point de vue des enfants envers les familles d'accueil de proximité;
- Connaître les facteurs qui rendent acceptables ou inacceptables le placement en FAP pour les enfants.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Cette étude tient compte de la philosophie phénoménologique puisque nous cherchons à mettre au jour et à comprendre la parole d'enfants concernant leur vécu. La recherche phénoménologique se caractérise par l'importance accordée à la perception de l'expérience vécue par les individus (Davies et Logan, 2010; Fortin, 2006).

Dans les lignes qui suivent, nous ferons un bref portrait de cette approche. Ensuite, nous expliciterons le cadre conceptuel de la recherche.

2.1 La présentation de l'approche phénoménologique

Ce sont d'abord les travaux de Husserl (1859-1938), mathématicien et philosophe allemand, qui ont donné naissance à la phénoménologie (Giorgi, 1997). Selon Giorgi (1997), les écrits de Husserl ont par la suite inspiré d'autres auteurs qui ont développé à leur façon les bases phénoménologiques, dont Heidegger (1889-1976), Scheler (1874-1928), Sartre (1905-1980), Merleau-Ponty (1908-1961), Gurwitsch (1901-1973). La phénoménologie a ensuite connu un réel essor dans la deuxième moitié du XXe siècle.

La phénoménologie est l'étude des phénomènes, le phénomène étant « ce qui vient dans la lumière, celle du monde, et ainsi devient visible pour quelqu'un de ce monde » (Bordeleau, 2005, p. 107). Conséquemment, la phénoménologie porte attention à la fois à ce qui apparaît ainsi qu'à la façon dont un phénomène apparaît. Elle étudie un « objet » selon le point de vue du sujet. En d'autres termes, elle « analyse les intuitions ou les présences, non dans leur sens objectif, mais précisément sous l'angle du sens que ces phénomènes ont pour les sujets qui les vivent. » (Giorgi, 1997, p. 344).

À partir de ses expériences, le sujet possède sa façon à lui de percevoir le monde et de l'interpréter et ce, en fonction des événements qui l'ont marqué et qui font partie de son histoire. Selon Merleau-Ponty (1945/2013), « c'est selon le monde ou selon l'opinion que la perception peut apparaître comme une interprétation. » (p. 47). La perception est un rapport entre le sujet et le monde. Envers un phénomène, l'individu interprète ce qu'il vit, ce qu'il perçoit et ce qu'il voit à partir de sa propre subjectivité. Ainsi, chaque individu, qu'il soit adulte ou enfant, arrive à donner une signification aux choses et aux événements.

La compréhension du phénomène se construit par immersion du chercheur dans le propos du co-chercheur. Ce dernier adopte une attitude contemplative, s'installe dans l'opération même du phénomène et se nourrit des éléments de compréhension issus de l'expérience humaine du co-chercheur (Merleau-Ponty, 1964/2013). C'est une méthode qui demande une maturation des données. Ainsi, la phénoménologie exige une disponibilité du chercheur « à se laisser atteindre, à subir ou pâtir un changement d'un certain type, qui implique le sujet connaissant toujours plus profondément, dans la mesure où elle se fait plus profonde » (De Monticelli, 2000, p. 42).

Pour ce faire, trois postures phénoménologiques doivent être adoptées par le chercheur pour pouvoir appréhender l'expérience vécue. Il s'agit de la réduction phénoménologique, de la description et de la recherche des essences.

2.1.1 Les postures phénoménologiques

La réduction phénoménologie (l'épochè) est un concept fondateur de la phénoménologie (Giorgi, 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). En effet, selon Giorgi (1997), l'analyse ne saurait « se donner pour phénoménologique si le chercheur n'est pas capable de faire une réduction phénoménologique » (p. 352). Il s'agit d'une attitude qui vise à mettre entre parenthèses les croyances, les théories ou présupposés déjà élaborés relativement au phénomène, afin d'accueillir l'expérience telle que perçue et vécue (Giorgi, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Cette mise entre parenthèses, de façon consciente, vise à se « faire neutre » et accueillir le phénomène d'un regard neuf (De Monticelli, 2000; Bordeleau, 2005). Ainsi, cela consiste en :

une prise de distance du monde, dans le monde, qui enjoint le phénoménologue à devenir « un spectateur désintéressé » -mais non désengagé -avant tout de sa subjectivité empirique, afin de mieux viser le monde originel de la subjectivité, la sienne et celle de tout spectateur. (Bordeleau, 2005, p. 114)

Ainsi, la subjectivité du sujet est analysée. D'après Giorgi (1997), la réduction phénoménologique permet de considérer la description comme « indicative de ce à quoi le sujet était présent et non que la description se trouve nécessairement être le compte rendu objectif de ce qui s'est réellement passé » (p. 352). Ainsi, il ne s'agit pas de vérifier la réalité ou d'obtenir une vérité. C'est la subjectivité du sujet qui est étudiée. Par ailleurs, la réduction phénoménologique permet de faire attention à la subjectivité du chercheur et de sa discipline, afin de faire ressortir la description propre du sujet interrogé.

Aussi, la description la plus concrète et la plus détaillée possible de l'expérience vécue du sujet par le sujet, constitue une attitude essentielle à la réalisation d'une recherche phénoménologique. Selon Giorgi (1997), « il importe que la description soit aussi précise et détaillée que possible, et le nombre de généralités ou d'abstractions réduit au

minimum. » (p.352). Le but est d'obtenir une description qui fait ressortir les différentes manifestations, les divers angles sous lesquels l'expérience du sujet est abordée, perçue et éprouvée dans sa vie de tous les jours afin de rendre possible l'accès au sens de son expérience. La qualité de cette description revêt donc une importance primordiale. Pour ce faire, il est important d'adopter une attitude naturelle (Giorgi, 1997).

De plus, la recherche des essences est une habileté nécessaire au chercheur phénoménologique. Il existe plusieurs types d'essences (individuelles, universelles, typiques). Une essence, c'est ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné (Giorgi, 1997). Par exemple, il revient de déterminer les sens les plus constants dans le vécu d'un placement en famille d'accueil de proximité. La méthode de découverte des essences tient à la variation libre et imaginaire. D'après Giorgi (1997), cela signifie « qu'on modifie à loisir des aspects ou des éléments d'un phénomène ou d'un objet pour ensuite vérifier si ce phénomène ou cet objet sont encore reconnaissables. » (p. 351). Cela permet de découvrir les caractéristiques primordiales qui définissent l'objet ou le phénomène étudié. L'habileté du chercheur à susciter des possibles est importante.

De cette façon, en adoptant la phénoménologie, nous procédons à la mise au jour de l'expérience des enfants en explicitant le sens qu'ils donnent au phénomène vécu. Pour se conformer à l'objet d'étude, soit le sens du placement en FAP, une approche phénoménologique est privilégiée puisqu'elle permet d'obtenir une description de l'ensemble des expériences telles qu'elles sont vécues par un individu (Giorgi, 1997). Ce mémoire situe le placement en famille d'accueil de proximité comme un phénomène dont résulte une création de sens puisque l'enfant qui vit un placement passe par une étape de changement de milieu de vie. Ainsi, nous considérons donc le placement sous l'angle d'une transition, c'est-à-dire d'un processus de changement.

2.2 Le placement en tant que transition

Le placement n'est pas uniquement un retrait du milieu familial biologique. Il consiste aussi à amener l'enfant dans un autre milieu. Cette transition amène l'enfant à élaborer de nouvelles connaissances et de nouvelles conceptions familiales. Il est possible d'envisager le placement en FAP comme une transition familiale. En effet, ce type de placement vise à donner aux enfants placés une organisation familiale fonctionnelle dans le sens où le milieu familial substitut assure les soins à l'enfant, sa protection et sa sécurité. Selon Beaudoin, Beaudry, Carrier et al. (1997), une transition familiale « [...] s'inscrit dans une période de temps et est caractérisée par la recherche d'une nouvelle organisation fonctionnelle. » (p. 65).

La recherche d'une nouvelle organisation fonctionnelle peut correspondre à la dernière étape de la transition selon Roberge (2002). Cet auteur identifie la première étape d'une transition comme une étape d'aboutissement où il y a une rupture avec le monde ancien. Ensuite, la deuxième étape, nommée errance, est caractérisée par l'exploration du territoire qui désigne « autant le voyage, le chemin que l'idée d'errer ça et là... » (p. 76). La dernière étape est marquée par un renouveau d'où surgit progressivement une nouvelle forme. Il est possible de constater que le placement d'un enfant peut suivre ces étapes, c'est-à-dire le départ du milieu parental (rupture du monde ancien), l'arrivée en famille d'accueil (errance) et l'adaptation au placement (renouveau).

Toutefois, d'après Kralik, Visenten et Van Loon (2006), il n'est pas possible de comprendre comment la personne vit une transition vers un milieu d'hébergement sans explorer comment celle-ci perçoit ces changements et leur impact dans sa vie de tous les jours. Selon ces auteurs, le concept de transition renvoie à un processus de réorientation ou de redéfinition par lequel la personne intègre ces changements dans sa vie. Plus la personne est consciente du changement qui s'est produit, plus elle est en mesure de donner un sens à ce changement et de réorienter sa vie. En effet, le monde

intérieur de l'enfant, ses émotions, ses relations, ses connaissances sont des éléments de sa réalité qui doivent s'ajuster et s'adapter en fonction de son expérience de placement en FAP. Le placement interpelle différentes dimensions dans le vécu de l'enfant.

2.2.1 Le vécu de transition

Les travaux de Mitchell et Kuczynski (2010), effectués en Ontario, expliquent particulièrement le vécu de l'enfant lors du processus de placement et leur façon d'interpréter les motifs. Cette recherche phénoménologique a été réalisée à l'aide d'entrevues semi-structurées auprès de 20 enfants de 8 à 15 ans. Il en ressort que l'expérience vécue des enfants, lors de la transition en famille d'accueil (FA), implique cinq principaux événements (l'annonce du placement en FA, le transfert, le placement dans un nouveau milieu de vie, la perte de relations et la formation de relations) et six domaines d'ambiguïté (l'ambiguïté temporelle, le motif du placement, la perte, le contexte, la structure et la relation).

La majorité des enfants ont déclaré qu'ils ont été informés du placement le jour même et que l'annonce du placement a été une expérience stressante. Presque tous les enfants ont été placés contre leur volonté et en absence de repères pour expliquer le placement. La moitié des enfants ont indiqué qu'ils ne savaient pas la raison de leur placement lors de leur arrivée en FA. Certains ont déclaré qu'ils ignoraient encore le motif au moment de l'étude. D'autres enfants ont rejeté le motif invoqué pour le placement et ont créé leur propre compréhension. Dans la plupart des cas, même si les enfants étaient au courant que le placement survenait suite à la négligence de leurs parents, ils se le reprochaient. La recherche de Whiting et Lee (2003) abonde dans le même sens et

explique que les enfants peuvent créer leurs propres interprétations de la raison de leur placement en FA.

Les enfants désirent avoir plus d'information lors d'un placement ou d'un déplacement (Johnson, Yoken et Voss, 1995). Toutefois, « même dans le cas de placements préparés, l'enfant semble particulièrement affecté par les craintes parentales. » (Potin, 2009, p. 4).

2.2.2 Le vécu temporel

Les enfants ont besoin de temps pour s'adapter au changement (Byrne et Lemay, 2005). Lors d'un placement, l'enfant est en perte de repères et il a plusieurs questionnements quant à la temporalité du placement (Potin, 2009). C'est lorsque l'enfant est placé en famille d'accueil qu'il s'interroge sur la durée de sa prise en charge et sur le moment de son retour à la maison (Mitchell et Kuczynski, 2010). La durée du placement n'est pas concrète.

Toutefois, le placement qui peut aller de quelques mois à quelques années, « induit une mobilité à différentes échelles temporelles : le placement peut être considéré comme une mobilité résidentielle (Guy, 2013, p. 129). Les enfants sont en mesure d'intégrer de multiples espaces. Lors d'un placement, les enfants vivent un processus d'appropriation territoriale où les espaces deviennent révélateurs d'un rapport affectif au territoire (Guy, 2013). Ce rapport affectif à l'espace intervient dans la construction des lieux d'ancrage pour l'enfant. D'ailleurs, cela fait référence à un auteur phénoménologique, Bachelard (1957/2013), qui explore les qualités d'espace, c'est à dire les profondeurs et les richesses affectives évoquées par des espaces familiers, liés à l'enfance, à des condensations de souvenirs ou à des habitudes de vie, comme la maison (et son intérieur, la cave, le grenier, les coffres, les tiroirs, ...).

2.2.3 Le vécu émotif

Le placement fait vivre des émotions et des sentiments variés aux enfants tels que le doute de soi, l'impuissance, la peur, l'anxiété, la tristesse, la colère et l'incertitude (Whiting et Lee, 2003). Le placement est une situation qui affecte significativement l'état émotif d'un enfant (Mitchell et Kuczynski, 2010) et « ne parvenant pas à exprimer ni dans la forme, ni dans la durée, leurs sentiments, les enfants s'enferment fréquemment dans un mutisme qui inquiète alors l'institution. » (Giraud, 2005, p. 474). Les enfants placés se questionnent sur le placement et ils « consacrent l'essentiel de leur énergie à tenter de gérer leur position instable en termes de liens et de lieux de vie. » (Giraud, 2005, p. 474). Ils peuvent vivre une perte de confiance, un sentiment d'abandon et d'abandonné, de la honte, de la résistance envers l'institution (Potin, 2009).

2.2.4 Le vécu interactionnel

Lors d'un placement, les enfants doivent composer avec l'ajout d'une personne responsable de leur situation. Les enfants sont d'ailleurs préoccupés quant aux attentes au sein de leur nouvel environnement familial (Chapman *et al.*, 2004). La recherche de Mitchell et Kuczynski (2010) montre que 65 % des enfants ont eu des préoccupations concernant les personnes avec qui ils allaient vivre. Les enfants ont indiqué qu'ils ne savaient pas que ces adultes avaient été sélectionnés et formés pour s'occuper d'eux. Les enfants ont aussi exprimé leurs inquiétudes d'entrer dans une relation où ils n'ont pas d'histoire leur permettant de savoir comment se comporter et interagir.

De plus, le placement apporte inévitablement un changement dans la relation avec les parents. Selon l'étude de Ganne (2014), les enfants dont les temps de visite parentale

sont régis par la Protection de la jeunesse vivent des moments avec les parents déconnectés d'un quotidien domestique, qui semblent alors difficilement investis. Il est constaté que les rencontres avec les parents sont plus fréquentes quand le parent est en contact avec un seul milieu d'accueil, quand l'enfant est placé en bas âge et quand un retour dans la famille est prévu (Poirier, Simard et Vachon, 1998).

Poirier (2016) s'est intéressé au vécu des enfants âgés de 6 à 12 ans qui sont placés dans des ressources d'accueil et qui vivent l'expérience d'avoir des visites supervisées avec leurs parents. Pour la majorité des enfants placés, le maintien des contacts est associé à des effets bénéfiques alors que, dans certaines situations, ces contacts sont susceptibles d'aller à l'encontre du meilleur intérêt de l'enfant. Les résultats de l'étude montrent que les enfants ne comprennent pas toujours bien les raisons qui justifient la mise en place de visites supervisées, ni le rôle des adultes dans les décisions, ni celui du tiers durant les visites. De façon générale, les enfants sont favorables au maintien des contacts avec leurs parents, mais sont plus critiques face aux cadres imposés par ces visites. Il ressort également de l'étude que les enfants sont très peu consultés en lien avec l'organisation et la planification de leurs visites et qu'ils souhaiteraient l'être davantage. Les enfants ont rapporté de nombreuses insatisfactions en lien avec les modalités organisationnelles des visites.

Par ailleurs, lors du placement, la relation entre l'intervenant et l'enfant peut changer de signification pour l'enfant. En effet, l'enfant « aime ou déteste son travailleur social en fonction de son souci de consulter ou non le jeune avant de faire un geste significatif comme le choix d'un milieu de vie substitut. » (Marier, 2004, p. 37). Ainsi, pour l'enfant, le visage du placement est souvent celui de l'intervenant social. Celui-ci prend l'image d'un adversaire/ennemi pour l'enfant (Potin, 2009). L'intervenant joue un rôle de premier plan quant à la participation de l'enfant au processus de transition (Drapeau, Hélie, Turcotte et al., 2015).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à présenter la méthode de recherche qui a été employée afin de répondre au but de l'étude et aux objectifs présentés précédemment. Le devis de recherche, les critères d'échantillonnage et les modalités de recrutement des participants seront d'abord exposés. Par la suite, les méthodes de collecte et d'analyse des données seront décrites.

3.1. Devis de recherche

Étant donné la recherche de la signification que les enfants ont du placement en famille d'accueil de proximité, l'approche privilégiée est de nature qualitative. Il s'agit d'une recherche fondamentale car son objectif premier est la production de nouvelles connaissances générales sur les fondements d'un phénomène (Groulx, 1997).

Notre questionnement de recherche vise à mettre au jour un point de vue « intérieur » d'une expérience enracinée dans une culture, un contexte et une temporalité, dont le sens attribué à la réalité est construit par le chercheur et les participants à la recherche. Conséquemment, il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc,

2007). La recherche qualitative permet de trouver un sens au déroulement d'un événement particulier dans la vie d'un individu (Davies et Logan, 2010).

Par ailleurs, notre étude s'inscrit dans une démarche inductive exploratoire. Elle permet de se familiariser avec les enfants placés en famille d'accueil de proximité et leurs préoccupations (Deslauriers et Kérisit, 1997). En effet, selon Deslauriers et Kérisit (1997), la recherche qualitative analyse « les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, le sens de l'action et des phénomènes » (p. 105).

De plus, comme nous l'avons exposé précédemment, rien n'a encore été fait au Québec concernant le point de vue de l'enfant envers les familles d'accueil de proximité. Le terme du placement en famille d'accueil de proximité a été peu analysé et il n'est pas possible d'établir un portrait du point de vue des enfants à partir des connaissances existantes (Gauthier, 2010).

3.2 Population à l'étude et échantillonnage

La population de l'étude se compose d'enfants suivis par le CISSS Centre jeunesse des Laurentides et placés en famille d'accueil de proximité.

3.2.1 L'échantillon

Ce sont des enfants âgés de 10 à 14 ans placés depuis au moins trois mois en famille d'accueil de proximité et suivis par le CISSS Centre jeunesse des Laurentides qui composent l'échantillon.

L'échantillon a été bâti selon la méthode intentionnelle puisque les participants ont été choisis en fonction de caractéristiques particulières telles que l'âge, le type de placement vécu et la capacité de communiquer (Mayer et St-Jacques, 2000). Il s'agit d'un échantillon construit par choix raisonné, selon des critères prédéterminés.

L'échantillon est hétérogène (Fortin, 1996). En effet, il s'agit de sujets dont l'âge varie entre 10 et 14 ans. Ils ont également été placés à des âges différents, dont certains depuis plus de cinq ans. Chacun a une expérience de placement distincte. Ils proviennent de la même région et sont suivis par le même CISSS Centre jeunesse.

Nous avons visé l'étude d'un échantillon de huit à dix enfants. Creswell a identifié « jusqu'à un maximum d'entrevues avec 10 personnes » pour une recherche phénoménologique » (1998 : cité par Savoie Zajc, 2007, p. 104). Toutefois, selon Savoie Zajc (2010), afin de respecter les ressources du chercheur, il est possible d'utiliser « une règle intermédiaire » en ce qui concerne la saturation, « soit celle d'un nombre initial pré-établi qui pourra être modifié selon l'atteinte d'un certain degré [...] » de saturation. (p. 349). Concrètement, huit participants composent le présent échantillon.

Ainsi, ce nombre s'est avéré suffisant pour répondre aux objectifs de la recherche et s'est montré également réaliste par rapport aux limites de temps et de ressources de la chercheuse. Cette démarche qualitative ne visait pas la vérification ou la généralisation des données recueillies, mais bien une exploration ainsi qu'une meilleure compréhension du vécu. L'échantillon ne prétend donc pas à être statistiquement représentatif.

3.2.2 Critères d'inclusion des participants et exigence de participation

Il était attendu que tous les participants soient placés pour la première fois dans une FAP, afin d'obtenir uniquement le point de vue de l'enfant sur le placement en FAP. La FAP pouvait être apparentée ou non à l'enfant. Concrètement, tous les enfants recrutés avaient un lien de parenté avec leur FAP.

Les motifs de placement devaient être compris dans les alinéas de la LPJ, car les placements LSSS ne sont pas compris dans cette étude. Ainsi, tous les alinéas de la LPJ ont été considérés (voir Annexe A).

La transition entre le milieu familial parental et le milieu d'accueil peut être un moment traumatisant pour l'enfant, celui-ci peut la vivre comme une crise (CJL, 2007) et comme un changement ambigu qui affecte significativement son état émotif (Mitchell et Kuczynski, 2010). La recherche de Byrne et Lemay (2005) indique que les enfants avaient besoin de temps pour s'adapter au changement. Ainsi, pour donner aux enfants un certain temps d'adaptation à cette transition et la possibilité de prendre du recul face à l'expérience vécue, il était exigé au moins trois mois de vie dans la FAP. Ce temps pouvait aider à diminuer les risques d'une déstabilisation suite à la participation à cette étude. Se remémorer le placement, pouvait comporter des risques psychologiques associés à la résurgence d'émotions et de souvenirs douloureux. En effet, il s'est agi d'une préoccupation éthique. Par ailleurs, ce moment (trois mois de vie dans la FAP) permettait aux enfants de se construire des repères pour arriver à donner une signification aux événements vécus, ce qui rejoint l'approche phénoménologique.

Les enfants ont été recrutés en fonction de leur âge. L'étude vise les enfants de 10 à 14 ans. Cela se justifie par le fait qu'à partir de 14 ans, les enfants peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord envers le placement. L'âge minimal a été fixé en fonction de la capacité de l'enfant de soutenir verbalement des entretiens semi-dirigés. Selon

Colletta (2004), il existe deux types d'usage de la parole et du langage : l'usage dialogué et l'usage monologué. C'est ce dernier usage qui sert lors des prises de paroles plus longues (raconter un évènement, décrire un lieu, justifier un point de vue). L'enfant développe la parole jusqu'à ses 11 ans, en effectuant une transition vers l'usage monologué (Colletta, 2004, p.15). Ainsi, l'âge minimal de 10 ans a été fixé. D'ailleurs, cette capacité a constitué une exigence de participation. Cette exigence est essentielle pour respecter les assises phénoménologiques de cette étude (Deschamps, 1997; Giorgi, 1997).

3.2.3 Critère d'exclusion des participants

Un seul critère d'exclusion a été déterminé dans cette étude. Lorsqu'il y a un placement, l'objectif d'intervention auprès de la famille reste généralement la réunification familiale. Il arrive, vers la fin des mesures légales, qu'une période de retour progressif dans le milieu familial naturel soit effectuée. Pour la recherche des significations du placement pour l'enfant, il était important que les participants ne se trouvent pas dans ce type de processus.

3.2.4 Le recrutement

Le recrutement a été effectué en respectant tous les critères d'inclusion et d'exclusion. Les participants ont été recrutés auprès de la clientèle du CISSS Centre jeunesse des Laurentides, à l'intérieur des points de service de la région, selon la répartition des enfants placés en FAP. Le recrutement était ainsi prévu pour des considérations géographiques, de temps et de matériel pour la chercheuse.

Il était envisagé de présenter le projet de recherche à deux chefs de service de l'établissement pour qu'ils puissent identifier des participants potentiels. Dans les faits, un seul chef de service a été contacté et a identifié les enfants susceptibles de faire partie de la recherche selon les critères présentés. De cette liste, un des participants a été écarté de la recherche pour des enjeux légaux complexes.

Dans un premier temps, un des parents ou une personne ayant les attributs parentaux ont été contactés par l'intervenant responsable du suivi de la situation de l'enfant. Lors de leur accord à un contact téléphonique de la chercheuse, celle-ci communiquait avec eux pour donner toute l'information nécessaire (voir Annexe C). À cette étape, aucun refus n'a été relevé par la chercheuse.

La chercheuse avait également la possibilité d'obtenir le consentement verbal du parent lors de l'entretien téléphonique. Dans les faits, les parents ou les titulaires de l'autorité parentale ont tous signé le formulaire de consentement lors d'une rencontre (voir Annexe E). Avant d'amorcer l'entrevue avec l'enfant, la chercheuse présentait le formulaire de consentement aux parents ou à la personne ayant les attributs parentaux de l'enfant. La chercheuse répondait aux questions s'il y avait lieu. Ce n'est qu'après la signature du formulaire de consentement que l'enfant a été interpellé pour lui expliquer la recherche.

Un autre moyen prévu était de transmettre une lettre écrite aux parents identifiés pour vérifier leur intérêt à ce que leur enfant participe à la recherche (voir Annexe D). Ce moyen n'a pas été utilisé.

Ensuite, la chercheuse présentait le formulaire d'information et d'assentiment (voir Annexe F) à l'enfant. Ce n'est qu'après sa signature que l'entrevue était réalisée. Tout le recrutement des participants a été fait sur une base volontaire.

3.3 La méthode de collecte des données

La collecte des données s'est effectuée au moyen d'entretiens semi-dirigés. Au total, les huit enfants ont participé à une seule rencontre qui a varié, selon le participant, entre 24 et 54 minutes.

Le fait d'opter pour des entretiens semi-dirigés a permis d'obtenir une description susceptible de faire ressortir les différentes manifestations de l'expérience du sujet. En effet, le caractère semi-dirigé de l'entrevue nous a permis de planifier des questions, tout en laissant une certaine liberté aux participants de s'exprimer sur des sujets qui émanaient de leur propre expérience. D'ailleurs, d'après Savoie-Zajc (2010), ce choix de méthode est une « intention claire de la part du chercheur de se situer dans un paradigme de recherche qui privilégie le sens donné à l'expérience » (p. 357).

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés à partir d'un guide d'entrevue (voir Annexe B). Il a permis de guider partiellement l'entrevue et d'obtenir des informations similaires d'une entrevue à l'autre, ce qui facilite la cohérence des résultats. La grille est un outil pour rendre explicite l'univers de l'autre et le comprendre (Savoie-Zajc, 2010).

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique et ce, après l'obtention du consentement des parents et l'assentiment de l'enfant. L'enregistrement nous a permis de nous concentrer spécifiquement sur le contenu de l'entrevue (Mayer et al., 2000) et a facilité la transcription des données.

Un journal de bord a été utilisé pour améliorer la fiabilité de l'étude lors de la collecte de données. Savoie-Zajc (2004) suggère au chercheur de tenir un journal de bord pour demeurer réflexif pendant sa démarche, en plus de donner un espace pour y exprimer ses interrogations et pour colliger les informations importantes. L'utilisation d'un

journal de bord est cohérente avec l'approche phénoménologique (Davies et Logan, 2010).

Pour sept des participants, les entretiens se sont déroulés au lieu même des préoccupations, des souvenirs, des sentiments, soit dans la FAP. L'assentiment de la FAP était recherché. Un seul des enfants rencontrés a manifesté sa préférence pour un autre lieu de rencontre, soit un local dans son milieu scolaire. Les entrevues individuelles ont été réalisées entre les mois de septembre 2016 et janvier 2017.

3.3.1 La rencontre entre la chercheure et le participant

Le déroulement des entrevues met en scène plusieurs variables dont une majeure, la personne qu'est l'investigateur. En premier lieu, lors de la rencontre avec l'interviewé, l'intervieweur doit faire preuve de qualités relationnelles telles que l'empathie qui doivent se manifester autant sur le plan verbal que non verbal (Mucchielli, 2009). Ainsi, dans les entretiens, une présence active de la chercheure s'est manifestée entre autres en tolérant les silences, en orientant le discours à l'aide de questions ouvertes et de différentes techniques d'écoute.

Les enfants interviewés étaient au courant des motivations de notre recherche et connaissaient notre double identité de chercheure et d'intervenante. Selon Savoie-Zajc (2004), la qualité de l'entretien dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre l'interviewer et l'interviewé et un certain degré de sympathie et de confiance doit exister entre les deux personnes. Ainsi, nous avons demandé aux enfants de déterminer la pièce dans la FAP où ils sentaient bien pour effectuer l'entretien. Par la suite, nous avons vérifié s'ils allaient bien et s'ils avaient passé une belle journée. En agissant de la sorte, nous avons cherché à mettre l'enfant à l'aise dans cette situation particulière qu'est

l'entretien de recherche. Par la suite, nous poursuivions avec l'ouverture d'usage présentant le déroulement des rencontres.

3.4 La stratégie d'analyse des données

Puisque nous cherchons à mettre au jour et à connaître la parole d'enfants concernant leur vécu, l'analyse phénoménologique s'est imposée comme méthode adéquate à l'atteinte de ces objectifs. Dans ce type d'analyse, la thématization des données est une étape préliminaire, mais le but va au-delà (Paillé et Mucchielli, 2013). Il s'agit de dégager le sens d'une expérience. Trois postures phénoménologiques ont été adoptées par la chercheuse pour pouvoir appréhender l'expérience vécue de l'enfant. Il s'agit de la réduction phénoménologique, de la description et de la recherche des essences.

3.4.1 La méthode d'analyse scientifique de Giorgi (1997)

Dans notre recherche, la méthode d'analyse des données utilisée est celle d'Amedeo Giorgi (Giorgi, 1997). Il s'agit d'une méthode qui respecte la logique de la phénoménologie. Pour permettre une meilleure compréhension du déroulement de l'analyse, voici les étapes poursuivies.

La première étape de l'analyse a consisté à faire une lecture signifiante globale des données. Cette étape permet une familiarisation au langage et à l'expérience du sujet. C'est une lecture du matériel qui permet de saisir le sens global des données de chaque description, de voir la récurrence des thèmes et la façon dont l'ensemble est agencé (Giorgi, 1997). Dans les faits, plusieurs lectures des données ont été effectuées pour saisir le langage des enfants, identifier les thèmes qui revenaient dans les entretiens et obtenir un sens global des entretiens.

Dans la deuxième étape, il s'agissait de constituer des unités de signification en divisant le texte. Chaque unité doit correspondre à un changement de sens saisi intuitivement par le chercheur dans la description du sujet. Ainsi, une série d'unités de sens exprimées dans le langage du sujet s'est établie. Elles ont été à préciser ultérieurement. L'attitude du chercheur doit être ouverte pour dégager des significations imprévues. Pour Giorgi (1997), « les unités de signification n'existent pas comme telles dans les descriptions, elles résultent de l'attitude et de l'activité du chercheur » (p. 355).

Dans la troisième étape, il était nécessaire d'organiser et d'énoncer les données brutes dans le langage de la discipline. Toutes les unités de signification ont été examinées, leur sens approfondi, ainsi que leur lien avec l'ensemble du matériel. Il s'agit d'analyser chaque unité en se demandant ce qu'elle révèle à propos du phénomène étudié. Dans notre recherche, il s'agit de l'expérience d'avoir vécu un placement dans une famille de proximité. C'est la transformation du « dit » au « signifié ». C'est ici que la variation libre et imaginaire et la réduction phénoménologique permettent d'identifier les possibles et de mettre en évidence les invariants, tels qu'ils sont exprimés dans le langage du sujet.

Puis les unités de significations sont décrites à nouveau, cette fois-ci dans des termes spécialisés, tout en restant près du langage du sujet, de façon à rendre plus claire la valeur de chaque unité de significations traduite dans un langage conceptuel (Giorgi, 1997). Un souci important de la chercheuse a été de rester dans le langage du sujet. Le but de cette étape est de rendre plus explicite les éléments qui constituent le phénomène et d'avancer dans sa compréhension.

La quatrième et dernière étape comporte la synthèse des résultats. Cette étape se caractérise par la mise en forme de la structure de l'expérience concrètement vécue. C'est la synthèse et l'intégration des unités de signification transformées pour en faire une description de l'expérience de placement en FAP. La structure générale correspond à la description des constituants essentiels et des relations qu'ils entretiennent entre eux.

Elle comprend deux opérations distinctes. La chercheuse a dû déterminer, dans un premier temps, les unités de significations transformées qui s'avèrent essentielles à la compréhension du phénomène. Ensuite, elle a dû procéder à l'organisation de ces unités. Ainsi, il est possible de formuler une description de la structure de l'expérience des participants. Cette description de la structure reste étroitement liée au vécu des sujets. Elle renvoie à l'unicité et au particulier.

Dans la méthode phénoménologique de Giorgi, toutes les étapes successives d'analyse permettent le passage des données descriptives brutes de l'expérience concrète vécue des sujets (la conscience) à l'identification de la structure de la signification du phénomène. L'analyse est complétée lorsque le niveau des essences, à savoir les sens invariants significatifs qui déterminent le phénomène, a été atteint. Le critère pour statuer sur l'atteinte des sens invariants est la persistance du sens à travers les différentes manifestations.

CHAPITRE IV

LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La chercheure a soumis son projet de recherche au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La recherche a rencontré les exigences en date du 3 juin 2016 (voir Annexe H). Par la suite, le certificat a été renouvelé (voir Annexe K).

Par ailleurs, le projet de recherche a été évalué par le Comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire. La recherche a été approuvée le 4 août 2016 et identifiée par le numéro de dossier : CÉR-CJM-IU 16-06-08 (voir Annexe I). L'approbation a été reconduite jusqu'au 4 août 2018 (voir Annexe L).

Le Comité d'éthique de la recherche du CISSS Centre jeunesse des Laurentides a aussi donné son approbation au projet de recherche (numéro de dossier au CÉR CISSSL 2016-06-10) et l'a reconduit (voir Annexe G).

La chercheure a donné toute l'information concernant le projet de recherche aux parents ou aux personnes ayant les attributs parentaux. L'information concernant la recherche a également été transmise aux enfants (but, déroulement, avantages, inconvénients possibles pour l'enfant et toutes autres informations). La participation était volontaire. Les parents étaient libres de retirer leur enfant à tout moment. L'enfant était aussi avisé qu'il pouvait se retirer sans préavis et sans préjudice. L'assentiment

écrit de chaque enfant prévalait sur celui de son parent. Dans les faits, aucun des participants n'a manifesté le désir d'être retiré de la recherche.

Par ailleurs, l'étude comportait des risques psychologiques associés à la résurgence d'émotions et de souvenirs douloureux. L'enfant pouvait en tout temps mettre un terme à l'entretien et à sa participation. Aucun des enfants n'a demandé à mettre fin à l'entretien semi-dirigé et la chercheuse n'a pas constaté de signes indiquant qu'elle devait arrêter l'entrevue d'un enfant. La chercheuse offrait sa disponibilité après l'entrevue, mais aucun participant n'a requis cette aide. Une liste de ressources d'aide a également été remise avec le formulaire d'information et d'assentiment.

Les entrevues ont été retranscrites sous forme de verbatim. Aucune donnée nominative n'apparaît dans les communications écrites ou orales. Afin de préserver l'anonymat des enfants ayant participé à cette recherche, nous leur avons attribué un nom fictif. Les verbatims d'entrevues ont ensuite été identifiés à l'aide de ce nom, les données étant donc anonymisées. Aussi, lorsque les enfants ont fait référence à des données nominatives telles qu'un lieu ou le nom d'une personne de leur entourage, celles-ci ont été modifiées par un nom fictif ou masquées.

La chercheuse et son directeur sont les seules personnes qui ont eu accès aux documents des répondants. Ces documents seront détruits cinq ans après l'étude. À la fin de l'étude, un résumé des résultats sera expédié uniquement aux parents et aux répondants qui en ont exprimé le souhait.

CHAPITRE V

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre se divise en trois sections. En premier lieu, nous présenterons un bref portrait des participants de la recherche. Ensuite, nous exposerons l'analyse des propos recueillis lors des entretiens réalisés auprès des huit participants de la recherche. Cette section se subdivise elle-même en plusieurs thèmes qui font référence aux vécus des enfants en FAP, soit le vécu de transition, le vécu émotionnel, le vécu interactionnel et le vécu de participation. Par ailleurs, nous terminerons la présentation des résultats par une dimension qui concerne essentiellement le point de vue des enfants.

5.1 Un bref portrait des participants de la recherche

Tous les participants recrutés se trouvaient dans une famille d'accueil de proximité avec laquelle ils avaient un lien de parenté. Il semble bien que les liens familiaux soient plus propices à ce type de placement et qu'ils soient ainsi présents en plus grande proportion dans le nombre de placement FAP.

Les participants étaient chez un ou des grands-parents, à l'exception d'un seul participant qui était placé auprès de sa tante. Il appert que les grands-parents sont le milieu d'accueil de proximité le plus fréquent (Cuddenback, 2004; Del Valle et al.,

2011). Ce qui peut s'expliquer par le fait que parmi les personnes possiblement significatives pour l'enfant dans son milieu familial avant le placement, les grands-parents sont les personnes qui entretiennent davantage une relation avec eux, que ce lien est positif et qu'un attachement significatif est créé. En ce sens, les grands-parents remplissent davantage les critères pour devenir une FAP.

De plus, dans la recherche, la majorité des participants résident dans la FAP depuis plusieurs années. Pour la majorité des participants, les motifs de placement sont en lien avec de la maltraitance (négligence).

Comme il est spécifié dans le tableau 1 qui suit, certains placements se situent dans la tranche d'âge 0-3 ans. Ainsi, il est possible d'observer qu'une stabilité peut être assurée par le placement en FAP. Au moment de la recherche, deux participants demeurent avec leur FAP depuis quelques mois. L'âge moyen des participants de la recherche est de 12 ans.

Tableau 1 : Bref portrait des participants de la recherche.

Participants	Sexe	Âge	Âge lors du placement (selon l'enfant)
Zachary	M	12 ans	≤ 2 ans
Louis	M	11 ans	8 ans
Caleb	M	10 ans	9 ½ ans
Naomie	F	10 ans	≤ 2 ans
Léa	F	10 ans	6-7 ans
Maude	F	14 ans	7-8 ans
Émeric	M	14 ans	5 ans
Xavier	M	13 ans	12 ½ ans

5.2 Vécu de transition

Dans les entretiens, les enfants ont abordé des éléments qui font référence au moment de transition entre le milieu parental et celui de la FAP. Ce vécu de transition se caractérise entre autres, par l'organisation et la préparation du départ du domicile parental. Les enfants n'ont pas tous vécu ce départ de la même façon.

Par ailleurs, nous verrons, dans les propos recueillis, que certains éléments spécifiques facilitent ce moment de transition, plus particulièrement la relation entretenue préalablement avec la FAP.

Un autre aspect qui est développé dans les entretiens des enfants et qui fait référence au vécu de transition concerne la prise de décision du placement en FAP. Certains des enfants se font leur propre interprétation quant à la personne responsable de la décision du placement en FAP. Quant aux autres, ils savent avec clarté qui a pris la décision du placement. Ce qui fait référence aux explications fournies suite à la transition.

Toutefois, la transition est un moment dont les enfants ont des difficultés à se souvenir. Il est certain que la plupart des participants de la recherche ont été placés il y a quelques années. Ils verbalisent néanmoins des moyens pour se remémorer le moment du placement. Les enfants n'utilisent pas nécessairement la notion de temps pour articuler leur vécu. Ils se centrent plutôt sur les lieux, se créant ainsi un univers mémoriel de lieux significatifs.

5.2.1 L'organisation et la préparation du départ

Il ressort des entretiens que certains des enfants n'ont pas été préparés au moment du départ du domicile familial. Cette absence de préparation fait en sorte qu'ils peuvent être surpris par la situation et ne pas comprendre le changement de milieu de vie. Émeric a vécu ce type de transition. Il nous rapporte que les intervenantes sont arrivées chez sa mère et l'ont amené rapidement, sans bagages, auprès de sa grand-mère.

[...] La DPJ est venue me chercher à la maison, chez ma mère. Ok va chez ta grand-mère. On va s'occuper de ton linge, pis tout. Ils sont arrivés, pis ils m'ont embarqué dans l'auto, pis ils m'ont amené chez ma grand-mère. Je le savais pas d'avance. C'est arrivé de même. Je comprenais pas tout à l'époque [...]. (Émeric, 14 ans).

À l'exception de la surprise et de l'incompréhension, il est important de mentionner que l'absence de préparation pour le placement d'Émeric ne semble pas avoir suscité de réactions négatives. L'enfant croyait alors que le placement était temporaire.

Pour moi, j'étais jeune. Pour moi, ça me faisait pas quelque chose, parce que je pensais que ça serait juste pour une semaine ou deux. Ça fait déjà quelques années. (Émeric, 14 ans).

À l'instar d'Émeric, un autre participant a vécu l'absence de préparation au placement en FAP sans problème. Cette transition semble être dans un contexte plus consensuel, l'enfant ayant le temps de faire lui-même ses bagages et étant retiré de son milieu par la FAP. Il serait juste de dire que la perspective de l'enfant s'est avérée positive.

J'étais content de l'apprendre. Je l'ai appris le jour même, le jour où mes grands-parents sont venus me chercher. Ils m'ont dit « Fais tes bagages, on t'amène à la maison. J'ai dit cool. Je suis allé dans l'auto. (Louis, 11 ans).

Ainsi, le départ peut être une bonne annonce. Il peut aussi être attendu avec impatience et être suscité par l'enfant lui-même qui s'investit alors dans la préparation au départ. Par exemple, dans la situation de Xavier, celui-ci souhaitait quitter le domicile familial

et il a entrepris les démarches légales, se rendant à des rencontres avec son avocate et son intervenante. Il nous explique que l'attente du départ a été difficile à gérer. Il nous dit « Ça m'a pris plus qu'un mois pour partir de chez ma mère. Stressé, anxieux, en colère pis déçu. Ça roulait entre ça pas mal. ». L'attente du départ devient alors un tumulte émotif.

Ainsi, nous constatons que le passage vers le milieu de vie de la FAP peut susciter plusieurs émotions différentes chez les enfants, que ce soit de la colère ou de la joie. Toutefois, la majorité des enfants expliquent que la transition entre leur milieu parental et le milieu de vie de la FAP s'est effectuée sans grande émotion. Ils mentionnent qu'il s'est agi d'un processus normal et progressif en raison des contacts préexistants, avant le placement, avec la personne significative.

Bien, j'étais avec ma famille. C'était comme normal... on était souvent chez ma grand-mère. (Léa, 10 ans).

Je sais juste que mes grands-parents me gardaient souvent. Pis que finalement, ben ça a resté de même. Des fois, j'essaie de m'en rappeler mais je m'en souviens pas. Pour moi, ça s'est pas faite du jour au lendemain. Ça s'est fait de plus en plus souvent. (Maude, 14 ans).

Le placement ne devient pas alors un moment marquant. La transition est ainsi favorisée par la connaissance du milieu de vie et la relation préalable avec la FAP, particulièrement avec les grands-parents. En effet, pour le participant qui a été placé auprès de sa tante, la situation s'est avérée différente. Pour Caleb, malgré une certaine préparation au fait d'être placé, la transition a été vécue comme un moment de crise où il était triste et en colère. Ces émotions se sont manifestées à son arrivée au domicile de la FAP.

J'étais triste. J'étais beaucoup, beaucoup triste. Pis là, j'ai pété une crise. [...] J'ai fait une crise. Je frappais partout. Je me couchais à terre et je faisais tap tap tap par terre. Pis je criais fort. Juste crier, sans mots. (Caleb, 10 ans).

Lorsque le placement est survenu, même si Caleb connaissait bien la personne qui l'accueillait et son milieu de vie, il explique qu'une de ses peurs était l'éloignement de sa mère et l'espace des contacts avec elle.

[...] j'avais peur de ne plus être proche de ma mère. Comme ça là...J'étais inquiet de ne plus souvent la voir. (Caleb, 10 ans).

Ainsi, en cas de placement en FAP, la préparation au placement n'est pas nécessairement un indicateur que la transition sera facilitée. Il demeure que lorsqu'il y a une préparation au placement, cela permet aux enfants d'accomplir certaines actions leur permettant de vivre la perte, la séparation et d'aller de l'avant. Il est possible de penser à ce sujet au fait de faire ses bagages. Aussi, un des participants (Louis) mentionne le fait d'avoir pu dire au revoir à ses amis.

Toutefois, tant pour Caleb que les autres enfants, l'aspect étant le plus favorable pour leur départ du domicile parental et leur adaptation dans le milieu de vie de la FAP est la relation préalablement entretenue avec la FAP.

5.2.2 Relation entretenue préalablement avec la FAP

Plusieurs éléments caractérisent cette relation. Il est essentiel de mentionner que le fait d'avoir fréquenté, visité, communiqué avec la FAP est un élément déterminant pour une meilleure transition lors du placement.

Un des enfants explique que le lien avec la FAP est un aspect sur lequel il est possible de miser pour favoriser le sentiment de confiance lors de la transition. Le fait de connaître la personne significative est rassurant.

C'est le fait, comme je vous ai dit, c'est la DPJ elle-même qui est venue me chercher. Ça, il faudrait peut-être changer ça genre. Au moins que ma grand-mère qui aurait été me chercher. Comme ça, j'aurai été plus en

confiance. Tsé, je les connaissais pas. Déjà là, ce serait un bon changement.
(Émeric, 14 ans)

Concernant la construction de ce lien, les enfants ne verbalisent pas nécessairement une fréquence à laquelle ils voyaient la personne significative préalablement. Ils nomment plutôt qu'ils entretenaient des contacts continuels et que la relation était bien développée. Deux des participants avaient même une chambre au domicile de la FAP avant le placement.

À Noël, on allait toujours là. Au jour de l'an, on allait toujours là. Quand on faisait des fêtes c'était toujours là. Pis, j'avais même ma propre chambre chez ma grand-mère. (Émeric, 14 ans)

Les enfants verbalisent également que cette relation était positive et comportait un aspect affectif important. Léa nous explique : « on était souvent chez notre grand-mère. On l'aimait beaucoup ma grand-mère. On était proche ». Même si Caleb est arrivé difficilement en FAP, il mentionne aussi « je trouvais facile de venir vivre ici parce que j'aimais beaucoup ma tante ».

Par ailleurs, l'aspect de la communication est aussi considéré par la majorité des participants. Xavier nous dit par exemple :

J'ai toujours eu une bonne relation. C'était comme un peu... genre une psychologue maison. Je lui disais tout, pis toute. C'est pas mal rien qu'à elle... c'est pas mal la seule personne qui sait toute. Si j'ai des problèmes, c'est à elle que j'y parlais. C'est pour ça que j'ai décidé de m'en aller vivre là. (Xavier, 13 ans).

De plus, la relation entretenue avant le placement avec la FAP joue un rôle dans l'adaptation, que ce soit en lien avec le fait de développer de nouvelles amitiés ou le fait de se conformer à un nouvel encadrement.

Ça s'est bien passé. J'ai eu le temps de m'adapter, pis tout. Je venais déjà, je venais déjà passer des étés là, fait que j'avais déjà des amis. J'ai placé mes affaires. M'habituer aux règles de ma grand-mère pis toute ça. Ça s'est bien passé. (Xavier, 13 ans)

Ainsi, la FAP faisait déjà partie de leur vie affective et avait une relation positive avec eux. Pourtant, le moment de transition est marqué aussi par la personne qui a effectué la prise de décision du placement. À cet égard, la FAP joue également un rôle.

5.2.3 La prise de décision

Lors de la transition, certains des enfants se font leur propre interprétation quant à la personne responsable de la décision du placement en FAP. Plusieurs enfants considèrent que leur FAP a pris la décision (Zachary, Louis, Léa, Caleb).

Le seul participant qui explique qu'une intervenante était présente pour lui faire part de la décision de placement est Émeric. Ainsi, l'intervenant ou le CISSS CJ ne font pas partie prenante du moment de transition.

J'ai pas vu mon intervenante. Elle était pas là quand je suis parti de chez ma mère. Les intervenantes m'ont pas expliqué je pense... c'est ma tante qui a décidé que je vienne ici. C'est elle qui m'a expliqué. (Caleb, 10 ans)

Alors que pour Naomie, Maude et Xavier, c'est le juge qui a pris la décision de les confier en FAP. Ils font néanmoins mention du fait que leur FAP a été partie prenante de cette décision.

En ce qui concerne leur vécu du processus judiciaire, Xavier est le seul participant qui s'exprime personnellement sur le sujet. Pour l'enfant, le tribunal n'est pas un lieu sécurisant et significatif. Par ailleurs, il indique une incompréhension des décisions du tribunal et que celles-ci sont inadaptées à sa situation.

Je trouve ça plate. Mon père c'est pas un tueur en série, pis ma mère non plus. Fait que les limites sont trop serrées, je trouve. La juge a trouvé que c'était nécessaire. Je sais pas trop pourquoi. Au début, c'était plus serré. Elle nous laisse de plus en plus de lousse. C'est correct. (Xavier, 13 ans)

Toutefois, à l'exception de Xavier qui est arrivé récemment en FAP et qui a effectué le processus judiciaire, ceux qui savent avec clarté qui a pris la décision du placement ont été informés seulement après la transition. Par exemple, Maude, 14 ans, le décrit bien en mentionnant « ils m'ont tout le temps dit que c'était le juge. Genre, c'est pas ma mère. C'était le juge au tribunal. ».

Il appert que malgré leurs perspectives quant à la personne responsable de la décision de les placer en FAP, la transition vers le milieu d'accueil est un moment difficile à se souvenir.

5.2.4 Difficultés de se souvenir

Dans cette section, il est question de la façon dont les enfants se rappellent les événements. La notion de temps n'est pas précise pour eux. Par contre, leur univers est fait de lieux significatifs. Ainsi, les enfants utilisent des repères pour se remémorer la transition entre le milieu parental et le milieu de vie de la FAP. Ces repères sont basés sur des souvenirs photographiques, sur les lieux géographiques et sur la résidence elle-même.

Placée en bas âge, une des participantes mentionne qu'elle possède des photographies qui lui permettent de situer le placement dans une saison particulière et dans un lieu précis.

Depuis combien de temps tu es ici ?

Depuis l'âge de 2 ans. Je me souviens pas vraiment de ce moment-là. Mais, j'ai des petites photos de moi. En fait, je me souviens qu'on était arrivés en hiver. Au mois d'avril.

Ok, comment ça se fait que tu te souviens d'être arrivée en hiver ?

Ben, parce que j'ai une petite photo. Je peux te la montrer tantôt.
(Naomie 10 ans)

Une autre participante utilise un repère de lieu, soit le milieu scolaire, pour situer le placement en FAP. En effet, en cherchant ses souvenirs de la transition, Léa, 10 ans, mentionne qu'elle « avai[s] 6-7 ans. À peu près. J'étais en première année. Je m'en souviens un peu. [...] ». ».

Un autre participant explique la transition par la distance des lieux physiques entre le domicile des parents et la FAP. Il se remémore alors le trajet effectué lors de son départ du milieu familial et il fait également référence à la maison.

Ouais, c'était plus vers ...comment dire... À mettons d'ici... c'était à peu près, même pas 10 minutes. Même pas. C'était vraiment pas loin. J'étais correct. Normal comme si on m'emmenait chez ma grand-mère [...] À l'époque, on vivait dans une grosse maison (FAP). (Émeric, 14 ans)

Ce n'est pas seulement Émeric qui parle du domicile, plusieurs participants utilisent le repère résidentiel pour expliquer le moment de la transition. Parfois, il y a de l'incertitude et de la confusion dans les souvenirs. La participante indique :

Je me rappelle pas quoi. Je sais qu'on était dans un bloc, un appartement. On était là-dedans. Pis qu'un moment donné, on a été en auto avec mamie. Ouais. Maman nous avait donné une doudou. C'est arrivé comme quoi ça. Je me souviens pas plus. On habitait déjà avec mamie, je crois...non... oui, non..., je crois. C'est quand maman a dû déménager. Oui c'est dans le temps où on est restés avec mamie. [...]. (Léa 10 ans)

Les souvenirs de la transition, le passage d'une étape à l'autre, ne sont pas définis clairement. Ils sont définis en termes de lieux et ce, même pour le participant qui a été placé dernièrement qui est en mesure de décrire le processus qui l'a amené dans la FAP.

[...] Ben, je suis rentré chez ma mère et j'ai passé la fin de semaine-là. Pis quand la fin de semaine s'est finie, pis j'ai commencé à paquetter mes affaires, faire mon sac, tout ça. Ensuite, ben ... Je pense que justement c'est ma grand-mère qui est venue me chercher chez nous. [...]. (Xavier 13 ans)

Ainsi, les lieux sont importants pour les enfants. Ils leur permettent de marquer les événements en leur apportant des images, de se situer dans leur vécu et de rappeler à

leur mémoire des émotions vécues. La FAP devient aussi un de ces lieux. Par exemple, Émeric, 14 ans, a nommé qu'il a été sécurisé par la transition car il allait chez sa grand-mère, endroit où il se rendait à toutes les fins de semaine : « J'étais correct. Normal comme si on m'emmenait chez ma grand-mère [...] Parce que à chaque fin de semaine, j'y allais à peu près. [...]. Pis, j'avais ma propre chambre chez ma grand-mère » (Émeric, 14 ans).

La FAP, lieu connu, devient sécurisant. Il s'agit d'un repère dans le processus de retrait du milieu familial puisqu'il fait déjà partie de l'univers de l'enfant, de ses habitudes.

En famille d'accueil, ce serait très plate, car je ne connaîtrais personne. Pis je serais pas ben ben à l'aise. Entre une famille d'accueil ou dans famille, ben... dans famille tu as plus un lieu déjà établi. C'est pas mal plus facile, je pense, pour le mode de vie. Tu connais la personne pis tu es habitué avec.
(Xavier, 13 ans)

Cette sécurité dans ce lieu perdure avec les années de placement. Naomie nous l'indique : « Ici, cette maison-là, c'est ma vie. Je ne peux pas vraiment m'en séparer. Je suis toujours restée à cette adresse-là. Même quand on a fait agrandir la maison. Oui j'ai tout le temps resté ici. ».

Il ressort des entretiens que les enfants placés en FAP vivent plusieurs émotions en lien avec leur vécu. La prochaine section abordera le point de vue émotionnel des enfants.

5.3 Vécu émotionnel

Les enfants placés en FAP vivent diverses émotions et ont plusieurs préoccupations qui concernent leur contexte de vie qu'ils distinguent de celui des autres enfants. Cette distinction apparaît d'ailleurs dans les verbalisations de Naomie :

Mon ami Ben est aussi en parenté, il est avec sa tante et son oncle. Mes autres amis sont avec des parents séparés. En tout cas, moi et Ben on se

comprend mieux. On n'a pratiquement la même vie. Il y a des différences entre moi et mes amis qui ont des parents séparés. Du sens que... car avoir des parents séparés, ça fait aussi de la peine. Ça fait plus de peine quand les parents sont séparés que comme si on est avec... comme je suis, avec [FAP]. (Naomie, 10 ans)

Ainsi, les enfants vivent des émotions qu'ils tentent de comprendre, de comparer et de gérer. Leurs propos concernent particulièrement les parents et leurs difficultés, la vie en FAP et les explications de leur situation avec les pairs. Ainsi, nous aborderons en premier lieu le fait que les enfants sont préoccupés grandement par les choix de vie inadéquats des parents. Ensuite, nous présenterons que le fait de vivre en famille d'accueil de proximité est appréhendé positivement du point de vue émotionnel. Nous terminerons avec les préoccupations et émotions des enfants quant aux explications de leur situation avec les pairs.

5.3.1 Émotions envers les parents

Les enfants éprouvent plus particulièrement de la tristesse, de la colère et de la déception envers les choix de vie inadéquats des parents qui ont amené le placement en FAP et l'élaboration d'un projet de vie à l'extérieur du domicile parental.

[...] à mettons vers 10-11 ans, j'ai compris là comme pourquoi j'étais chez ma grand-mère. Parce que ma mère prenait de la drogue dans le temps. Quand j'ai appris que ma mère prenait de la drogue, j'ai eu de la déception. Après ça, j'ai eu un peu de colère. Après ça, ça s'est replacé. Là, c'est correct. [...]. (Éméric, 14 ans)

En ce qui concerne la colère éprouvée, il est important de souligner que cette émotion est parfois empreinte de confusion pour l'enfant. Par exemple, une des participantes, Naomie, éprouve des difficultés à admettre ou à considérer la colère éprouvée envers le parent. Elle tente de comprendre et d'accepter les choix inadéquats du parent. L'extrait suivant nous montre cette confusion :

Je ne suis pas vraiment en colère envers mes parents. Je ne suis pas tellement en colère. Je sais que ça peut arriver à tout le monde, pis c'est pas elle (mère) qui a fait ça. C'est pas elle qui a fait ça, genre «là, je vais l'être». Non, je suis pas tellement en colère. Ben peut-être des fois parce que là les choix, ce n'est pas des bons choix. Je suis quand même contente. Ben, pas contente, mais je comprends que ça peut arriver à n'importe qui. Je l'accepte. (Naomie, 10 ans).

Confronté au manque d'encadrement de son parent et à ses choix de vie inadéquats, Xavier exprime aussi sa colère que le parent n'accepte pas sa décision d'aller en FAP.

La colère, c'était plutôt que ma mère sait que je veux m'en aller, pis qu'a met toutes ses avocats pour pas que je m'en aille. Pis qu'a sait très bien que c'est ça que je veux. Pis je suis à côté d'elle. Ça me faisait pogner les nerfs. C'était juste plus dur pour moi pour essayer de faire les démarches. (Xavier, 13 ans)

Ainsi, il reste difficile pour les enfants de gérer émotionnellement les situations où les problématiques des parents sont portées à leur attention. Alors même qu'ils tentaient de s'adapter au placement en FAP, plusieurs enfants ont mentionné avoir eu des préoccupations pour leurs parents.

Comme ma mère souvent faisait des psychoses. Donc, elle allait à l'hôpital, ça aussi ça me préoccupait. On allait la voir si elle allait bien. Ce qui me préoccupait c'est qu'a pourrait y ... qu'a soit obligée de rester à l'hôpital pour 1-2 ans. (Émeric, 14 ans).

Par ailleurs, les enfants peuvent se sentir coincés et tiraillés entre les membres de leur famille. Pour tous les enfants participant à l'étude, la FAP a un lien de parenté avec les parents de ces enfants, ce qui fait en sorte que des situations familiales conflictuelles peuvent survenir et sont parfois portées à leur attention.

Des fois, ça me rend triste parce que je peux pas parler à ma mère. Pis des fois, genre ma mère elle appelle et elle fait des menaces qu'elle va tuer mes grands-parents ou je sais pas trop. Fait que je trouve ça plate c'est quand même une famille. Pis, là-dedans c'est moi qui se sent coincée entre toute. (Maude, 14 ans).

Ce sentiment d'être coincé est également présent en ce qui concerne le fait que le parent fasse part de son désir d'un retour de l'enfant chez lui. La situation d'Émeric l'explique bien : « Elle a pris ça difficile, c'est sûr. Elle se plaint des fois. J'aimerais ça qu'il revienne chez nous. Nan nan nan. En tout cas, c'est moins difficile maintenant, qu'au début ». Plus loin dans l'entretien, Émeric mentionne « à chaque fois, elle m'appelle « viens chez moi ». Il y a pas grand-chose à faire. Elle veut toujours que j'y aille. Donc, c'est sûr que ça serait une bonne chose d'y retourner. Elle, ça lui ferait surement plaisir. Moi aussi, moi aussi. C'est sûr. ». Il peut être difficile pour l'enfant de se positionner dans un tel contexte.

Malgré les choix et les désirs des parents, d'autres enfants ont toutefois effectué un processus d'acceptation des motifs de compromission et du placement en FAP. L'extrait suivant le démontre bien :

Ben, ma mère consomme, mon père itout. Fait que, j'ai dit « Bon, j'ai ma famille icitte, ben, je vais rester icitte. [...] » Je comprends que c'est leur choix (parents). Pis moi je suis bien icitte. C'est ça. Je pense rester icitte ben longtemps, jusqu'à temps qu'ils crèvent. (Zachary, 12 ans).

5.3.2 Émotions envers la FAP

Tous les enfants ont nommé des émotions positives en lien avec le milieu de vie de la FAP. Ainsi, il est possible d'observer un sentiment de sécurité, de bonheur et d'avoir sa place, allant même jusqu'à se sentir davantage chez eux en FAP que dans le milieu parental. Ainsi, la FAP est un milieu de vie sécuritaire et significatif pour l'enfant. Il est alors question de bonheur. Des extraits de verbatim expliquent bien ces idées.

En fait ici, je suis heureuse. Je suis choyée surtout. Je me sens plus en sécurité. Je pense que je serais plus... Quand on est à la maison, on se sent plus en sécurité que si on serait chez d'autres personnes [...]. (Naomie, 10 ans)

[...] Je me sens plus chez nous, que je me sens chez mon père, mettons quand je suis chez mon père. (Maude, 14 ans)

C'est sûr que c'est pas mal mieux. Comme question du bonheur, toute ça ... être là. Que chez ma mère, toujours pas être de bonne humeur. C'est plus joyeux. Ben, c'est plus le fun à vivre. (Xavier, 13 ans).

Malgré cette perspective positive envers la FAP et les émotions positives associées, il demeure à tout le moins difficile d'expliquer leur situation avec leurs pairs.

5.3.3 Émotions envers les amis quant à leur situation

Certains enfants ont abordé ce qu'ils vivent quant à leur situation de placement avec leurs amis. Ils sont inévitablement confrontés à des questions de leurs connaissances et amis. Il n'est pas facile pour eux d'expliquer leur vécu et les raisons qui font en sorte qu'ils vivent auprès d'une personne significative, autre que leur parent.

Des fois, le monde me demande pourquoi, mais genre je leur répète tellement souvent que des fois ça me gosse. Tout le temps dire : ben c'est parce que ma mère est bizarre pis mon père, ben j'ai pas une bonne relation avec. Fait que j'habite chez mes grands-parents. Des fois, ce n'est pas tout le temps de leur affaire. Pis là, ils me gossent, pis ils me gossent. Fait que je finis par leur dire. (Maude, 14 ans)

Il y a une hésitation, une méfiance et une certaine lassitude à donner des explications, allant même jusqu'à la peur d'informer ses amis pour une des participantes.

J'ai même peur à leur en parler à mes amis. Donc je ne suis pas encore prête. Pis même je pense que je serais tout le temps pas prête. Des fois, je suis prête, mais je suis genre... non je suis comme pas sûre. Je suis entre les deux. Donc je suis mieux de ne pas le faire. (Naomie, 10 ans)

Ainsi, les enfants sont préoccupés par les explications à donner à leurs amis. Ce n'est pas seulement d'expliquer les motifs de leur placement, c'est aussi de décrire le rôle de leur famille d'accueil de proximité. Ils marquent une distinction entre une famille d'accueil régulière et leur milieu de vie.

Pis là, il y a quelqu'un qui a cru que j'étais en famille d'accueil. Mais tsé, c'était pas vrai. J'ai dit que j'étais juste avec mes grands-parents. Ça n'avait aucun rapport le tuteur. Que c'est juste une personne qui s'occupe de nous. C'est ça être tuteur. Ça m'a juste... il y a eu un petit choc. Après ça, je me suis calmée. J'ai dit « C'est pas tuteur, c'est vraiment mes grands-parents ». C'est ça. (Léa, 10 ans).

Toutefois, des participants nomment clairement que les amis peuvent s'avérer une source de soutien par leur accompagnement dans le processus de placement. Les amis comprennent la situation. Par ailleurs, ils peuvent être également des confidents.

J'ai des amis qui m'ont souvent genre... pas réconforté... mais qui m'ont souvent accompagné dans les périodes plus dures, pis tout ça. En me tenant compagnie, pis tout ça. Exemple, en sortant de la cour, ben, je suis encore en procédure judiciaire là, ben... ils venaient me voir, ils me tenaient compagnie. Viens t'en « on va aller prendre une slush ». Des choses de même là. (Xavier, 13 ans)

L'expérience du placement en FAP comporte tout un univers d'émotions pour les enfants. Or, cette expérience se décrit aussi par un vécu interactionnel, qui sera abordé dans la section suivante.

5.4 Vécu interactionnel

Cette section aborde les interactions des enfants avec leur FAP, leurs parents et leur intervenante. Les participants sont en mesure de qualifier ces interactions, de leur donner un sens et de réaménager leur vécu en fonction de ces déterminants.

5.4.1 Vécu interactionnel avec la FAP

Tous les participants ont verbalisé que la famille d'accueil de proximité remplit tous les rôles d'un parent et qu'ils entretiennent une relation affective avec elle. Par ailleurs, l'attachement des enfants est manifeste. La relation évolue avec le placement, considérant, par exemple, l'établissement de règles et d'un encadrement. Par ailleurs, dans l'interaction qu'ils ont avec leur FAP, il est constaté que la FAP est souvent la personne qui leur explique le placement et sa permanence.

5.4.1.1 Comme des parents

Il est évident que les enfants considèrent que la FAP remplit tous les rôles d'un parent. Il s'agit d'un quotidien partagé par une routine, des tâches et des soins apportés aux enfants. Par exemple, Xavier décrit bien cet aspect : « Ben... Faire le rôle que ma mère serait supposée faire, mais que c'est pas ma mère. Faire mes lunchs, de me dire de rentrer à quelle heure. ». Les enfants font le parallèle avec les manques de leur parent et leur conception d'un rôle parental. Tous les participants nomment que leur FAP agit comme un parent.

Ça fait que c'est comme si c'était ma mère, pis mon père. C'est comme si j'étais dans une maison avec ma mère, pis mon père itout. Ça fait longtemps que je reste ici. Je connais ça comment ça fonctionne. Pis je suis habitué. Je les considère comme des grands-parents parents genre. (Zachary, 12 ans)

Il ne s'agit pas seulement de considérer leur FAP comme un parent, ils se considèrent également comme étant leur enfant (et non leur petit-enfant).

C'est comme si ça serait mes parents. Je suis comme pas gênée avec eux autres. Mettons, je les vouvoie pas, même si c'est des personnes âgées. Je niaise avec eux autres. Je prends ça comme relation entre père et fille, parents et fille. (Maude, 14 ans).

Pour les enfants, une des façons d'expliquer que leur FAP devient un parent consiste au fait que la personne significative met des limites, des règles, de l'encadrement.

Ils prennent soin de moi. C'est comme si j'étais leur fils. Ils font les repas, ils font le lavage. C'est comme des parents. Je les connais, je suis souvent avec eux. Mes grands-parents, je prends ça comme des parents parce que c'est comme..., ils ont des limites là. (Zachary, 12 ans)

Comment dire... Imposer les règles, ces affaires-là. C'est comme si ce serait devenu ma mère dans le fond. (Émeric, 14 ans)

Les enfants sont en mesure de voir que la discipline et leur encadrement par la FAP sont mis en place dans le cadre d'une relation affective. Ils envisagent ainsi l'encadrement comme un soin.

Pis parce que c'est comme mes parents. Ils me disent oui et non. Ils me laissent pas toute faire. S'ils m'aimeraient pas, ce serait un signe qu'ils me laisseraient toute faire. Mais là non. Fait que je sens qu'ils prennent soin. Je les aime vraiment beaucoup. (Zachary, 12 ans)

Il s'agit d'une évolution de leur relation avec cette personne lorsqu'elle devient FAP. Le placement fait en sorte que la relation des enfants avec leurs personnes significatives évolue et se modifie par les contingences du quotidien et de la routine mais aussi par la perspective de résider et de vivre avec ces personnes à long terme.

Ma grand-mère est pas plus stricte mais ... plus stricte mais plus normale aussi. C'est comme genre rentre à 9h. Le matin je me lève. Genre il y a un roulement différent, pis toute ça... C'est une routine, c'est ça je veux dire. (Xavier, 13 ans)

Certains nomment aussi que des conflits peuvent survenir avec leur FAP dans ce quotidien partagé, il s'agit de « petites chicanes qui arrivent dans toutes les familles » (Zachary, 12 ans).

5.4.1.2 La FAP, une relation affective

Tous les enfants expliquent la relation affective qui les unit à la famille d'accueil de proximité. Ils parlent d'aide, de disponibilité, de présence. Ces verbalisations expriment tout l'investissement des personnes significatives auprès d'eux.

[...] elle s'occupe beaucoup de moi. Elle m'aime beaucoup. Elle me fait la nourriture, euh... elle m'occupe quand je veux des jouets. Le soir, elle me donne un bisou. Souvent, elle est là pour moi. Elle est gentille. À place de me chicaner pour rien, elle m'explique. (Caleb, 10 ans)

Les enfants sont conscients et reconnaissants de l'aide qu'ils reçoivent. Il leur apparaît que le placement en FAP a été une alternative à un placement en famille d'accueil régulière.

Qu'ils m'ont vraiment beaucoup aidée, parce que sinon j'aurais été dans une vraie famille d'accueil. Pis je suis sûre que je l'aurais pas trop supporté. Parce que tsé, je les connais pas, pis il y a des choses que je pourrais pas leur dire. Pis, c'est ça. (Léa, 10 ans)

L'attachement se montre présent, mais plusieurs des enfants ont parlé de l'éventualité d'être éloignés des grands-parents ou d'être placés dans un autre milieu d'accueil. Cette possibilité les insécurise.

Qu'est ce qui te préoccupe par rapport au fait d'être ici ?

Je sais pas vraiment comment le dire. Ben, que je m'éloigne trop de mes grands-parents. Que je serais trop partie d'ici, comme par exemple 1 mois, je serais pas capable de le supporter. Ça fait quand même longtemps que je pense à ça. Quand je vais être plus grande, sûrement que je vais avoir moins peur. (Naomie, 10 ans)

Certains des enfants s'attribuent les risques d'être déplacés vers un autre milieu d'accueil par leurs comportements et ce, même si la FAP leur dit qu'ils vont les garder. Ils mettent en relation de cause à effet le fait d'être aimés par la FAP et leurs comportements.

Mes grands-parents m'ont tout le temps dit qu'ils m'aimaient ben pis toute. Que je vais rester icitte. Moyens ou pas, ils vont me garder. Pis ben, je suis à mon affaire pis toute. Je fais pas... Je détruis rien dans la maison. Si je frappe.... j'ai jamais frappé dans quelque chose pour que le mur défonce. Je pense ben de rester icitte. (Maude, 14 ans)

Il est important de mentionner que cette insécurité existe même s'ils savent que les motifs du placement sont extrinsèques à leurs comportements, qu'il s'agit de difficultés parentales et qu'ils sont confiés jusqu'à leur majorité à la FAP. Dans la prochaine section, nous verrons que la FAP a un rôle important par rapport au fait que les enfants sont informés de ces dimensions.

5.4.1.4 Le rôle d'explication du placement

La connaissance des raisons et de la durée du placement survient souvent bien après la transition vers le milieu d'accueil. Ainsi, le rôle de la FAP est directement lié à ces aspects. Les enfants sont souvent soumis à un délai pour connaître les raisons du placement. Ils vivent de l'incertitude et ont des difficultés à se projeter en avant. Le jeune âge des enfants est un des motifs qui est évoqué par les participants pour expliquer le délai qu'ils ont vécu.

Mon entourage ne voulait pas trop m'en parler de ce qui se passait vu que j'étais jeune. Fait que je ne savais pas trop ce qui se passait. Pis là, deux trois ans par la suite, là, ils m'ont expliqué « Tu ne pourras pas retourner chez ta mère. Ta ta ti ta ta ta ». Il est arrivé ça. [...] (Émeric, 14 ans)

Juste l'année passée. Ça fait pas si longtemps que ça. Ben en fait elle a commencé à m'expliquer quand j'ai voulu savoir pourquoi je suis ici. Donc là elle a commencé un peu. J'ai voulu savoir à l'âge de 8 ans. Elle a attendu au moins que j'aie 9 ans. Pour pas que ça soit trop jeune pour tout comprendre ça. (Naomie, 10 ans)

Lors du placement, certains des enfants ne connaissaient pas les raisons du placement ou les difficultés des parents. Il n'est pas rare que l'enfant se tourne alors vers la FAP pour poser ses questions et pour obtenir des informations.

Ben, ma psychologue là. Ma grand-mère... [rire]. Un moment donné, j'ai posé des questions, pis elle m'a répondu là-dessus. Mon père aussi un peu. Ma mère m'en a pas parlé. (Xavier, 13 ans)

Des fois, je pose des questions, des fois, ça peut finir avec de la peine. Parce que des fois... Comme exemple, j'ai vu ma mère avec des cicatrices [montre ses poignets]. Donc ça, ça m'a fait de la peine. En même temps, ma grand-mère m'a dit aussi pourquoi là, que j'étais avec eux, parce que moi, j'avais vu un moment donné à une visite [montre ses poignets]. (Naomie, 10 ans).

Pour l'ensemble des participants, c'est la FAP qui a donné les explications du placement et qui les a aidés à gérer émotionnellement cette situation. D'ailleurs, la FAP est perçue comme étant une personne sécurisante de qui l'enfant peut obtenir les explications.

Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui t'ont expliqué ?

Non, euh... juste ma grand-mère. Mais aussi, je me sens mieux quand c'est ma grand-mère qui me le dit. Je suis moins comme...insécure. (Naomie, 10 ans)

En regard aux verbalisations diverses des enfants, il demeure qu'il n'y a pas de procédures ou de méthodes clairement établies de la façon dont la FAP procède pour leur expliquer les motifs de placement. Celle-ci peut ne pas donner d'explications ou les donner progressivement. Par exemple, au moment de l'étude, Léa ne connaît pas les motifs du placement. Plusieurs raisons peuvent justifier que la FAP ne donne pas l'information ou qu'elle la donne de façon progressive.

Je ne sais pas trop c'est quoi. Ben, je sais que ça a été un truc qui a fallu qu'on soit ici. Je me rappelle pas quoi. (Léa, 10 ans)

De temps en temps, ma grand-mère m'en parle pour que je comprenne au moins pourquoi je suis avec eux. Mais elle me parle pas de tout du premier coup. Mais elle m'en parle de temps en temps. Elle me dit pas des choses comme graves, elle me dit des petites choses. (Naomie, 10 ans)

C'est également la famille d'accueil de proximité qui leur explique la permanence du placement. Il est souvent question alors de résider avec la FAP jusqu'à leurs 18 ans. La majorité des enfants rencontrés étaient au courant que le placement était jusqu'à leur majorité.

Je sais que je vais rester jusqu'à 18 ans pis même je pense que je vais rester un peu plus longtemps que mes 18 ans. C'est ma grand-maman qui me l'a dit. Vu que je suis avec eux et que je vois ma maman juste une fois par mois, je me demandais pourquoi. [...] En tout cas, c'est déjà prévu que je reste ici jusqu'à 18 ans. (Naomie, 10 ans)

Mettons, je sais que c'est jusqu'à 18 ans. Je l'ai demandé genre juste à mes grands-parents. Je leur ai demandé j'habite ici jusqu'à combien de temps. Ils m'ont dit 18 ans. Ça s'est faite de même. Je le sais depuis longtemps, genre je pense que c'est depuis que j'ai 9 ans. (Maude, 14 ans)

Avoir la certitude qu'ils vont demeurer auprès de la FAP, apporte un sentiment de sécurité et de stabilité. Il est possible d'observer l'effet sur l'enfant de ne pas pouvoir se projeter vers l'avant. C'est le cas de Xavier qui ne connaissait pas la décision à venir du juge par rapport à sa situation.

Je trouve ça plate parce que moi, je suis bien chez ma grand-mère. C'est juste un peu stressant, peut-être qu'elle (juge) ne va pas prendre la même décision. Pis elle va renvoyer chez ma mère car elle peut prendre la décision de me renvoyer chez ma mère. Je suis un peu stressé et anxieux. (Xavier, 13 ans)

Toutefois, les enfants nomment qu'après leurs 18 ans, le projet d'avenir est incertain. Ce qui caractérise souvent les jeunes à la sortie des CISSS Centre jeunesse (Goyette et Turcotte, 2004). Ainsi, malgré le lien significatif avec la FAP et leur certitude de rester jusqu'à 18 ans, l'âge adulte demeure incertain.

[...] ben ici je vais rester ici jusqu'à 18 ans. C'est ma mamie qui m'a dit ça. Après, je le sais pu. Je m'en va. (Louis, 11 ans.)

Je suis contente d'être ici pis toute. Ça me dérange pas d'attendre jusqu'à 18 ans. Je me pose encore la question si je vais partir à 18 ans. Ça dépend comment ça se déroule.... Je sais pas quel métier je veux faire. (Maude, 14 ans)

Je vais rester ici jusqu'à temps que je vais avoir mon appartement. Je.. Jusqu'à temps que je sois assez confiante pour avoir mon appartement. C'est certain que je vais toujours venir les visiter. (Léa, 10 ans)

Nous avons vu comment les enfants donnent un sens aux interactions qu'ils entretiennent avec la FAP, ainsi que leur perspective quant aux fonctions que celle-ci remplit envers eux. Maintenant, voyons les caractéristiques des interactions que les enfants entretiennent avec leurs parents.

5.4.2 Vécu interactionnel avec les parents

Il découle des entretiens effectués que les enfants continuent de vivre des interactions avec les parents pendant leur placement en FAP. Toutefois, plusieurs des participants mentionnent qu'un ou leurs parents sont absents de leur vie, allant jusqu'à être inconnus. Fait à noter, ils vivent une proportion plus importante d'absence du père qu'une absence de la mère.

Les enfants effectuent un rapprochement entre le parent inconnu et leur situation de placement. Étant confié en FAP, ils ont peu ou pas vécu avec leurs parents.

C'est comme si je n'avais pas connu mon père. Parce que je n'ai jamais été avec mon père. Je l'ai vu quelques fois. Depuis que je suis petit, je l'ai presque jamais vu. (Zachary, 12 ans).

Ainsi, les enfants rapportent également que le placement en FAP fait en sorte qu'un éloignement du parent est ressenti, que ce soit en lien avec le fait qu'ils vivent moins de contacts avec lui, que le fait que celui-ci n'est plus investi auprès de lui depuis le placement.

[...] Ben, je le connais parce que c'est mon père mais en même temps je le connais pas beaucoup. C'est ça. Il sait même pas que je suis rendue ici. (Léa, 10 ans)

J'avais genre 5 ans, je pense quand j'ai arrêté de le voir. Ça fait vraiment longtemps, 5 ans déjà. Ça me dérange pas trop parce que j'ai d'autres personnes qui m'aiment. Ça me dérange pas trop sérieux de ne pas connaître mon père. Ça me dérange pas trop. (Léa, 10 ans)

Selon les derniers propos de Léa, il apparaît qu'elle tente de se convaincre que cela ne la dérange « pas trop ». Toutefois, un vide est présent et les enfants en expriment des sentiments. Le côté inconnu du parent est même associé à un sentiment de peur chez une des enfants interrogés.

Que représente ton père pour toi ?

Je ne peux pas vraiment dire. Je l'ai pas connu. Donc, je peux pas... (chuchote). C'est comme un inconnu. J'ai surtout peur des inconnus. Je ne sais pas pourquoi. C'est comme..., j'ai peur. (Naomie, 10 ans)

Par ailleurs, considérant l'éloignement du parent, la relation a un caractère d'imprévisibilité. En effet, il est difficile pour les enfants de prévoir les contacts ou d'identifier leurs modalités.

Par semaine, je dirais ça dépend des semaines. C'est genre une fois par semaine que je la vois. Tout dépend des semaines. Des fois, je la vois pas de la semaine. Comme cette semaine je l'ai pas encore vue. Pis, c'est ça. (Léa, 10 ans)

Elle vient les fins de semaine. Ça fait peut-être deux-trois semaines qu'elle est pas venue. Sinon, elle vient souvent ici. Elle est dans la région, elle est pas à la même place. (Émeric, 14 ans)

D'autres enfants mentionnent avoir « des liens coupés » avec leurs parents (Maude, 14 ans) et ont le sentiment de ne pas voir le parent assez souvent. L'enfant vit aussi une incertitude des réactions du parent lors de discussions ou de questions sur leurs difficultés parentales et sur le placement (Naomie, 10 ans).

Il est possible de constater une ambivalence chez les enfants quant au rôle du parent. Il leur est difficile de se représenter leur rôle, tout en considérant que leur vécu avec la FAP fait en sorte qu'ils considèrent plutôt celle-ci comme un parent. Presque tous les entretiens démontrent que le rôle du parent est redéfini par les enfants qui sont placés en FAP. Cette redéfinition passe entre autres par des contacts plus espacés avec les parents.

Maintenant, ta mère, elle représente quoi pour toi ?

Je ne peux pas l'expliquer. Je ne sais pas. En tout cas, mon oncle représente plus que mon oncle en tout cas. Je le vois pratiquement à chaque semaine. Il est vraiment proche. [...] (Naomie, 10 ans).

5.4.3 Vécu interactionnel avec l'intervenante

En ce qui concerne toujours le vécu interactionnel, les enfants ont aussi verbalisé sur la relation qu'ils entretiennent avec leur intervenante. Celle-ci est vue comme une agente de vérification. De plus, elle représente un pouvoir décisionnel en lien avec les contacts avec les parents et avec la FAP. Aussi, les enfants envisagent la relation avec l'intervenante comme une relation d'aide. Plusieurs enfants ont rapporté leur vécu de changement d'intervenante.

Leurs premières informations qu'ils transmettent dans les entretiens concernent la fréquence à laquelle ils voient leurs intervenantes. À l'exception de Xavier qui dit avoir vu son intervenante deux fois par mois lorsqu'il a effectué ses démarches pour être confié à sa grand-mère, les autres enfants parlent d'une fréquence de trois à six mois. Fait à noter, pour l'ensemble des enfants, il est question d'intervenante (au féminin).

Je vois mon intervenante une fois aux 3-4 mois. Je fais rien de grave. Pis ma situation pour moi est correcte. Fait que... j'ai rien comme... rien à régler. (Maude, 14 ans)

Pour les enfants, l'intervenante est une personne qui vérifie le climat familial, leur état de santé, leur cheminement scolaire, auprès d'eux mais aussi auprès de leur FAP. Ils mentionnent aussi qu'elle est une personne qui s'assure qu'ils vont bien et qui fixe des objectifs à atteindre.

C'est quoi le rôle de ton intervenante ?

Ben, c'est de venir aux trois à six mois, Voir comment ça va bien la relation entre ma mère pis moi, entre ma grand-mère pis moi. Euh... Des fois, ils font des objectifs, c'est juste pour que ça aille mieux. Genre, avoir des meilleures notes à l'école, ces affaires-là, des objectifs comme ça. Juste voir si ça va bien. (Émeric, 14 ans)

À voir si je suis bien, à voir si la famille est correcte si elle est pas tout le temps euh... Si on se chicane pas tout le temps tout le temps là. [...] Pis elle

veut savoir par exemple... Ben moi je porte des lunettes, tu peux voir mes trois paires de lunettes. Elle va voir si ma vue a baissé ou augmenté, si je me sens mieux. [...]. Elle parle plus avec ma grand-maman pour savoir comment ça fonctionne à la maison. (Naomie, 10 ans)

Dans ce rôle de vérification, l'intervenante est vue comme une personne sur qui compter pour se confier, pour régler des difficultés si nécessaire et pour faire des demandes.

C'est bien d'avoir une intervenante. Parce que quand j'ai des problèmes à l'école, je peux me confier à elle quand j'ai des problèmes. [...] Ben, plus quand j'ai des problèmes. (Zachary, 12 ans)

Elle m'aide, elle m'amène à mes visites des fois. Elle me demande ce que je veux faire dans mes visites, si je voudrais aller genre au bowling ou à plein d'autres places. (Louis, 11 ans)

Pour les enfants, l'intervenante possède un pouvoir décisionnel pour les contacts avec leurs parents ainsi que pour déterminer leur milieu de placement si la FAP n'est plus une possibilité. Il leur est difficile de comprendre certaines décisions.

Des fois, je trouve ça cave. Tsé, comme de pas avoir le droit de voir... sa famille pour rien. Je trouve ça cave parce que c'est quand même ma famille. C'est pas à eux autres de décider qui je vais voir ou qui je vais pas voir. Pis mettons ma mère c'est quand même ma mère. Fait que je comprends pas pourquoi j'aurais pas le droit d'y parler... [...] (Maude, 14 ans)

Toutefois, les enfants considèrent que l'intervenante est en relation d'aide avec eux et leur famille. Ils se représentent l'aide de l'intervenante de différentes façons, que ce soit en lien avec leur cheminement scolaire ou l'accès à des services, comme l'extrait suivant de Léa le démontre.

C'est mes grands-parents qui parlent plus avec Sonia. Elle parle plus avec nos grands-parents. Une fois elle nous a beaucoup aidés parce que je voulais absolument aller à la bibliothèque. Pis, elle nous a fait une lettre. Elle avait un peu fonctionné. Ça prenait un document. Une preuve que j'habitais avec ma mamie. J'ai pu là avoir des livres. (Léa, 10 ans)

Quelques enfants ont mentionné les changements des intervenants qui sont en charge de leur situation. Émeric décrit bien le processus de changement d'intervenante qu'il a vécu.

[...] Depuis (le placement), il y a en a beaucoup (intervenantes). Y'en a même eu une, ça a duré une ou deux visites. C'est à peu près aux trois mois, je pense, ou peut-être aux six mois, donc, il y a une rencontre à chaque fois. Pis, ça a duré je pense deux rencontres, pis ça a tout de suite changé. Ça change quasiment toujours. Quand, par exemple, y'a un lien qui se créait avec une intervenante, on commençait à se connaître, oh elle changeait, oh c'était une nouvelle. (Émeric, 14 ans)

Il appert que la succession des intervenantes fait en sorte qu'il est difficile pour l'enfant de bâtir un lien de confiance et que cela le perturbe. Cela crée également de la confusion pour l'enfant, allant même jusqu'à faire en sorte que l'enfant ne se souvient pas du nom de son intervenante. Il peut alors les distinguer par le genre sexuel ou leurs caractéristiques physiques.

Est-ce que tu en as parlé avec ton intervenante ?

Je sais pas, je pense. Mais il y a plein de monde qui sont venu ici. Il y avait une fille aux cheveux blonds. Me rappelle plus comment elle s'appelle.... En tout cas, elle est arrivée ici et je crois que je lui avais dit. Je pense que oui. (Léa, 10 ans)

J'ai parlé avec ma supervitrice [intervenante]. Ils ont changé. Avant j'avais un gars, pis ensuite une fille, pis là c'est rendu Michèle (nom modifié). Elle m'aide, elle m'amène à mes visites des fois. [...]. (Louis, 11 ans)

Le rôle de l'intervenante est déterminant dans la situation d'un enfant placé. Il s'agit de la personne qui peut vérifier s'il va bien, l'aider et voir à la mise en place de mesures légales qui conviennent à la situation de l'enfant. Elle a un rôle important également en ce qui a trait à la participation de l'enfant. Nous verrons cet aspect dans la section suivante.

5.5 Vécu de participation

Les enfants vivent des contraintes avec lesquelles ils doivent composer lorsqu'ils manifestent des désirs ou veulent adresser des demandes. Il peut être question d'audiences au tribunal, de rencontres, de documents à remplir ou d'appels téléphoniques à effectuer.

Ben, décidé... comme... Je l'ai proposé à la juge. C'est la juge qui a choisi de m'écouter. Je suis allé au tribunal plus d'une fois-là. Ça a été annulé plus qu'une fois. Pis là, j'ai eu ben de la paperasse et tout ça. (Xavier, 13 ans)

Ils méconnaissent le processus de décision. Ils vivent par ailleurs de l'incompréhension par rapport aux décisions prises à leur égard et ils ignorent les raisons qui les sous-tendent.

Il y a un moment donné, peut-être v'là deux ou trois ans, je pouvais aller coucher. Là, je sais pas trop ce qui s'est passé. On est retourné voir le juge. C'est le juge qui a dit « à partir de maintenant l'enfant ne peut pas aller coucher chez sa mère. » C'est elle qui va... Mais je ne sais pas comment ça marche leur affaire. (Émeric, 14 ans)

Pour obtenir des réponses ou des autorisations, particulièrement en lien avec les contacts parentaux, ils sont contraints de discuter de ces sujets avec les acteurs du système. Ils veulent exercer une certaine participation, mais ils se retrouvent en position de demandeurs envers le juge, les intervenantes, le CISSS Centre jeunesse.

Je trouve ça plate. Parce que tsé une famille, tu n'en as pas 50. Tu as en a ...seulement la famille de ton père, pis la famille de ta mère. Genre, quand je les vois, j'ai quand même une bonne relation avec eux. Mais, je trouve ça plate parce que je peux rien faire. Il faut que je demande à la DPJ. Pis, souvent ils veulent pas ou des affaires de même. Fait que je peux pas tout le temps. (Maude, 14 ans)

Certains des enfants ont une opinion nuancée quant au fait que les actions et les décisions prises par les intervenants, les juges et le CISSS Centre jeunesse sont dans leur intérêt. À certains moments, les enfants sont en mesure de voir que les décisions sont motivées par leur bien-être. Par exemple, Xavier nous dira :

Pendant une certaine durée de temps, pendant que le juge donnait son verdict, je ne pouvais pas entrer pour entendre les affaires inutiles que j'étais pas obligé d'entendre. Ben, je trouvais correcte là. Je me suis dit « Si faut pas que je rentre, c'est pas pour rien ». (Xavier, 13 ans)

À d'autres moments, ils remettent en question les décisions prises dans leur intérêt, se retrouvant dépossédés de leur pouvoir décisionnel et participatif. Xavier nous explique :

Exemple, genre... Que la DPJ soit moins... genre... Elle était toujours sur moi, elle est toujours après nous autres. Genre, si la DPJ aurait pas été dans le dossier, à 14 ans j'aurais pu choisir où je voulais aller. Ben là, vu qu'elle est là, il faut toujours passer par eux autres. Présentement, c'est un peu comme un bloc-notes, ils me disent toujours quoi faire. Pis, ils me disent les tâches que je dois faire pour l'ordonnance, pis toute ça. (Xavier, 13 ans)

Par ailleurs, deux autres des participantes nomment que cela les dérange. Elles se sentent limitées dans leurs contacts et leurs discussions avec leurs parents. Or, elles n'en parlent pas avec leur intervenante.

C'est qu'on a pas le droit de parler devant la surveillance. Comme j'aurais pu y parler de ça avec ma mère quand j'étais à la piscine. Ça, ça aurait pas dérangé parce qu'on était comme en famille. C'est correct. Mais, avec les personnes, on n'a même pas le droit de dire dans l'oreille je t'aime ou quelque chose. C'est vraiment... Pour moi, il y a comme trop de limites. J'en ai pas vraiment parlé avec mon intervenante. (Naomie, 10 ans)

Ainsi, il est difficile pour l'enfant de participer, que ce soit en lien avec sa personnalité ou son sentiment que l'intervenant est le décideur. Ils participent peu, posent peu de questions et entrent difficilement en discussion avec les acteurs du système.

Je m'en souviens pas pourquoi et je ne suis pas trop du genre à poser des questions. Je fais pas de demandes à mon intervenante. C'est pas mal l'intervenante qui décide comment ça fonctionne. (Émeric, 14 ans)

Quant au fait d'exercer une participation active, ce cheminement peut être difficile à effectuer : « C'était dur. Ben, je l'ai faite parce que c'est ça que je voulais. » (Xavier). Il semble que cela prend une certaine dose de volonté et d'autonomie pour un enfant.

Xavier nomme d'ailleurs que « C'est moi qui prenait mes rendez-vous avec mon avocate. C'est même moi qui m'arrangeait pour avoir des lifts pour aller [...] voir mon avocate. Ça faisait bizarre parce que c'est moi qui m'occupait de toute. ».

Le désir de vivre avec leurs parents, d'y retourner n'est pas non plus un sujet abordé avec l'intervenante. Il appert néanmoins que les enfants sentent que leur point de vue est pris en considération lorsque les intervenantes les questionnent sur leurs sentiments par rapport au fait de vivre en FAP

Je m'en souviens pu.... Ben oui mon intervenante m'a déjà posé des questions genre si j'aimais ça ici, pis tout. (Maude, 14 ans)

D'ailleurs, dans la section suivante, nous nous intéresserons au point de vue des enfants par rapport à leur placement en FAP.

5.6 Point de vue envers le placement

Tous les enfants ont fait part, lors des entretiens, de leur point de vue, de leur perspective, de leur opinion sur leur situation, sur leur placement et sur les placements en FAP de façon générale. Ces points de vue positifs expriment le sens du placement en FAP.

5.6.1 Le placement en FAP comme une chance.

Plusieurs enfants parlent du placement en FAP comme une chance. Ce mot revient dans plusieurs des verbatims. D'autres mots tels que privilège et avantage, sont également présents. Ils portent tous le sens d'une opportunité qui est donnée à l'enfant par le biais du placement en FAP. Ils s'approprient cette chance.

J'ai eu de la chance de venir vivre avec mes grands-parents. (Louis, 11 ans)

Ben, que j'ai de la chance. Ça aurait pu ... j'aurais pu être placé dans une autre famille d'accueil si ma grand-mère aurait pas accepté de m'accueillir, j'aurais été obligé d'aller dans une autre famille d'accueil. J'ai de la chance. Pis, comme un avantage. Comme je vous ai dit tantôt dans une famille d'accueil, tu te sens pas particulièrement bien avec des étrangers. Donc, c'est un avantage. (Émeric, 14 ans)

Selon eux et leur expérience, il est aussi possible d'attribuer cette chance aux autres enfants qui peuvent vivre cette situation et ce, en regard avec le fait de partager un quotidien en famille.

En parenté, c'est plus de la famille. Au moins c'est pas comme pas trop loin. C'est quand même chanceux de leur part... (jeunes en FAP). Ben, ils sont chanceux, parce qu'ils sont... ils peuvent avoir plus de privilèges, ils peuvent être plus choyés, plus d'autorisations aussi. (Naomie, 10 ans)

Cette chance est pour un bon nombre des enfants en lien avec le fait d'avoir réponse à leurs besoins alimentaires et vestimentaires. Par ailleurs, il s'agit de bénéficier d'un espace suffisant et aménagé. Il est question également de pouvoir accéder maintenant à du matériel et à des activités.

La maison est beaucoup plus grande, j'ai le droit de faire plus de choses. Mais je mange toujours mieux. Une fois on s'avait battu pour des légumes chez ma mère. Ben, battu... genre « non tu touches pas à ces légumes-là ».

On mangeait trop de vitamines... Il fallait laisser des légumes aux autres. On a une très grande piscine. Notre cour. On peut faire du vélo. (Léa, 10 ans)

5.6.2 Un sentiment d'appartenance familiale

Par le placement FAP, les enfants se sentent faire partie intégrante de la famille et d'une histoire familiale. Ils verbalisent à plusieurs reprises « parce que c'est ma famille » pour expliquer leur perspective positive envers le placement.

Je suis quand même heureuse. C'est dans ma famille. Au moins, je sais à qui j'appartiens. (Naomie, 10 ans)

[...] C'est plus le fun d'être ici que dans une famille d'accueil car je connais tout le monde. Pis c'est ma famille. (Louis, 11 ans)

Ils expriment un sentiment d'appartenance familiale et partagent cette référence aux valeurs familiales. Les participants mentionnent que cette appartenance à la famille est à la base de leur sentiment de se sentir chez eux dans la FAP.

Que les intervenants devraient se mettre à la place des enfants, pis voir si eux aimeraient plus ça être avec parenté ou sans parenté. Ben moi, je leur dirais plus avec parenté parce qu'on se sent plus chez nous. (Naomie, 10 ans)

Plusieurs d'entre eux nomment l'importance que les intervenants envisagent le milieu familial élargi lorsqu'il est question de placer un enfant. Ils considèrent que les intervenants doivent tendre vers la famille dans les prises de décision de placement.

5.6.3 Le placement : un changement auquel il faut s'adapter.

Il est évident que les participants ont mentionné avoir vécu des changements lors du placement. Certains sont considérés positivement, d'autres moins. Malgré la relation préalablement entretenue avec la FAP qui est un repère dans la transition, il demeure que les enfants vivent des pertes et doivent reprendre leurs marques. Il est question des changements d'école, d'amis, d'activités.

J'ai changé de personne qui s'occupe de moi. C'est juste qu'elle est un peu plus vieille. J'ai changé d'école. En fait, j'ai déménagé de cinq écoles. J'ai trouvé ça difficile de changer d'école. Dans l'école ici, je trouve ça facile. J'aime ça. J'ai de nouveaux amis et c'est bien. (Caleb, 10 ans)

Ben, changement de comportement pour moi. Aussi, gestion de la colère. Ma colère est juste revenue une fois depuis. Je me fâche vraiment moins souvent. (Xavier, 13 ans)

Ce qui est important de retenir de leurs propos, c'est leur adaptation, leur ajustement à leur nouvelle situation, leur résilience... Il semble toutefois que cette adaptation nécessite du temps.

[...]Je me suis adapté, ben... ben... ouais avec le temps. Je voulais rester avec ma mère. Je pouvais pas rester avec ma mère. Parce que ma mère est trop fatiguée. [...] (Caleb, 10 ans)

Pour conclure, ce chapitre a visé à présenter les résultats de la recherche. Malgré l'organisation des significations du placement en FAP (Giorgi, 1997) pour en arriver au sens que les enfants lui donnent, la présentation des résultats comporte plusieurs extraits de verbatims afin de donner une voix aux enfants. Maintenant, il est important de discuter de ces résultats.

CHAPITRE VI

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour but de discuter des résultats en fonction des trois principaux objectifs de cette recherche. Rappelons que le premier objectif était de connaître le point de vue des enfants envers le processus de placement. Le second objectif était de connaître le point de vue des enfants envers les familles d'accueil de proximité. Le troisième objectif consistait à connaître les facteurs qui rendent acceptables ou inacceptables le placement en FAP pour les enfants. Ce chapitre sera donc divisé selon ces objectifs en trois sections. Il sera également question de faire les liens entre les différents résultats obtenus et le cadre conceptuel, de même que les liens avec les différentes recherches répertoriées sur le placement présentées au premier chapitre.

6.1 Point de vue des enfants envers le processus de placement

Selon la définition du placement de Potin (2009), les enfants de notre étude vivent bien l'imposition d'un déplacement géographique et d'un déplacement social. En ce sens, il faut bien percevoir la FAP comme un lieu de placement.

Selon les résultats de la recherche, le point de vue des enfants envers le processus de placement comporte plusieurs dimensions. Ce processus les amène à vivre une nouvelle organisation familiale fonctionnelle par les soins reçus de la FAP, mais également par leur adaptation à cette situation (Roberge, 2002). Ainsi, considérer le placement comme une transition rejoint les résultats de cette recherche. Selon Beaudoin et al. (1997) une transition familiale est caractérisée par le fait d'arriver à une nouvelle organisation familiale fonctionnelle.

Discutons maintenant des dimensions de cette organisation familiale qui s'est construite, telle qu'elle est vécue par les enfants.

6.1.1 Discussion sur le vécu de transition

Les résultats montrent que les enfants vivent des changements par le fait d'avoir un nouveau milieu de vie, que ce soit un changement d'école, que de nouvelles amitiés. Ainsi, le placement peut être considéré comme une mobilité résidentielle (Guy, 2013). Il apporte une perte de repères par les changements vécus (Potin, 2009). Toutefois, il est constaté que le placement en FAP fait en sorte que les effets en sont atténués, considérant le lien préalablement établi avec la FAP et la connaissance préalable du nouveau milieu de vie. Le placement en FAP « vise non seulement à assurer une plus grande proximité sociale et culturelle de l'enfant avec son nouveau milieu, mais également à minimiser l'ampleur de la rupture affective associée au retrait du milieu familial » (Hélie et al., 2015, p.21).

En effet, les caractéristiques du départ en FAP nous montrent bien l'importance pour l'enfant que prend le fait de connaître son prochain milieu de vie et d'avoir un lien avec

la personne et ce, même s'il ne connaît pas la durée. Par ailleurs, la perte de repères se situe davantage dans les changements extra-familiaux vécus.

Le lien avec la FAP qui est une personne significative est un élément non négligeable pour sécuriser l'enfant dans le contexte d'un retrait du milieu familial. Les travaux de Gauthier, Fortin et Jéliou (2004) révèlent d'ailleurs que les enfants développent des liens d'attachement extrêmement significatifs dans leur milieu d'accueil. Il est question particulièrement des enfants placés en bas âge car « plus l'enfant est jeune au sortir de sa famille biologique, plus il aura tendance à développer un attachement de type sécure à ces nouvelles figures » (p.16). Aussi, le degré de l'attachement s'établit en fonction de la qualité des soins que les enfants reçoivent. Dans notre étude, ceux-ci nous rapportent l'importance des soins reçus et de l'implication de la FAP auprès d'eux. Ils situent ces éléments dans le cadre d'une relation affective partagée. D'ailleurs, selon Potin (2009), c'est dans la dynamique de la relation que l'expérience du placement devient expérience familiale.

Le placement en FAP semble une source moins importante de préoccupations diverses, que les autres types de placement où l'enfant doit composer avec l'ajout d'une personne responsable. Cela se révèle par le contraste avec les travaux de Mitchell et Kuczynski (2010) montrant que 65 % des enfants en RTF ont eu des préoccupations concernant les personnes avec qui ils allaient vivre. Les résultats de notre recherche indiquent peu de préoccupations à cet égard, car les enfants connaissaient la personne significative, entretenaient avec elle des contacts réguliers.

Toujours selon Mitchell et Kuczynski (2010), les enfants placés en RTF expriment leurs inquiétudes d'entrer dans une relation où ils n'ont pas d'histoire leur permettant de savoir comment se comporter et interagir. Dans notre étude, les enfants verbalisent un sentiment d'appartenance familiale, une histoire familiale et un fonctionnement familial antérieure au placement avec la personne significative. Cela rejoint les travaux de Hegar (1999) qui suggèrent que les avantages des placements dans la famille élargie

incluent : (a) la continuité de l'identité familiale et de la connaissance ; (b) l'accès aux membres de la famille autre que l'aidant de parenté ; (c) la continuité de la vie au sein de la communauté ethnique, religieuse et raciale d'origine ; et la familiarité de l'aidant (d) de l'enfant fondée sur des relations préexistantes.

Comparativement aux enfants placés en famille d'accueil régulière, cette situation est différente. En effet, les travaux de Robin (2010) expliquent que les enfants placés en famille d'accueil régulière ont développé « une vision de la famille plurielle et élective. Ils soulignent leur double sentiment d'appartenance » (p. 138). Les enfants placés en FAP ne vivent pas cette tension du double sentiment d'appartenance considérant un lien familial et un attachement familial déjà établis. Ainsi, ils vivent peu d'enjeux en ce qui a trait à l'affiliation (Wendland et Gaugue-Finot, 2008). Les enfants conçoivent leur FAP comme un parent par les soins, l'encadrement, le quotidien partagé, la routine établie. La FAP prend toutes les caractéristiques qui sont habituellement réservées aux parents. D'ailleurs, les résultats de Del Valle et al. (2011) exposent le lien significatif entre l'aidant de parenté et l'enfant. Ils montrent aussi que les personnes significatives se considèrent comme leurs parents. Il n'y a qu'un pas pour parler d'attributs parentaux.

Aussi, il est certain que la qualité de la communication avec la FAP est un aspect qui ressort des résultats pour expliquer que la relation est considérée positivement par les enfants. Selon les travaux de Byrne et Lemay (2005), cela rejoint les caractéristiques personnelles recherchées aussi par les adolescents « comme étant favorables à leur bien-être, l'on retrouve l'écoute, l'aide concrète, un comportement énergique et une attitude positive à leur égard. » (p. 199).

Toutefois, la relation avec la personne significative évolue et se modifie avec le placement en FAP. En cela, il est possible de rejoindre l'étude de Chapman et al. (2004) qui indique que les enfants placés en RTF sont préoccupés quant aux attentes de leur nouvel environnement familial. Nous n'avons qu'à penser au fait que la FAP devient

comme un parent et que l'enfant doive se conformer à un encadrement, à de nouvelles règles, à une nouvelle organisation familiale.

Contrairement aux travaux de Mitchell et Kuczynski (2010) qui mentionnent que l'annonce du placement a été stressante pour les enfants allant en famille d'accueil régulière, les participants de la recherche ont mentionné peu de stress puisqu'ils connaissaient leur milieu de vie de placement et avaient une relation préalablement établie avec la FAP. Par ailleurs, le stress de transition provenait davantage de l'attente et des procédures judiciaires (Xavier, 13 ans).

Aussi, pour les placements, les lieux connus sont un univers sur lesquels miser pour sécuriser l'enfant. Si le milieu de la FAP est rassurant dans un contexte de placement, il appert qu'ainsi un rapport affectif est établi avec le lieu par l'enfant. La notion de famille est ainsi liée, pour ces enfants, « à l'habitat, lieux d'intimité de la famille, et à la vie quotidienne et au climat » (Ganne, 2014, p. 4). Également, cela rejoint les travaux de Guy (2013) qui montrent que les espaces révèlent un rapport affectif. Cela parle de la capacité des enfants à intégrer et s'approprier les espaces dans un processus d'appropriation territoriale (Guy, 2013). Ce rapport affectif fait en sorte que les enfants développent un ancrage aux lieux. Il est possible de donner l'exemple des repères énoncés par les enfants lors de l'évocation de la transition (milieu scolaire, lieu géographique). Ainsi, ce n'est pas la notion de temps qui définit concrètement cette expérience du placement.

Quant aux motifs du placement, selon les résultats de notre recherche, les enfants les ont appris plus tard par l'intermédiaire de la FAP. Cet élément concorde avec les résultats de Mitchell et Kuczynski (2010) qui rapportent que la moitié des enfants ne connaissaient pas les raisons de leur placement au départ. Dans notre recherche, la proportion des enfants non informés lors du placement est encore plus grande mais il est nécessaire de tenir compte de leur jeune âge à ce moment. Toutefois, Léa ignore encore le motif de placement au moment de notre étude.

Contrairement au protocole prévu lors d'un retrait de milieu familial (CJL, 2007), la situation des enfants placés en FAP semble caractérisée par l'absence de l'intervenant lors du placement. Cet élément est questionnant si l'on considère aussi que les enfants croient que c'est leur FAP qui a pris la décision du placement. Il s'agit d'un domaine d'ambiguïté (annonce du placement) décrit par Mitchell et Kuczynski, (2010). En effet, manquant de clarté, les enfants peuvent se créer leur propre interprétation. Outre le fait de vivre cette ambiguïté, l'absence de l'intervenant et la croyance que la FAP a décidé du placement, peuvent faire en sorte que l'enfant se trouve en conflit de loyauté et éprouve des difficultés à accepter le placement.

Selon Potin (2009), « même dans le cas de placements préparés, l'enfant semble particulièrement affecté par les craintes parentales. » (p. 4). Dans notre recherche, les enfants n'ont pas fait mention de craintes reçues de la part des parents. Il est possible que ces craintes soient inexistantes considérant l'aspect familial du placement. Toutefois, les enfants mentionnent leurs propres craintes pour la situation de leur parent, sont confus dans leurs émotions et peuvent se sentir coincés. Ainsi, ils demeurent perturbés par les motifs de compromission et sont susceptibles de vivre les attentes des parents pour un retour au domicile parental.

6.2 Point de vue des enfants envers les familles d'accueil de proximité

De façon générale, le point de vue des enfants envers les FAP s'avère positif et présente des éléments importants quant à la stabilité, à la sécurité et à la prise en considération de l'intérêt de l'enfant.

Il est constaté que la définition de la personne significative qui est à la base des interventions du CISSS Centre jeunesse fait sens pour tous les participants. En effet, il

a été montré par les résultats que les enfants ont entretenu des contacts réguliers et positifs, que la PS avait une bonne connaissance de l'enfant avant le placement et que des liens existaient entre eux (CJL, 2007).

Aussi, l'étude de Hélie et al. (2015) indique que les enfants placés chez une PS font moins souvent l'objet de placements temporaires et sont moins souvent retirés d'urgence de leur milieu, comparativement aux enfants placés en RTF. Ce résultat montre « une plus grande stabilité pour les enfants placés auprès d'une PS » (p. 67). En regard au portrait des participants, nos résultats abondent dans le sens de la stabilité de ce type de placement. En effet, plusieurs des enfants ont été confiés à la personne significative depuis des années et plusieurs des enfants ont énoncé qu'un projet de vie de placement jusqu'à leur majorité avait été établi.

De plus, les résultats de notre recherche indiquent que les enfants attribuent à la FAP un rôle quant à l'explication du placement, ainsi qu'à l'annonce de la durée prévue de ce placement. Il semble que ce rôle réponde à un besoin de l'enfant en lui apportant sécurité et stabilité. Il appert qu'il n'y a pas de procédures établies ou de méthodes pour la FAP. Un des dangers est que celle-ci se trouve démunie avec ce rôle qui lui est attribué. Cette perspective suscite aussi plusieurs questionnements en regard aux pratiques préconisées dans le Cadre de référence des retraits du milieu parental des CISSS Centre jeunesse (CJL, 2007). En effet, cela fait partie des tâches de l'intervenant. Cet aspect remet également en question la participation, l'information et la consultation des enfants.

Aussi, les enfants exposent que le placement en FAP est un changement auquel ils doivent s'adapter. En cela, les résultats coïncident avec la recherche de Byrne et Lemay (2005) indiquant que les enfants avaient besoin de temps pour s'adapter au changement. Cette adaptation nécessite que les enfants doivent se mobiliser dans les circonstances, parfois imprévues, d'une transition entre deux milieux de vie. Cela leur

demande une certaine résilience, dont le point tournant pourrait bien être la relation significative entretenue avec la FAP (Drapeau, St-Jacques et Lépine, 2006).

De plus, les enfants perçoivent le placement comme une chance, une opportunité, une réponse à leurs besoins. À ce sujet, ils opèrent une distinction entre leur contexte et celui des enfants placés en famille d'accueil régulière, en expliquant qu'ils éprouvent le sentiment d'être chez soi. Pourtant, il ne semble pas que cette différence soit attribuable aux distinctions sur la situation des enfants soulevées par l'étude de Hélie et al. (2015) où les motifs de compromission des enfants placés en FAP sont en plus grande proportion des risques de négligence. La distinction que les enfants soulèvent dans notre étude est plutôt en ce qui concerne leur sentiment d'appartenance dans la vie familiale en FAP.

Ainsi, les enfants mentionnent l'importance que les intervenants recourent à la famille lors des placements, ce qui rejoint l'idée de la LPJ qui prend en considération le droit de l'enfant d'être placé dans un milieu familial se rapprochant le plus possible d'un milieu naturel (Art. 4 de la LPJ). Ainsi, le fait d'avoir ce souci dans les pratiques peut permettre la stabilité et la continuité des soins auprès de la personne significative. Cela rejoint également les orientations gouvernementales prises avec la LRR depuis 2015.

Les pratiques de protection de la jeunesse qui s'orientent vers le bien-être des enfants et qui doivent concilier avec la pauvreté, font en sorte qu'un regard sur l'environnement de l'enfant s'opère. Ce changement de perspective interpelle les solidarités familiales, a possiblement influencé les orientations gouvernementales, telle que la reconnaissance des FAP par la LRR en 2015. Associée à un recul de l'État qui axe sur la participation des familles, cette perspective comporte des enjeux importants pour les enfants et leurs parents. Déjà, il est constaté une augmentation du nombre de placement auprès des FAP (Hélie et al., 2015). À cela s'ajoute le manque de formation, de soutien et de services aux FAP. Que sera la réalité des personnes significatives au Québec dans quelques années ? Seront-elles en mesure de répondre aux besoins des enfants ?

L'efficacité des services de la protection de la jeunesse est peu évaluée et repose sur des perceptions qui ne tiennent pas compte des données objectives (Trocmé, Esposito, Laurendeau et al., 2009). Ainsi, il est nécessaire de « créer une culture organisationnelle à l'intérieur de laquelle la question de l'efficacité des interventions devient un élément central de la prise de décisions » (Trocmé et al., 2009, p. 35).

6.3 Facteurs acceptables ou inacceptables du placement en FAP pour les enfants.

Dans les résultats de la recherche, plusieurs facteurs acceptables et inacceptables du placement ont été mis en relief par les participants, que ce soit en lien avec leurs émotions, leurs interactions ou leur participation.

Un des aspects acceptables du placement réside dans le vécu émotionnel avec la famille d'accueil de proximité. Alors que selon Whiting et Lee (2003), le placement fait vivre des émotions telles que le doute de soi, l'impuissance, la peur, l'anxiété, la tristesse, la colère et l'incertitude, notre étude nous indique plutôt que le fait de résider dans la FAP procure des émotions positives aux enfants. Ceux-ci en viennent à éprouver un sentiment d'être « chez soi ».

En effet, ce n'est pas le placement ou la FAP qui suscitent des émotions difficiles. Les enfants placés en FAP éprouvent surtout de la colère, de la peur et de la tristesse en lien avec les difficultés parentales qui ont fait en sorte qu'ils ne puissent pas vivre avec leurs parents. Les enfants conjuguent les difficultés parentales avec des choix de vie, éléments rendant difficilement acceptables le placement en FAP. Ils vivent de la déception. Dans ce sens, le placement est une situation qui affecte significativement l'état émotif d'un enfant (Mitchell et Kuczynski, 2010). Les émotions envers les choix inadéquats du parent constituent ainsi un autre domaine d'ambiguïté qui implique le

maintien et la continuité de leurs relations après la séparation de leur famille (Mitchell et Kuczynski, 2010). Ceci fait référence au sentiment de perte ambiguë (Boss, 2002) qui peut survenir en raison de la séparation physique et psychologique des membres de la famille. Les parents sont en vie, mais absents. Les enfants peuvent éprouver l'ambiguïté sur la présence physique ou psychologique de leurs parents une fois placés en famille d'accueil de proximité (ex. Caleb, 10 ans). Vivre cette ambiguïté peut contribuer à un bouleversement émotionnel qui peut entraîner des états de tension, de l'anxiété et la dépression.

Il est certain que le placement apporte un changement dans la relation avec les parents. Les résultats de l'étude montrent que les contacts sont inconstants et imprévisibles. Bien que les enfants bénéficient du contact avec la famille, il appert que le placement dans la famille élargie complexifie les relations avec les parents (Kiraly et Humphreys, 2013). La perspective des parents présente d'ailleurs un fort sentiment d'impuissance dans le contexte familial du placement et envers le système de protection de la jeunesse (Kiraly et Humphreys, 2015). Les parents disent éprouver beaucoup de difficultés avec les modalités de contacts établies. Dans notre recherche, les enfants remettent aussi en question ses modalités, les envisagent souvent d'une façon différente. Selon l'étude de Ganne (2014), « les enfants ont peu de prise sur la répartition temporelle de ces moments, et la plupart souhaitent davantage de temps d'échanges et de sorties avec leurs parents. (p.11). Par ailleurs, les parents sont souvent absents, ou même inconnus, particulièrement en ce qui concerne le père (O'Donnell, 1999, cité dans Cuddeback, 2004). Les enfants l'expliquent par les choix de vie inadéquats du parent, mais aussi par leur placement en FAP. Cet aspect est abordé dans les travaux de Potin (2009). L'auteur reprend la perspective des parents et explique que :

[...] les liens avec leurs enfants sont quasiment rompus avec le placement et ils ne peuvent donner un sens à leurs relations avec eux. Le sens de la continuité familiale n'est pas seulement à aller chercher dans le déroulement des droits de visite ou dans les rapports parent/institution ; il est également fonction des ressources des parents pour pouvoir se projeter

dans des rencontres régulières quand plus rien ne les rattache à une vie ordinaire (Potin, 2009, p.11.)

La relation avec l'intervenant présente également des forces et des limites ayant aussi des effets sur le bien-être des enfants en situation de placement FAP. En effet, les enfants perçoivent l'intervenant comme une personne qui s'assure de leur bien-être par ses vérifications. Également, ils considèrent le rapport avec l'intervenant dans une relation d'aide. Cela rejoint la recherche de Del Valle et al. (2011) qui montre que dans 53,7% des situations, les enfants voyaient leur intervenant comme des personnes qui tentaient de les aider. Toutefois, 62,7% des participants à cette recherche se sont rappelé une relation sporadique (semestrielle, annuelle, occasionnelle ou « pas sûr de la fréquence ») avec ces professionnels (Del Valle et al., 2011). À cet égard, dans la recherche, les enfants vivent aussi une fréquence de contacts espacée avec le travailleur social et vivent difficilement les changements d'intervenant, situation qui leur semble fréquente.

Ces résultats concordent avec les résultats de l'étude québécoise de Marier (2004). Dans cette recherche, les adolescents ont affirmé avoir eu plusieurs travailleurs sociaux, ils tournent parfois en dérision ces changements qui amenuisent le lien. (Marier, 2004). Ce qui également rejoint les travaux de Byrne et Lemay (2005) où les enfants dénoncent que les changements d'intervenant ont des effets néfastes sur leur bien-être. La stabilité de l'intervenant est pourtant essentielle dans l'établissement d'une bonne relation d'aide et de confiance.

Les relations avec les pairs comportent aussi deux facettes (acceptables et inacceptables pour l'enfant). En effet, un état émotif bouleversé est constaté lorsqu'il est question par exemple, des émotions vécues avec les pairs lors des explications sur leur situation de placement en FAP. Ils sont confrontés aux questions. Néanmoins, les amis peuvent devenir une source de soutien, des confidents et avoir un rôle dans l'accompagnement de l'enfant placé en FAP. La recension d'écrits sur le sujet comporte peu de

connaissances quant aux liens entretenus entre les pairs. Par ailleurs, les amitiés sont un sujet de la vie en dehors de la famille d'accueil qui a parfois été négligé aussi par ceux qui travaillent dans les établissements résidentiels (Gallagher et Green, 2011). Ainsi, il s'agit d'une dimension à explorer.

Le vécu de participation

Plusieurs études de la recension des écrits et du cadre conceptuel relatent l'importance pour les enfants et adolescents d'être consultés, informés et pouvoir participer aux décisions (Marier, 2004; Robin, 2010; Johnson et al., 1995, etc..). Les enfants désirent avoir plus d'informations. Les résultats de notre recherche vont dans ce sens et nous amènent des questionnements. Qu'en est-il de leur position de demandeurs quant au principe de participation active dans le processus. Qu'entend-on par participation active ?

Les enfants mentionnent qu'ils n'adressent pas leurs désirs, qu'ils font peu de demandes, qu'ils n'informent pas l'intervenant par exemple du sentiment d'être limités dans les visites supervisées. Il leur appartient pourtant de s'exprimer. D'ailleurs, la Convention des droits de l'enfant leur reconnaît le droit de s'exprimer à la Cour. Le cadre de référence des centres jeunesse nomme le souci accordé quant à la participation et l'implication de l'enfant dans les démarches (LPJ, CJL, 2005). Toutefois, même si l'enfant peut être entendu, il demeure qu'il peut manquer d'information et qu'il exerce peu son droit de participation. D'ailleurs, cela rejoint l'étude de Robin (2010) qui indiquait que les adolescents ont témoigné de leurs incompréhensions face à des méthodes qui leur ont été peu explicitées. Ce sujet amène des questionnements quant à la façon de favoriser la participation des enfants.

Toutefois, de quelle façon l'enfant peut être amené à participer activement s'il est rencontré aux six mois et par des intervenantes différentes ? En effet, les pratiques dans

les services de protection de l'enfance sont affectées par un haut taux de roulement des intervenants (Turcotte et Goyette, 2014; Vande de Sande et Renault, 2001). Une recherche américaine de Glisson et Hemmelgarn (1998) a d'ailleurs mis en évidence que le climat organisationnel influence la qualité des services offerts aux enfants. En effet, le climat créé par l'organisation du service (peu de conflits, collaboration, satisfaction au travail et personnalisation) est un indicateur important quant à un bon fonctionnement psychosocial pour les enfants. Les auteurs expliquent que les efforts pour améliorer les services publics d'aide à l'enfance devraient se centrer sur l'organisation interne aux équipes et à la création d'un climat positif plutôt que sur l'organisation de la coordination entre les divers services.

La discontinuité des intervenantes est une situation dénoncée par plusieurs des enfants. Dans la recherche, les enfants rapportent d'ailleurs des conséquences reliées à ce climat organisationnel. Il y a un « manque de continuité entre, d'une part, les acteurs internes du milieu substitut et, d'autre part, les intervenants des centres jeunesse et les organisations du milieu nuisent au lien de confiance entre le jeune et son intervenant [...] » (Turcotte, Goyette, 2014, p.34). Dans un tel contexte, il peut être difficile de favoriser la participation de l'enfant puisqu'il est reconnu que l'intervenant joue un rôle de premier plan quant à la participation de l'enfant au processus de transition (Hélie et al. 2015).

6.4 Les forces et limites de la recherche

Il est certain que cette recherche se veut une porte d'ouverture sur le sujet des placements en FAP. Le côté positif de cette recherche est le fait qu'il a été possible d'obtenir le point de vue de huit enfants. Le recrutement n'est pas une étape facile et il ne faut surtout pas négliger le côté éthique lorsque l'on réalise des entrevues avec des sujets humains. Cette recherche qualitative d'inspiration phénoménologique comporte des limites qu'il est important de souligner. Plus précisément, il sera question des limites reliées à la méthodologie et à l'analyse des données de cette recherche.

L'hétérogénéité de l'échantillon constitue une force de cette étude. De fait, l'échantillon se compose de trois filles et cinq garçons, d'âge variable dans la tranche d'âge identifiée, soit de 10 à 14 ans ayant tous des situations différentes de placement. La durée du placement et l'âge auquel ils ont été placés diffèrent également. Chacun présente une expérience du placement distincte. Il aurait été intéressant que l'échantillon se compose également d'enfants n'ayant pas de liens de parenté avec leur FAP.

Par ailleurs, il était question d'obtenir leur point de vue sur la transition. Pour certains enfants, le placement n'était pas récent. Certains enfants étaient âgés de moins de trois ans lors de la transition entre le milieu parental et celui de la FAP, ce qui engendre des limites cognitives à se rappeler les événements. Un critère d'inclusion établissant un âge minimal lors du placement ou un critère d'inclusion quant à un maximum de temps de placement en FAP aurait aidé.

Aussi, la taille de l'échantillon ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des jeunes placés en FAP, car seulement huit enfants ont participé à cette étude. Toutefois, la taille de l'échantillon d'une étude qualitative ne se détermine pas en fonction d'une généralisation des résultats. L'objectif est plutôt d'explorer le sujet à

l'étude et d'apporter des données riches en information. Nous avons pu obtenir le sens de ce phénomène, le point de vue que les jeunes ont face à leurs parents, leur famille d'accueil de même qu'envers les autres personnes significatives dans leur vie. L'impossibilité de généraliser les résultats a donc été comblée par l'opportunité d'avoir pu approfondir le sujet à l'étude.

Une autre limite de cette recherche fait référence au fait que le point de vue des enfants est toujours en constante évolution. Certains enfants vivent une stabilité dans leur placement alors que pour d'autres, la situation inverse se produit. Les résultats qui ont été obtenus lors de l'entretien pourraient être différents si l'exercice était répété et ce, en fonction de ce que l'enfant a pu vivre suite à la réalisation de l'entretien de recherche (déplacement, crise dans la famille, retour d'un parent biologique). Plusieurs facteurs peuvent influencer les résultats. Le portrait obtenu à un moment peut être tout autre dans une autre période.

Enfin, vouloir donner la voix aux enfants est une idée intéressante pour diminuer l'invisibilité de ces jeunes vulnérables. Or, il apparaît qu'effectuer la présentation et la discussion des résultats comportent aussi une part de représentation des idées des enfants au même titre qu'un rapport qui est déposé à la Cour (Paré, 2014).

6.5 Les contributions de la recherche

Le thème du placement chez l'enfant suscite l'intérêt des chercheurs. Les données empiriques décrivent le portrait de l'enfant placé, des parents et des familles d'accueil. Les pratiques liées au placement évoluent constamment. Chaque décision entraînant le placement d'un enfant mérite d'être examinée attentivement. Les intervenants gardent à l'esprit les conséquences des décisions prises et veulent, par le fait même, minimiser

les impacts auprès de l'enfant. Un trop grand nombre d'enfants ont vécu de l'instabilité d'où les changements apportés également à la LPJ en 2006. L'enfant mérite la stabilité et lorsque celle-ci ne peut se faire auprès de ses parents, la famille d'accueil de proximité peut être une autre avenue dans une perspective de long terme (ACJQ, 2007). Cette recherche montre que cette stabilité est possible et que cette avenue est à prioriser, considérant la perspective positive des enfants.

À cet égard, il serait important d'assurer le soutien et la continuité des services auprès de la FAP, puisqu'il est démontré que les FAP ont moins de ressources et reçoivent moins de formation, de services et de soutien comparativement à leurs homologues non-parenté (Cuddeback, 2004).

La recherche a permis de documenter la réalité des enfants placés en FAP en leur donnant une voix, par exemple, à l'aide des entretiens semi-dirigés qui ont permis à l'enfant de s'exprimer librement sur le sujet. Cette stratégie a également comme objectif d'explorer le sujet sous tous ses angles.

Une des contributions de cette recherche est d'avoir pu mettre au jour l'expérience intérieure, relationnelle et affective des enfants de 10 à 14 ans qui ont vécu un placement en FAP. Ces nouvelles informations, cette expérience telle qu'elle est décrite par les enfants, pourront être explorées davantage par les futures FAP et par les intervenants. Elles permettront de connaître le monde intérieur de l'enfant lors du placement en FAP et de prendre en considération le sens que ces enfants attribuent à cette expérience. Bien que les intervenants soient déjà formés, de nouvelles informations pourraient leur être ainsi prodiguées et améliorer les stratégies d'intervention, particulièrement lors du moment de transition entre les milieux (parental et FAP).

Aussi, cette recherche a permis de mettre en relief le développement et l'évolution des liens d'attachement avec la FAP. Il demeure essentiel de se questionner sur les mesures

de retour progressif dans le milieu familial et vérifier davantage les impacts pour les enfants.

Par ailleurs, une autre contribution importante concerne la perspective des enfants en ce qui a trait à leur participation dans les décisions. Pour les enfants, la stabilité de l'intervenante s'avère un élément déterminant quant à la stabilité du placement (Pardeck, Murphy et Fitzwater, 1985) et leur vécu participatif. Il apparaît nécessaire de tenir compte, dans la pratique, des connaissances qui ressortent à ce sujet dans l'étude. Pour favoriser le principe de l'intérêt de l'enfant et pour favoriser sa participation, il est essentiel que les enfants vivent le moins d'ambiguïté possible, reçoivent de l'information et puissent exprimer leur point de vue. L'absence de discontinuité de l'intervenante doit faire l'objet d'une attention particulière dans le système des services de protection de l'enfant. Ainsi, il s'avère important de considérer ces aspects dans les pratiques et ce, même si la permanence du placement en FAP semble être évidente.

6.6 Les avenues et perspectives de la recherche

Il demeure pertinent de poursuivre des recherches auprès d'enfants et tout particulièrement de façon à aller explorer leur point de vue. Malgré leur âge, les enfants ont une opinion et il est primordial de tenir compte de leur point de vue face à ce qu'ils vivent. En prenant tous les moyens nécessaires au plan éthique afin de s'assurer du bon déroulement des entrevues, de telles recherches peuvent être envisageables. Le recrutement et la collecte des données demeurent des étapes cruciales et difficiles demandant beaucoup de persévérance de la part du chercheur.

Il serait intéressant d'aller chercher, par le biais d'autres recherches, le point de vue des jeunes plus âgés et celui du parent s'il demeure toujours présent dans la situation du

jeune. Il serait aussi pertinent d'explorer le rôle des amitiés pour les enfants placés en FAP.

La relation entre la fratrie et les enfants placés a également été abordée par les jeunes. Certains vivaient avec leur fratrie, d'autres avaient vécu le placement de leur fratrie dans une famille d'accueil régulière. Ce sujet pourrait également faire l'objet d'une recherche afin d'examiner dans quelle mesure ces relations influencent le point de vue de l'enfant par rapport au placement.

Il serait important d'explorer le point de vue de la famille d'accueil de proximité. Plusieurs questionnements peuvent nous amener vers des avenues intéressantes à documenter. Comment les parents d'accueil de proximité vivent-ils ces contextes particuliers de placement ? Comment vivent-ils le partage de leurs responsabilités de parents et de grands-parents ? Comment se représentent-ils la relation qu'ils entretiennent avec l'enfant? Quelle place accordent-ils à l'enfant au sein de la famille ? Quel type d'attachement et d'investissement la famille offre-t-elle à l'enfant?

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche qualitative et exploratoire a mis en valeur le point de vue des enfants de 10 à 14 ans concernant le sens du placement en famille d'accueil de proximité. À partir du vécu de huit participants rencontrés en entretien semi-dirigé, cette étude phénoménologique nous a permis de répondre à notre question de recherche qui était de connaître le sens du placement en FAP pour les enfants. Il s'avère qu'il est perçu comme étant un changement auquel les enfants doivent s'adapter, comme un milieu d'appartenance familiale et comme une chance.

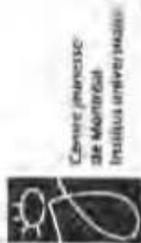
La méthode d'analyse des données utilisée est celle d'Amedeo Giorgi (Giorgi, 1997). Il s'agit d'une méthode qui respecte la logique de la phénoménologie. Les résultats nous permettent de répondre aux objectifs de recherche fixés. En effet, par rapport au processus du placement, les enfants sont dans un univers de liens, de lieux et d'émotions qui leur sont propres. Les enfants se sentent sécurisés lors de la transition par le lien établi préalablement avec la FAP ainsi que la connaissance préalable du milieu de vie de la FAP. Concernant leurs perspectives envers les FAP, les résultats indiquent que les enfants les reconnaissent comme des personnes significatives qui apportent sécurité et stabilité. Par ailleurs, ils considèrent qu'un souci doit être accordé par les intervenants pour favoriser les placements en FAP. En ce qui a trait au troisième objectif fixé, soit de connaître les facteurs acceptables et inacceptables du placement, les résultats révèlent des nuances se rapportant aux émotions, aux interactions avec la FAP, les pairs, les parents, l'intervenante et aux possibilités d'exercer leur participation.

Une des limites de cette recherche fait référence au fait que le point de vue des enfants est toujours en constante évolution et que les résultats qui ont été obtenus pourraient être différents si les entretiens étaient répétés. Il demeure pertinent de poursuivre des recherches auprès d'enfants, particulièrement en explorant leur point de vue. Cette recherche a d'ailleurs permis de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'expérience des enfants placés en FAP et, par le fait même, donner une voix à ces enfants. Ainsi, pour terminer, nous laissons la parole à une participante qui résume bien le point de vue des enfants sur leur expérience avec la FAP.

Qu'est-ce qu'ils représentent pour toi tes grands-parents ?

Ben en fait, c'est comme un peu ma vie. Euh, ça me représente un peu..., je ne sais pas comment le dire. Ça représente un bien-être. C'est pas mal plus la famille qui est plus proche. Quelque chose comme ça. (Naomie, 10 ans).

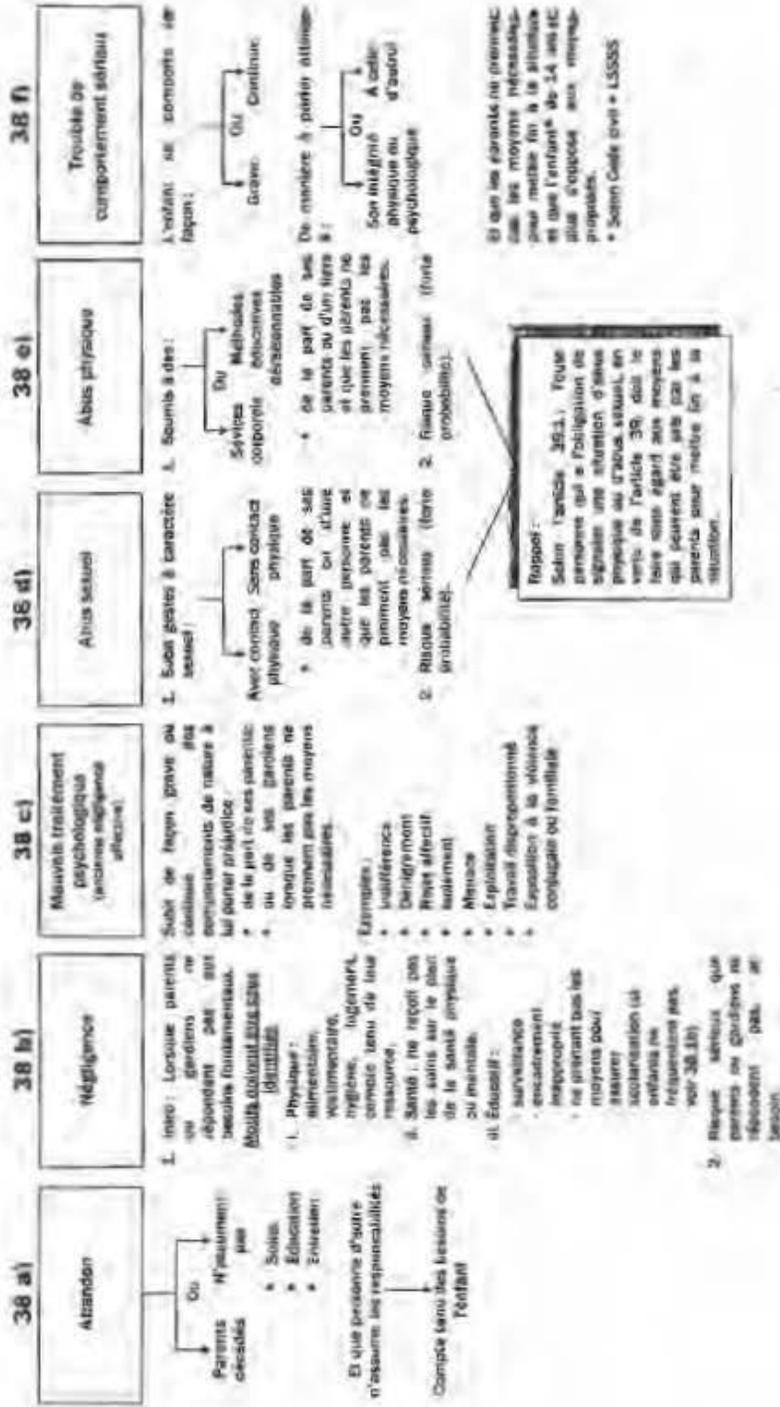
ANNEXE A : ALINÉAS DE LA LOI DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE



Centre jeunesse
de Montréal
Institut universitaire

Motifs d'avantage circonscrits pour assurer le caractère exceptionnelisé des avantages sur les conséquences de protection 38.2. Toute décision doit notamment tenir compte de :

- a) nature, gravité, chronicité, fréquence des faits signalés
- b) l'âge et caractéristiques personnelles de l'enfant
- c) capacité et volonté de l'enfant et parents de mettre fin
- d) ressources du milieu (selon CLSC)



Et que les parents ou personnes qui ont les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation et que l'enfant de 14 ans et plus s'oppose aux mesures proposées.

• Selon Code civil + LSSSS

Remarque :

Selon l'article 38.1, l'État a l'obligation de protéger une situation d'abus physique ou d'abus sexuel, en vertu de l'article 39, doit le faire sous réserve des moyens qui peuvent être pris par les parents pour mettre fin à la situation.

ANNEXE B : GRILLE D'ENTREVUE

Objectifs poursuivis : Connaitre le point de vue d'un enfant placé en famille d'accueil de proximité envers le processus de placement, envers la famille d'accueil de proximité et envers les facteurs qui rendent acceptables ou inacceptables le placement.

CONSIGNES : L'objectif de cet entretien est de connaître ton expérience et ton vécu concernant ton placement en famille d'accueil de proximité. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton opinion dans la situation qui nous intéresse. Je tiens à te rappeler que tes réponses vont rester confidentielles. Elles ne seront pas utilisées dans le dossier de la protection de la jeunesse. Si tu as un malaise ou si tu es inconfortable, il est important de me le dire. Avant de commencer, as-tu des questions?

La famille d'accueil de proximité

- 1) Depuis combien de temps es-tu dans ta famille d'accueil de proximité ?
- 2) Quelle est la relation que tu as avec (personne significative) ?
- 3) Que signifie pour toi être placé chez (PS) ?

Le processus de placement : le vécu de la famille d'accueil de proximité

- 4) Décris-moi comment s'est déroulé le placement dans ta famille d'accueil de proximité?

SOUS-QUESTIONS (AU BESOIN)

Le vécu de transition

- Comment s'est passé le départ de chez (tes parents, mère, père) ?

- Quelles sont les informations que tu as reçues concernant le placement ?
- Comment s'est passé l'arrivée dans ta famille d'accueil de proximité ?

Le vécu temporel

- Quelles ont été les raisons de ton placement ? la durée ?

Le vécu émotif

- Qu'est ce qui t'a préoccupé quand le placement est survenu ?
- Quels sont les émotions et les sentiments que tu ressentais lors du placement ?

Les facteurs acceptables ou inacceptables du placement

- 5) Quel était ton point de vue sur le fait d'aller vivre chez (PS) ?
- 6) Qu'est-ce que le placement en famille de proximité a changé pour toi ?
- 7) Comment considères-tu la décision qui a été prise par la DPJ de te confier en famille d'accueil de proximité ?
- 8) Avec du recul, qu'est-ce que tu aurais souhaité qui se passe autrement dans ton placement ?
- 9) Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter?

Remerciement

ANNEXE C : CANEVAS TÉLÉPHONIQUE

Bonjour, je suis Patricia Ringuette, étudiante-chercheuse à la maîtrise en travail social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Suite à votre accord, votre intervenant(e), (nom), au Centre jeunesse m'a transmis vos coordonnées. Je vous contacte afin que de vous donner de l'information sur mon projet de recherche et vérifier si vous êtes consentant à ce que votre enfant (nom) y participe. Je vous ai transmis le formulaire d'information et de consentement par (la poste ou courriel). L'avez-vous bien reçu ? L'avez-vous lu ?

Le titre de mon projet de recherche est : Le sens du placement en famille d'accueil de proximité pour les enfants de 10 à 14 ans. Ce projet est dirigé par Stéphane Grenier, professeur et chercheur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Il est important de vous mentionner que le but de la recherche est de mieux comprendre l'expérience vécue par les enfants de 10 à 14 ans lors du placement en famille d'accueil de proximité. Il s'agit de connaître leur point de vue quant au processus du placement, quant au rôle de la famille d'accueil de proximité et quant aux facteurs qui rendent acceptables ou inacceptables le placement.

Votre enfant peut faire partie de cette étude. Je recherche sa participation pour effectuer une entrevue individuelle d'environ 40 minutes à la résidence de la famille d'accueil de proximité ou dans un point de service du Centre jeunesse, selon la préférence de votre enfant. Des questions sur son expérience lui seront posées à partir d'un guide d'entrevue semi-structurée.

La participation à cette recherche ne vous apportera, ni à vous ni à votre enfant, aucun bénéfice direct. Toutefois, cela permettra l'avancement des connaissances.

Le risque associé à la participation de votre enfant au projet de recherche est que celui-ci se remémore des souvenirs douloureux et/ou de l'inconfort. L'enfant pourra mettre un terme à l'entretien et à sa participation en tout temps. Je serai aussi disponible pour apporter mon aide et répondre aux questions. Une liste de ressources d'aide sera fournie. Vous pourrez aussi être informé du moment de l'entrevue afin de pouvoir assurer une présence rassurante suite à l'entretien.

Un inconvénient de la participation de votre enfant est le temps qu'il va consacrer à l'entrevue qui est d'une durée de 40 minutes. L'étudiante-chercheuse s'assurera d'effectuer l'entretien à un moment convenant à votre enfant, de l'informer de la durée prévue et d'être à l'affût de signes de fatigue ou de malaise. Votre enfant peut mettre un terme à l'entretien et à sa participation en tout temps.

Il est important de vous dire que vous ne pourrez pas obtenir les résultats individuels de votre enfant. Par contre, il sera possible d'obtenir un résumé écrit des résultats généraux de la recherche.

Vous êtes libre de ne pas autoriser la participation de votre enfant à la recherche, sans que vous ayez besoin de vous justifier, et sans que cela nuise aux relations avec les intervenants au Centre jeunesse. Votre décision ne sera pas mentionnée dans votre dossier au Centre jeunesse. De plus, vous pouvez retirer votre enfant sans aucun préjudice, en tout temps sur simple avis verbal et sans explication. Toutefois, si l'analyse des données est débutée, les renseignements qui auront déjà été donnés seront conservés.

Je pourrais aussi décider d'interrompre la participation de votre enfant ou d'arrêter la recherche si c'est dans l'intérêt de votre enfant.

Est-ce que vous avez des questions ?

Est-ce que vous avez besoin de précisions ?

Est-ce que vous consentez à ce que votre enfant participe à cette recherche ?

Si oui,

Il est important de vous dire que je vais rencontrer votre enfant et vérifier son assentiment à participer au projet de recherche. La participation de votre enfant sera considérée uniquement s'il est en accord.

Si oui, souhaitez-vous obtenir le résumé écrit des résultats de la recherche ?

Si oui, par la poste ou par courriel ?

Si vous avez des questions et si vous souhaitez obtenir des précisions, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Mon numéro de téléphone est le suivant : 819 660-0991.

Je vous remercie du temps que vous avez pris.

Au revoir

ANNEXE D : LETTRE AUX PARENTS

Leaoût 2016

Objet : Lettre d'autorisation à vous contacter pour le projet de recherche ayant pour titre *Le sens du placement en famille d'accueil de proximité*

Monsieur, madame

Cette lettre a pour objectif de vous demander l'autorisation de vous contacter quant à un projet de recherche intitulé *Le sens du placement en famille d'accueil de proximité pour les enfants de 10 à 14 ans*.

Cette recherche est effectuée dans le cadre du projet de maîtrise en travail social de Patricia Ringuette, étudiante-chercheuse, dirigée par Stéphane Grenier, professeur titulaire, chercheur et directeur du mémoire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Le but de la recherche est de mieux comprendre l'expérience vécue par les enfants de 10 à 14 ans lors du placement en famille d'accueil de proximité. Ainsi, nous solliciterons la participation d'enfants confiés en famille d'accueil de proximité depuis plus de trois mois.

Nous croyons que votre enfant peut faire partie de cette recherche. Nous aimerions vous contacter, par téléphone, pour vous donner davantage d'information. Un coupon réponse vous est fourni avec cette lettre. Il s'agit uniquement de le compléter et de le poster dans l'enveloppe préaffranchie.

Si vous avez des questions et si vous souhaitez obtenir des précisions concernant le but du projet de recherche ou le recrutement de participants, n'hésitez pas à communiquer avec Patricia Ringuette, étudiante-chercheuse à la maîtrise, au numéro de téléphone suivant : 819 660-0991.

En vous remerciant à l'avance pour votre soutien, je vous prie, Monsieur, Madame, d'accepter l'expression de mes meilleurs sentiments.

Patricia Ringuette

Étudiante-chercheuse

ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENT

Centre intégré
de santé
et de services sociaux
des Laurentides

Québec 

Centre jeunesse des Laurentides

AUTORITÉ PARENTALE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le sens du placement en famille d'accueil de proximité

Chercheurs principaux : Patricia Ringuette, étudiante à la maîtrise en travail social;
Stéphane Grenier, professeur et chercheur, directeur du mémoire, Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue

Commanditaire ou source de financement : Aucun

Bonjour,

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Nous ne sollicitons pas la participation active des parents, uniquement celle de l'enfant.

Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet de recherche, il est important de bien lire et comprendre le présent formulaire d'information et de consentement.

Il se peut que cette lettre contienne des mots ou des expressions que vous ne compreniez pas ou que vous ayez des questions. Si c'est le cas, n'hésitez pas à nous en faire part. Prenez tout le temps nécessaire pour vous décider.

1) En quoi consiste cette recherche ?

Le but de ce projet de recherche est de connaître le point de vue des enfants de 10 à 14 ans placés en famille d'accueil de proximité (FAP) quant au processus du placement, quant au rôle de la famille d'accueil de proximité et quant aux facteurs qui rendent acceptables ou inacceptables, pour l'enfant, le placement en FAP.

2) Si je m'implique dans cette recherche, que sera-t-il concrètement attendu de mon enfant ?

Nous sollicitons la participation de votre enfant à une entrevue individuelle d'environ 40 minutes à la résidence de la famille d'accueil de proximité ou dans un point de service du CISSS Centre jeunesse, selon la préférence de votre enfant. Des questions sur l'expérience vécue par l'enfant quant au placement en famille d'accueil de proximité seront posées à partir d'un guide d'entrevue semi-structurée. Le responsable de l'enfant pourra être informé du moment de l'entrevue afin qu'il puisse assurer une présence rassurante suite à l'entretien. L'entrevue individuelle sera enregistrée sur bande audio pour ensuite être retranscrite aux fins d'analyse. L'enregistrement sera détruit par la suite.

3) Y aura-t-il des avantages pour mon enfant à participer à cette recherche?

La participation à cette recherche ne vous apportera, ni à vous ni à votre enfant, aucun bénéfice direct. Toutefois, la participation de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances sur un sujet de recherche d'actualité.

4) La participation de mon enfant à cette recherche entraînera-t-elle des risques ou des inconvénients?

Le risque associé à la participation de votre enfant au projet de recherche est que celui-ci se remémore des souvenirs douloureux et qu'il présente de l'inconfort. L'enfant peut mettre un terme à l'entretien et à sa participation en tout temps. L'étudiante-chercheuse sera disponible pour apporter son aide et répondre aux questions. Les jeunes qui souhaiteront recevoir de l'aide supplémentaire, pourront contacter l'un des services de soutien psychologiques de la liste qui leur sera fournie par l'étudiante-chercheuse.

Ainsi, il pourrait arriver qu'une personne interviewée lors de sa participation dans cette recherche puisse avoir besoin d'aide quelque temps après l'entretien. Si c'est le cas, le parent d'accueil et/ou l'intervenant de suivi sera informé au besoin.

Le seul inconvénient découlant de la participation de votre enfant est le temps consacré à l'entrevue. L'étudiante-chercheuse s'assurera d'effectuer l'entretien à un moment convenant à l'enfant, de l'informer de la durée prévue et d'être à l'affût de signes de fatigue ou de malaise. L'enfant peut mettre un terme à l'entretien et à sa participation en tout temps.

5) Est-ce que les renseignements que mon enfant donnera seront confidentiels?

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que pour ce projet de recherche. L'étudiante-chercheuse doit signer un formulaire d'engagement à la confidentialité, c'est-à-dire qu'elle s'engage à ne divulguer les réponses à personne, même à votre intervenant. Les informations qui seront recueillies ne seront pas mentionnées dans votre dossier au Centre Jeunesse des Laurentides.

Les renseignements seront conservés de manière sécuritaire par l'étudiante-chercheuse. Tous les documents seront gardés dans un classeur verrouillé de l'étudiante-chercheuse et /ou dans l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse qui seule connaît le code d'accès.

Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant ne sera publiée, c'est à dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Les renseignements seront protégés par le codage des données et seront détruits cinq ans après la fin du projet de recherche.

Tous les documents électroniques, incluant les enregistrements audionumériques, seront conservés sur un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe. Les enregistrements audionumériques seront détruits suite à leur retranscription intégrale.

Cependant, si votre enfant dévoile une situation qui compromet sa sécurité ou son développement, l'étudiante-chercheuse devra la signaler au directeur de la protection de la jeunesse afin que votre enfant puisse recevoir de l'aide.

Il est possible que nous devions permettre l'accès aux dossiers de recherche au comité d'éthique de la recherche du Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire à des fins de vérification ou de gestion de la recherche. Tous adhèrent à une politique de stricte confidentialité.

6) Est-ce que je pourrai connaître les résultats de la recherche?

Vous ne pourrez pas obtenir les résultats individuels de votre enfant. Par contre, si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des résultats généraux de la recherche, veuillez indiquer une adresse postale ou une adresse courriel où nous pourrions vous le faire parvenir.

7) Est-ce que je recevrai une compensation pour la participation à la recherche?

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour la participation aux entrevues individuelles.

8) Est-ce que je suis obligé d'autoriser mon enfant à participer à la recherche ou d'y participer jusqu'à la fin?

Vous êtes libre d'autoriser ou non la participation de votre enfant à la recherche, sans que vous ayez besoin de vous justifier, et sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et autres professionnels impliqués au Centre jeunesse des Laurentides. Votre décision ne sera d'ailleurs pas mentionnée dans votre dossier au CISSS Centre jeunesse.

De plus, vous pouvez retirer votre enfant, en tout temps sur simple avis verbal et sans explication. Toutefois, si l'analyse des données est débutée, les renseignements qui auront déjà été donnés seront conservés.

Le chercheur pourrait lui aussi décider d'interrompre votre participation ou d'arrêter la recherche s'il pense notamment que c'est dans l'intérêt de votre enfant.

9) Si j'ai besoin de plus d'information avant de me décider ou tout au long de la recherche, qui pourrai-je contacter?

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre : L'étudiante-chercheuse, Patricia Ringuette, au numéro suivant 819 585-4489 ou par courriel au patricia.ringuette@uqat.ca.

Vous pouvez également contacter Stéphane Grenier, professeur et chercheur, directeur du mémoire, au numéro suivant 1 877 870 8728 # 6313

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du CISSS Centre jeunesse des Laurentides au numéro suivant : 1-866-822-0549.

10) Consentement à la recherche

Je comprends le contenu de ce formulaire de consentement et je consens à ce que mon enfant participe à cette recherche sans contrainte ni pression. Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement. J'ai pu poser toutes mes questions et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. J'ai eu tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Je comprends aussi qu'en signant ce formulaire, je ne renonce à aucun de mes droits et ne libère ni les chercheurs ni l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

Je recevrai une copie signée et datée de ce formulaire de consentement.

Nom et prénom du participant (lettres moulées)

Nom et prénom du parent (lettres moulées)

Signature du parent

Date

Dans le cas d'un consentement verbal

Nom et prénom de la personne qui a obtenu le consentement verbal (lettres moulées)

Signature

Date et heure

Le responsable de l'autorité parentale désire recevoir les résultats de ce projet de recherche :

Si oui, par la poste ou par courriel

Adresse :

Numéro civique et nom de rue

Ville / province

Code postal

Courriel : _____

11) Déclaration du chercheur principal

Je certifie qu'on a expliqué au parent du participant la nature de la recherche ainsi que le contenu de ce formulaire et qu'on lui a clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de retirer la participation de son enfant au projet de recherche. Une copie du présent formulaire lui sera remise.

Nom du chercheur et rôle
dans la recherche

Signature du chercheur

Date

L'original du formulaire sera conservé et une copie signée sera remise au participant

ANNEXE F : FORMULAIRE D'ASSENTIMENT DE L'ENFANT



Centre jeunesse des Laurentides

ENFANT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET D'ASSENTIMENT

Titre de la recherche : Le sens du placement en famille d'accueil de proximité

Chercheurs principaux : Patricia Ringuette, étudiante à la maîtrise en travail social ; Stéphane Grenier, professeur et chercheur, directeur du mémoire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Bonjour,

Tu es invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer, il est important de lire et de comprendre ce formulaire.

Cette lettre peut contenir des mots ou des expressions que tu ne comprends pas. Si c'est le cas ou si tu as des questions, n'hésite pas à nous en faire part. Prends tout le temps nécessaire pour te décider.

1) En quoi consiste cette recherche? Que sera-t-il attendu de moi ?

Le but de ce projet de recherche est de connaître ton point de vue quant au placement en famille d'accueil de proximité (FAP). Ainsi, des questions sur ton expérience te seront posées.

Nous demandons ta participation à une entrevue individuelle d'environ 40 minutes à la maison de la famille d'accueil de proximité ou dans un bureau du Centre jeunesse, selon ton choix. Les entrevues seront enregistrées pour pouvoir être écrites. Ensuite, les enregistrements seront détruits.

2) Y aura-t-il des avantages à participer à cette recherche?

La participation à cette recherche ne t'apportera aucun avantage, mais elle nous permettra d'obtenir des connaissances.

3) La participation à cette recherche entraînera-t-elle des risques ou des inconvénients?

Il y a la possibilité de te remémorer des souvenirs douloureux et/ou de l'inconfort. En tout temps, l'entretien peut être arrêté. Après l'entrevue, si tu as des inquiétudes ou des questions, tu peux aussi communiquer avec l'étudiante-chercheuse. Il peut arriver d'avoir besoin d'aide. Une liste de ressources d'aide te sera fournie si tu souhaites recevoir de l'aide. Elle se trouve à la fin de ce formulaire.

Aussi, il y a le temps consacré à l'entrevue qui peut être un inconvénient. L'étudiante-chercheuse s'assurera toutefois d'effectuer l'entretien à un moment qui te convient.

4) Est-ce que les renseignements seront confidentiels?

Tous les renseignements resteront confidentiels. L'étudiante-chercheuse ne donnera tes réponses à personne, pas même à ton intervenant. Les informations ne seront pas mentionnées dans ton dossier au Centre Jeunesse.

Les renseignements seront conservés de manière sécuritaire par l'étudiante-chercheuse. Aucune information permettant de t'identifier ne sera publiée, c'est à dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi. Les renseignements seront détruits cinq ans après la fin du projet de recherche.

5) Est-ce que je pourrai connaître les résultats de la recherche?

Oui. Un résumé général des résultats peut t'être acheminé si tu le souhaites, ainsi qu'à ton parent. Selon ton désir, il sera envoyé par la poste ou par courriel.

6) Est-ce que je suis obligé de participer à la recherche ?

Tu es libre de ne pas participer, sans donner de raisons et sans conséquences. Ta décision ne sera pas mentionnée dans ton dossier au Centre jeunesse.

Si tu décides de participer, tu peux retirer ton accord en tout temps sans devoir expliquer ta décision. Les renseignements que tu auras déjà donnés seront toutefois conservés.

L'étudiante-chercheuse pourrait décider d'arrêter la recherche ou ta participation si elle pense que c'est dans ton intérêt.

7) Si j'ai besoin de plus d'information, qui pourrai-je contacter?

Si tu as des questions plus tard et tout au long de cette étude, tu peux joindre :

L'étudiante-chercheuse, Patricia Ringuette, au numéro suivant 819 585-4489 ou par courriel au patricia.ringuette@uqat.ca.

Tu peux aussi contacter Stéphane Grenier, professeur, au numéro suivant 1 877 870 8728 # 6313.

8) Assentiment à la recherche

Je comprends le contenu de ce formulaire d'assentiment et je suis d'accord à participer à cette recherche. On me l'a expliqué. J'ai pu poser toutes mes questions et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. J'ai eu tout le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Je recevrai une copie signée et datée de ce formulaire d'assentiment.

Nom et prénom du participant (lettres moulées)

Nom et prénom du parent (lettres moulées)

Signature de l'enfant

Date

Je désire recevoir les résultats : Si oui, je veux les recevoir par la poste ou par courriel

Adresse :

Numéro civique et nom de rue

Ville / province

Code postal

Courriel : _____

 Nom et prénom de la personne qui a obtenu le consentement (lettres moulées)

 Signature de la personne qui obtient le consentement

 Date et heure

9) **Déclaration du chercheur principal**

Je certifie qu'on a expliqué à l'enfant la nature de la recherche ainsi que le contenu de ce formulaire et qu'on lui a clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de retirer sa participation au projet de recherche. Une copie du présent formulaire lui sera remise.

 Nom du chercheur et rôle dans la recherche

 Signature du chercheur

 Date

L'original du formulaire sera conservé et une copie signée sera remise au participant

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider suite à l'entretien ?

L'étudiante-chercheuse en tout temps : 819 585-4489 / 819 660-0991

Mon intervenant(e) au Centre jeunesse

Mont-Laurier : 819 623-3884

Ste-Agathe : 819 326-6221

Le soir ou la fin de semaine : Centre jeunesse des Laurentides : 1-800 361-8665

Site Web : www.cjlaurentides.qc.ca

Tél-jeunes : 1-800-263-2266

Site Web : www.teljeunes.com

Forum en ligne sur divers sujets

Centre de prévention du suicide Le Faubourg : 1-800-661-0101

Site Web : www.cps-le-faubourg.org

Le CISSS, CLSC : Compose le 811 sur ton téléphone et suis les indications pour une demande d'aide.

CLSC de Mont-Laurier : 819 623-1228

Site Web : www.santelaurentides.gouv.qc.ca

ANNEXE G : ACCEPTATION DU COMITÉ SCIENTIFIQUE UQAT



Le 5 mai 2016

Madame Maryse Delisle
Comité d'éthique UQAT
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4

Objet : Acceptation d'un projet

Bonjour,

La présente lettre vise à confirmer que le projet «Le sens du placement en famille d'accueil de proximité» présenté par Patricia Ringuette étudiante à la maîtrise en travail social rencontre les exigences de scientificité du comité scientifique du département de développement humain et social et du programme de maîtrise en travail social. À cet égard, je confirme que le projet a été révisé après examen de ce comité et amélioré pour répondre aux commentaires des évaluateurs. La recension des écrits est satisfaisante, le cadre théorique est pertinent, les objectifs sont réalistes et la méthodologie proposée est appropriée.

En espérant le tout à votre convenance.

Au plaisir,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ina Motoi', is written in a cursive style.

Ina Motoi, PH.D.
Professeure
Responsable de la maîtrise en travail social
Responsable du microprogramme de 1^{er} cycle en résolution de conflit
Département de développement humain et social
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
(819) 762-0971 poste 2324
Ina.motoi@uqat.ca

ANNEXE H : CERTIFICAT ÉTHIQUE UQAT



1450, boulevard Jean-Baptiste Deschamps, Trois-Rivières, Québec
G9A 5H6 Téléphone 819-376-1100 Fax 819-376-1101

Le 3 juin 2016

Madame Patricia Ringuette
Étudiante à la maîtrise en travail social
23, chemin de la Presqu'île
Kiamika (Québec) J0W 1G0

OBJET : Évaluation éthique
Projet : *Le sens du placement en famille d'accueil de proximité (FAP) pour les enfants de 10 à 14 ans.*

Madame,

Il me fait plaisir de vous informer que, suite aux précisions apportées à votre projet de recherche ainsi qu'aux ajouts et modifications proposés, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains est heureux de vous délivrer le certificat attestant du respect des normes éthiques.

Dans le futur, je vous remercie de nous faire part de tout changement important qui pourrait être apporté en cours de recherche aux procédures décrites dans le formulaire de demande d'évaluation éthique ou aux instruments de collecte des données.

En vous souhaitant tout le succès dans la réalisation de votre projet, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Thomas Rajotte'. The signature is fluid and cursive.

Thomas Rajotte, Ph. D.
Président par intérim
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
(CÉR) – UQAT

TR/mi

p.j. : Certificat éthique

ANNEXE I : CERTIFICAT ÉTHIQUE CÉR CJM-IU

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Sud-
de l'Île de Montréal

Québec 

Centre jeunesse de Montréal

PAR COURRIEL UNIQUEMENT

Le 4 août 2016

Madame Patricia Ringuette
23 chemin de la Presqu'île
Kiamika Qc J0W 1G0

Monsieur Stéphane Grenier
Centre d'études supérieures Lucien Cléche
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
675 1^{re} Avenue
Val d'Or Qc J9P 1Y3

Objet : Évaluation par le comité d'éthique de la recherche Jeunes en difficulté
Titre : « *Le sens du placement en famille d'accueil de proximité pour les enfants de 10 à 14 ans* » -
Numéro de dossier CÉR CJM- IU : 16-06-08
APPROBATION FINALE

Madame, Monsieur,

Le comité d'éthique de la recherche Jeunes en difficulté du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal a évalué en comité restreint les réponses apportées aux demandes du CÉR dans sa lettre d'approbation conditionnelle datée du 1^{er} juillet 2016. Cette évaluation prévaut pour le Centre jeunesse des Laurentides (CISSS des Laurentides). À cette fin, les documents suivants ont été examinés :

- ❖ La fiche de présentation d'un projet de recherche au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (version corrigée du 6 juillet 2016);
- ❖ Formulaire d'engagement à la tenue d'une liste des sujets de recherche signé (reçu le 6 juillet 2016);
- ❖ Formulaire d'engagement à la confidentialité signé par M. Grenier (reçu le 6 juillet 2016);
- ❖ Canevas téléphonique à l'intention des parents (reçu le 6 juillet 2016);
- ❖ Formulaire d'information et de consentement – parents (6 juillet 2016);
- ❖ Formulaire d'information et d'assentiment – jeunes (6 juillet 2016);
- ❖ Liste des ressources d'aide pertinente pour les jeunes (reçue le 6 juillet 2016).

Par la suite, le CÉR a reçu et évalué en comité restreint les documents que vous lui avez fait parvenir le 1^{er} août 2016 en réponse aux commentaires du comité transmis précédemment.

Les réponses et les modifications apportées sont jugées satisfaisantes. Il me fait donc plaisir de vous informer que le projet mentionné en rubrique est approuvé. Cette approbation finale est valide pour un an, soit jusqu'au 4 août 2017.

1001 boul. de Maisonneuve Est
Montréal (Québec) H3L 4R5
Téléphone : 514 896-3496
Télécopieur : 514 896-3400
www.ciuss-centresudm.qc.ca

Vous trouverez en pièce jointe une copie des documents de sollicitation et de consentement approuvés par le comité. Seuls ces documents devront être utilisés auprès des participants à la recherche. □

À la date anniversaire, vous devrez remplir le formulaire de suivi annuel requérant de résumer le déroulement de l'étude. Cette démarche est nécessaire afin d'obtenir le renouvellement de l'approbation éthique de ce projet. À défaut de renouvellement, votre certificat éthique sera suspendu et vous ne pourrez poursuivre vos activités de recherche.

Cette approbation finale suppose que vous vous engagez :

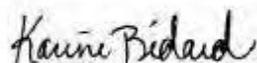
- à respecter la présente décision;
- à remettre au CÉR un rapport annuel faisant état de l'avancement du projet, lequel rapport est nécessaire au renouvellement de l'approbation éthique;
- à tenir une liste des sujets de recherche, pour une période maximale de douze mois suivant la fin du projet;
- à aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout *incident* en cours de projet ainsi que tout *changement ou modification* que vous souhaitez apporter à la recherche notamment au protocole ou au formulaire de consentement;
- à notifier au CÉR dans les meilleurs délais tout nouveau renseignement susceptible d'affecter l'intégrité ou l'éthicité du projet de recherche ou d'influer sur la décision d'un sujet de recherche quant à sa participation;
- à communiquer au CÉR toute suspension ou annulation d'autorisation relative au projet qu'aura formulée un organisme subventionnaire ou de réglementation;
- à informer le CÉR de tout problème constaté par un tiers au cours d'une activité de surveillance ou de vérification, interne ou externe, qui est susceptible de remettre en question soit l'éthicité du projet, soit la décision du CÉR;
- à notifier au CÉR l'interruption temporaire ou définitive du projet et remettre un rapport faisant état des motifs de cette interruption ainsi que les répercussions de celle-ci sur les sujets de recherche;
- à remettre au CÉR un rapport final et un résumé faisant état des résultats de la recherche.

Pour toute information, n'hésitez pas à vous adresser à :

Mme Rossitza Nikolova
Comité d'éthique de la recherche
Centre de recherche
Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire
1001, boul. de Maisonneuve Est, 7^e étage
Montréal (Québec) H2L 4R5
Téléphone : 514-896-3496; Courriel : rossitza.nikolova@cjm-iu.qc.ca

En terminant, je vous demanderais de bien vouloir mentionner dans votre correspondance le numéro attribué à votre demande par notre institution.

En vous souhaitant la meilleure des chances pour la réalisation de votre projet de recherche, veuillez agréer, mes salutations distinguées.



Karine Bédard, Présidente
Comité d'éthique de la recherche Jeunes en difficulté

CIUSSS Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal

- p. j. Canevas téléphonique (1^{er} août 2016);
Formulaire d'information et de consentement – parents (1^{er} août 2016);
Formulaire d'information et d'assentiment – jeunes (1^{er} août 2016).

ANNEXE J : AUTORISATION DE L'ÉTABLISSEMENT

Centre intégré
de santé
et de services sociaux
des Laurentides

Québec

Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse

COURRIER ÉLECTRONIQUE

Saint-Eustache, le 8 août 2016

Monsieur Stéphanie Grenier
Professeur chercheur en travail social
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Chercheur responsable
575, 1^{er} Avenue
Val-d'Or (Québec) J9P 1Y3

Objet : Autorisation de réaliser la recherche suivante : Le sens du placement en famille d'accueil de proximité pour les enfants de 10 à 14 ans
No CER : CJM-IU : 16-06-08
No CISSS des Laurentides : CISSSLAU2016-06-10

Monsieur,

Il nous fait plaisir de vous autoriser à réaliser la recherche identifiée en titre sous les auspices du Centre intégré de santé et de services sociaux des Laurentides.

Cette autorisation vous permet de réaliser uniquement les activités de recherche détaillées dans les documents que vous avez fournis à notre établissement, et ce, dans l'installation suivante

- La Centre jeunesse des Laurentides

Cette autorisation vous est accordée sur la foi des documents que vous avez déposés auprès de notre établissement, notamment la lettre du Comité d'éthique de la recherche du CJM-IU, portant la date du 4 août 2016 qui établit que votre projet de recherche a fait l'objet d'un examen scientifique et d'un examen éthique dont le résultat est positif. Si ce CER vous informe pendant le déroulement de cette recherche d'une décision négative portant sur l'acceptabilité éthique de cette recherche, vous devrez considérer que la présente autorisation de réaliser la recherche sous les auspices de notre établissement est, de ce fait, révoquée à la date que porte l'avis du CER évaluateur.

Cette autorisation de réaliser la recherche suppose également que vous vous engagez

- 1) à vous conformer aux demandes du CER évaluateur, notamment pour le suivi éthique continu de la recherche;
- 2) à rendre compte au CER évaluateur et à la signataire de la présente autorisation du déroulement du projet, des actes de votre équipe de recherche, s'il en est une, ainsi que du respect des règles de l'éthique de la recherche;
- 3) à respecter les moyens relatifs au suivi continu qui ont été fixés par le CER évaluateur;
- 4) à conserver les dossiers de recherche pendant la période fixée par le CER évaluateur, après la fin du projet, afin de permettre leur éventuelle vérification.

- 5) à respecter les modalités arrêtées par notre établissement au regard du mécanisme d'identification des sujets de recherche, à savoir : la tenue à jour et la conservation de la liste à jour des sujets de recherche recrutés sous les auspices de notre établissement. Cette liste devra nous être fournie sur demande;
- 6) à communiquer avec Monsieur Joël Villeneuve, adjoint au directeur du programme Jeunesse au 450 436-7607, poste 78277 pour débiter vos activités de recherche, et avec Madame Louise Leduc, responsable du guichet unique au CISSS des Laurentides au 450 473-6811, poste 44343, au besoin;
- 7) à présenter au sein de l'établissement les résultats de cette étude afin de favoriser le transfert des connaissances vers les équipes cliniques. Les modalités de ce partage des connaissances seront établies entre l'établissement et le chercheur principal.

La présente autorisation peut être suspendue ou révoquée par notre établissement en cas de non-respect des conditions établies. Le CER évaluateur en sera alors informé.

Vous consentez également à ce que notre établissement communique aux autorités compétentes des renseignements personnels qui sont nominatifs au sens de la loi en présence d'un cas avéré de manquement à la conduite responsable en recherche de votre part lors de la réalisation de cette recherche.

En terminant, je vous demanderais de toujours mentionner dans votre correspondance au sujet de cette recherche le numéro attribué à votre demande le numéro attribué au projet de recherche par le CER évaluateur.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

La directrice générale adjointe.



Madame France Dumont, MSc. Adm Santé
Programme santé physique générale et spécialisée, de l'enseignement et de la recherche

- c. c. Mme Patricia Ringuette, étudiante de maîtrise en travail social, UQAT
M Joël Villeneuve, adjoint au directeur du programme Jeunesse, CISSS des Laurentides
Mme Rossitza Nikolova, conseillère à la programmation et à la recherche, CJM-JU
Ma Marie-Josée Bernardi, présidente du CER du CISSS des Laurentides
Mme Louise Leduc, agente de planification, de programmation et de recherche
Direction de l'enseignement et de la recherche, CISSS des Laurentides

ANNEXE K : RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT ÉTHIQUE UQAT



Le 24 mai 2017

Mme Patricia Ringuette
Étudiante à la maîtrise en travail social
23, chemin de la Presqu'île
Kiamika (Québec) J0W 1G0

Objet : Évaluation éthique continue de la recherche – Renouvellement du certificat

No du certificat : 2016-05 – Ringuette, P.

Projet intitulé : Le sens du placement en famille d'accueil de proximité (FAP) pour les enfants de 10 à 14 ans

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CÉR-UQAT) a pris connaissance du rapport annuel que vous lui avez soumis le 23 mai 2017 relativement au projet cité en rubrique. Nous vous remercions pour votre diligence.

La lecture du rapport nous a permis de constater le bon déroulement du projet sur le plan éthique et vous autorise à poursuivre vos activités par le renouvellement de votre certificat pour une période d'un an, soit jusqu'au 23 mai 2018.

Dans ces conditions, vous devrez soumettre à nouveau un rapport au CÉR-UQAT l'an prochain. Si d'ici là le projet de recherche cité en rubrique se termine, vous pourrez soumettre un rapport final. Tous nos formulaires sont disponibles sur le site web du CÉR-UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>.

En vous remerciant pour votre collaboration à la surveillance éthique continue de la recherche, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink that reads 'Maryse Delisle'.

Maryse Delisle
Conseillère en gestion de la recherche
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
cer@uqat.ca

MD/jc

c. c. Stéphane Grenier, directeur de recherche

ANNEXE L : RENOUELEMENT DU CERTIFICAT ÉTHIQUE CJM-IU

<p>À L'USAGE DU CER DU CJM-IU</p> <p>L'APPROBATION DU PROJET CITÉ EN RUBRIQUE EST RECONDUITE POUR UNE PÉRIODE D'UNE ANNÉE À PARTIR DU _____, SOIT JUSQU'AU <u>4 août 2018</u></p> <p>COMMENTAIRES :</p> <p>VIU ET APPROUVÉ PAR LE CER DU CJM-IU :</p> <p>REPRÉSENTANT DU CER DU CJM-IU <u><i>R. M. H.</i></u> DATE <u>03.08.2017</u></p>
--

BIBLIOGRAPHIE

- Altshuler, S. J. (1999). Children in kinship foster care speak out: we think we are doing fine. *Child and Adolescent Social Work*, 16(3), 215 –235.
- Association des centres jeunesse du Québec (2013). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. Montréal : ACJQ.
- Association des centres jeunesse du Québec (2010). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. Montréal : ACJQ.
- Association des centres jeunesse du Québec (2007). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. Montréal : ACJQ.
- Bachelard, A. (1957). *La poétique de l'espace*. (4^e éd., 2013). Paris : Les Presses universitaires de France.
- Beaudoin, S., Beaudry, M., Carrier, G., Cloutier, R., Drapeau, S., Duquette, M-T.,... Vachon, J. (1997). Réflexions critiques autour du concept de transition familiale, *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 35, 49-67.
- Beaumier, I. (2011). *Les représentations sociales des parents d'accueil concernant leur rôle auprès des enfants et leur famille*. Mémoire de maîtrise inédit, Québec : Université Laval.
- Bilan provincial des directeurs de la protection de la jeunesse (2016-2017). *L'adolescence une traversée en eaux vives*. Montréal : ministère de la santé et des services sociaux.
- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Boss, P. (2002). *Gestion du stress de la famille : une approche contextuelle*, 2e éd. Université du Minnesota : Sage Publications.
- Byrne, B-A. et Lemay R. (2005). Parole aux jeunes : ils nous disent ce qu'il faut pour assurer le succès du placement résidentiel, *Reflets : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 11(1), 196-213.
- Carpenter, S. et Clyman, R. (2004). The longterm emotional and physical wellbeing of women who have lived in kinship care. *Children and Youth Services Review*, 26, 529-549.

- Centre jeunesse de Québec- Institut Universitaire. (2005). *Cadre de référence sur le retrait familial et le placement des jeunes*. Direction de la pratique professionnelle. Québec.
- Centre jeunesse des Laurentides (2007). Cadre de référence du retrait du milieu familial.
- Chapman, M., Wall, A. et Barth, R. P. (2004). Children's voices: The perceptions of children in foster care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 293-304.
- Chantillon, C. et Joyal, R. (1996). Le placement des enfants au Québec, des années 1930 à aujourd'hui. Une mesure trop souvent utilisée ? Constatations et hypothèse. *Service social*, 45(2), 31-50.
- Christiansen, O., Havik, T. et Anderssen, N. (2010). Arranging stability for children in long-term out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 913-921.
- Colletta, J. M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition* (Vol. 254). Éditions Mardaga.
- Commission des assurances sociales de Québec (1933), 2^e rapport, Québec, p.4-13.
- Comité du Barreau du Québec sur le droit de la famille. (2001). *Mémoire sur les droits de garde et de visite et les pensions alimentaires pour enfants*, Colloque sur les droits de garde et de visite et les pensions alimentaires pour enfants. L'intérêt de l'enfant d'abord, Québec.
- Convention internationale des droits de l'enfance*. (1989, 20 novembre). RTNU.
- Cuddeback, G. (2004). Kinship family foster care: A methodological substantive syntheses of research. *Children's and Youth Services Review*, 26, 623-639
- Danic, I., Delalande J. et Rayou, P. (2006) *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Davies, B. et Logan, J. (2010). Pourquoi lire des articles de recherche, dans Davies B. et Logan J. (2010) *Lire des textes de recherche* (4^e éd., p.1-12). Elsevier-Mosby.
- Dekeuwer-Defossez F. (2010). *Les droits de l'enfant*. Collection Que sais-je ?, Paris. Presses universitaires de France.
- Del Valle, J., Lazaro-Visa S., Lopez, M et Bravo, A. (2011). Leaving family care: Transitions to adulthood from kinship care. *Children's and Youth Services Review*, 33, 2475-2481.

- De Monticelli, R. (2000). *L'avenir de la phénoménologie: méditations sur la connaissance personnelle*. Paris: Aubier.
- Deschamps, C. (1997). La faisabilité de la recherche phénoménologique en santé mentale: Considérations méthodologiques sur une étude-pilote. *Recherche qualitatives*, 16, 8-27.
- Deslauriers J. P. et Kérisit M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P Pires (Éds). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. p.85-111. Boucherville : Gaétan Morin.
- Drapeau, S., Hélie, S., Turcotte, D., Chateaufneuf, D., Poirier, M-A., Saint-Jacques, M-C., Turcotte, G. (2015). L'évaluation des impacts de la Loi sur la protection de la jeunesse : Qu'en est-il huit ans plus tard? *Rapport final déposé à la Direction des jeunes et des familles du MSSS, Québec*, Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Poitras, K., Turcotte, G., Turcotte, D. et Moisan, S. (2012). Protéger les enfants à l'aide des durées maximales d'hébergement : qu'en pensent les acteurs des centres jeunesse ? *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 48-66.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M-C., et Lépine, R. (2003). La résilience chez les adolescents placés : des jeunes nous parlent de leur expérience. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque. 2. Québec : Université Laval.
- Dumont-Johnson, M. (1980). Des garderies au XIXe siècle: Les salles d'asile des soeurs Grises à Montréal, *Revue d'histoire d'Amérique française*, 34(1), 27-55.
- Esposito, T., Chabot, M., Collin-Vézina, D., Trocmé, N., Shlonsky, A. et Sinha, V. (2013). Placement of children in out-of-home care in Québec, Canada: When and for whom initial out-of-home placement is most likely to occur. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2031-2039.
- Euillet, S., Spencer, R., Troupel-cremel, O., Fresno, A., Zaouche-gaudron, C. et Nadel, J. (2008). Les représentations d'attachement des enfants accueillis et des enfants adoptés. *Enfance*, Presses universitaires de France, 60, 63-70.
- Farmer, E., et Moyers, S. (2008). *Kinship care: Fostering effective family and friends placement*. London: Jessica Kingsley.

- Fechter-Legette, M. et O'Brien, K. (2010). The effects of kinship care on adult mental health outcomes of alumni of foster care. *Children's and Youth Services Review*, 32, 206-213.
- Fortin, M-F (2006). Un aperçu aux étapes du processus de recherche, Dans Fortin M-F., Côté, J., et Fillion F. (dir.) (2006) *Fondement et étapes du processus de recherche* (p.36-49). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M-F (1996). Le devis de recherche. *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. (p.131-145). MF Fortin (Éd.).
- Gallagher, B. et Green A. (2012). In, out and after care: Young adults' views on their lives, as children, in a therapeutic residential establishment. *Children and Youth Services Review*, 34, 437–450
- Ganne, C. (2014). L'enfantalité en situation familiale complexe : regarder la famille du point de vue des enfants, *Enfances, familles, générations*, 20, 1-20.
- Gaugue-Finot, J. et Wendland, J. (2008). Le développement du sentiment d'affiliation des enfants placés en famille d'accueil pendant ou après leur petite enfance, *revue Devenir*, 20(4), 319-345.
- Gauthier, B. (2010). La structure de la preuve. Dans Gauthier, B. dir. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p.169-198) (5^eéd. rév. et augm.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, Y., Fortin, G. et Jéliu, G. (2004). Applications cliniques de la théorie de l'attachement pour les enfants en famille d'accueil : importance de la continuité. *Devenir*, 16(2), 109-139.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. p. 341-364. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et société*, 29(4), 463-485.
- Glisson, C. et Hemmelgarn, A. (1998). The effects of organizational climate and interorganizational coordination on the quality and outcomes of children's service systems. *Child Abuse and Neglect*, 22(5), 401-421.
- Godbout, E., Parent, C. et Saint-Jacques, M-C., (2014). Le meilleur intérêt de l'enfant dont la garde est contestée : enjeux, contexte et pratiques. *Enfances, familles, Générations*, 20, 168-188.

- Goudau, D. (2012). La réforme de la protection de la jeunesse : quand l'éducation familiale devient une course contre la montre. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 113-123.
- Goyette, M. et Turcotte, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social*, 51(1), 30-44.
- Groulx, L. H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart et Coll. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p.55-82.
- Guy, F. (2013). "J'habite... enfin..., je me comprends" : l'appropriation territoriale des adolescents placés en question. *Enfances, Familles, Générations*, 19, 127-144.
- Hegar, R. L. (1999). The cultural roots of kinship care. In R. L. Hegar, M. Scannapieco, *Kinship foster care: policy, practice, and research*. New York: Oxford University Press.
- Hélie, S., Turcotte, G., Turcotte, D. et Carignan, A-J. (2015). Le placement auprès de personnes significatives au Québec : portrait des enfants placés et du contexte d'intervention. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 32 (1-2), 49-72.
- Hélie, S., Turcotte, D., Royer M.N. et Lamonde, G. (2011). L'impact de la nouvelle LPJ sur la stabilité des enfants placés. Dans D. Turcotte et coll., *Évaluation des impacts de la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse au Québec*, Programme Actions concertées, Rapport final déposé au FQRSC.
- Johnson, P. R., Yoken, C. et Voss, R. (1995). Family Foster Care Placement: The Child's Perspective", *Child Welfare*, 74 (5), 959-974.
- Joyal, R. (2000). *Entre surveillance et compassion, L'évolution de la protection de l'enfance au Québec, Des origines à nos jours*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kiraly, M et Humphreys, C. (2015). A tangled web: parental contact with children in kinship car, *Child and Family Social Work*, 20, 106-115.
- Kiraly, M et Humphreys, C. (2013). Family contact for children in kinship care: A literature review, *Australian Social Work*, 66, 358-374.
- Kralik, D., Visenten K., et Van Loon A. (2006). Transitions : A littérature review. *Journal of advanced nursing*, 55(3), 320-329.

- Legrand, B. (2005). « Ici, au moins, j'ai ma place... » : Parentalité et famille d'accueil. *Dialogue* (p.71-75). Paris.
- Lalonde-Graton, M. (2002). Des salles d'asile aux centres de la petite enfance, la petite histoire des services de garde au Québec, *Family & Relationship*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Llario, D., Ceccato R., Molero R. M., et Arnal Ballester R. (2013). Socioemotional characteristics of minors in foster care: A comparison between the estimation of parents, teachers and children, *Children and Youth Services Review*, 35, 664–667.
- Loi sur la protection de la jeunesse*. (2010). LRQ, c. P-34.1
- Loi sur la représentation des ressources de type familial et de certaines ressources intermédiaires et sur le régime de négociation d'une entente collective les concernant*, LRQ (2014), c-24.0.2.
- Marier, B. (2004). *Les jeunes en centres jeunesse prennent la parole !*, Rapport de recherche, Conseil permanent de la jeunesse.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans Mayer R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M-C. et Turcotte D. *et al.* (2000). *Méthodes de recherche en intervention de recherche en intervention sociale* (p.71-89). Montréal, Paris, Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal, Paris, Gaëtan Morin.
- Mendes, P. et Snow, P. (2014). The needs and experiences of young people with a disability transitioning from out-of-home care: The views of practitioners in Victoria, Australia. *Children and Youth Services Review*, 36, 115–123.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard.
- Mitchell, M. et Kuczynski, L. (2010). Does anyone know what is going on? Examining children's lived experience of the transition into foster care. *Children and Youth Services Review*. 32(3), 437-444.
- Moyers, S., Farmer, E. et Lipscombe, J. (2006). Contact with family members and its impacts on adolescents and their foster placements. *British Journal of Social Work*, 36(4), 541-559
- Mucchielli, A (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

- Ouellette, F.R. et Goudau, D. (2009). Entre abandon et captation. L'adoption québécoise en « banque mixte ». *Anthropologie et Sociétés*, 33(1), 65-81.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013) L'analyse thématique. *Dans l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 233-313). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). L'examen phénoménologique des données empiriques. *Dans l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd., p. 85-98). Paris : Armand Colin.
- Paré, M. (2014). L'accès des enfants à la justice et leur droit de participation devant les tribunaux : quelques réflexions. *Revue générale de droit*, 44 (1), 81-124.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Éds). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p.113-169). Boucherville : Gaëtan Morin.
- PL 125 : *Loi modifiant la Loi sur la protection de la jeunesse et d'autres dispositions législatives*. (2006). Ministère de la Santé et des services sociaux. Services aux jeunes et aux familles. Principales modifications apportées à la Loi sur la protection de la jeunesse. 41^e lég., Québec.
- Poirier, M.-A. et Simard, M. (2006). Parent Involvement During the Placement of a Child in Family Foster Care. Factors Associated with the Continuation of Parental Roles. *Child Youth Care Forum*, 35(3), 277-288.
- Poirier, N (2016). *Étude exploratoire sur le point de vue des enfants placés vivant l'expérience d'avoir des visites supervisées avec leurs parents*. Mémoire de maîtrise inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Poirier, M., Simard, M. et Vachon, J. (1998). Placement en famille d'accueil. Étude sur les variables associées aux contacts entre l'enfant placé et ses parents. *Service social*, 47(3-4), 115–136.
- Potin, E. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 8, automne, 1-21.

- Rapport Cloutier. (2000). Groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil. Familles d'accueil et intervention jeunesse : *Analyse de la politique de placement en ressource de type familial*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Rapport Dumais. (2004). La protection des enfants au Québec: une responsabilité à partager. *Rapport du comité d'expert sur la révision de la Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec: Ministère de la Santé et des services Sociaux.
- Roberge, M. (2002). Tant d'hiver au cœur du changement : essai sur la nature des transitions. Collection Libre cours, Sainte-Foy : Québec.
- Robin, P. (2010). Comment les adolescents appréhendent-ils l'évaluation de leur situation familiale en protection de l'enfance ? *Informations sociales*, 160(4), 132-142.
- Rostill-brookes, H., Larkin, M., Toms, A., et Churchman, C. (2011). A shared experience of fragmentation: Making sense of foster placement breakdown. *Clinical child psychology and psychiatry*, 16(1), 103-127.
- Savard, A-C. (2009). *Trajectoires de placement, déplacements et facteurs associés : portrait de la situation des jeunes du centre jeunesse de Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Québec : Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 337-355). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007) Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, hors série, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *La recherche en éducation. Étapes et approches*, sous la dir. de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (3^e éd., p.123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Steinhauer, P. (1991). *The Least Detrimental Alternative: A Systematic Guide to Case Planning and Decision Making for Children in Care*, Toronto, *University of Toronto Press*.
- Tessier, H. (2006). Quand la raison du plus fort continue d'être la meilleure... De la domination d'une théorie à la violence institutionnelle : l'usage abusif des théories de l'attachement en protection de la jeunesse. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 58-71.

- Trocmé, N. (1996). Le rôle des facteurs de classe et de genre dans la sélection de stratégies de recherche, d'intervention et de prévention de la maltraitance des enfants. Dans F. Ouellet et M. Clément, éd., *Violences dans les relations affectives : représentations et interventions*. Actes du Colloque tenu à Chicoutimi le 23 mai 1995 dans le cadre du 63e congrès de l'ACFAS. Montréal et Québec : CRI-VIFF, 7-33.
- Trocmé, N., Esposito, T., Laurendeau, C., Thomson, W. et Milne, L. (2009). La mobilisation des connaissances en protection de l'enfance. *Criminologie*, 42(1), 33–59.
- Trocmé, N., Fallon, B., MacLaurin, J., Daciuk, C., Felstiner, T., Black, et al. (2005). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants – 2003 : Données principales*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux du Canada.
- Turcotte, D., Trocmé, N., Dessureault, S., Hélie, R., Cloutier, E., Montambeault, S., Moisan, D. et Lacerte D. (2007). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques de la maltraitance signalée à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec. La situation en 2003*. Québec : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.
- Van de Sande, A. et Renault, G. (2001). Le travail social auprès des enfants. *Reflets, revue d'intervention sociale et communautaire*, 7(2), 76-91.
- Whiting, J. B. et Lee, R. E., (2003). Voices from the system: A qualitative study of foster children's stories. *Family Relations*, 52, 288–295.