

Université du Québec en Outaouais

Évaluation de l'Implantation et des Effets du Programme *La deMOIs'aile*

Par Valérie Gamache

Mémoire soumis dans le cadre des exigences du Programme de Maîtrise en psychoéducation
(avec mémoire et stage)

Directrices : Aude Villatte et Vicky Lafantaisie

@ Valérie Gamache, Saint-Jérôme, Canada, 2021

Remerciements

Ce mémoire marque la fin de mon parcours académique. À l'aube de mon dépôt final, j'ai peine à croire que ce labeur tire bientôt à sa fin. Malgré les sentiments d'accomplissement, de joie et de soulagement qui m'envahissent, je ne peux m'empêcher d'être nostalgique et penser aux efforts et à la persévérance qu'il m'a fallu pour mener à terme ce projet. Un travail qui aura marqué les quatre dernières années de ma vie.

La réalisation de ce projet aurait été tout simplement impossible sans ne serait-ce qu'une parcelle du soutien offert par mes deux directrices de mémoire. Je tiens à remercier Aude Villatte ainsi que Vicky Lafantaisie, professeures au Département de psychologie et de psychoéducation à l'Université du Québec en Outaouais, au campus de Saint-Jérôme. Merci pour la qualité des enseignements fournis tout au long de ma scolarité, vos expertises, votre aide dans les épreuves rencontrées lors de la rédaction de ce mémoire et vos encouragements qui ont été indispensables. Je tiens sincèrement à vous remercier pour m'avoir accompagnée à dépasser mes limites, et ce, un petit pas à la fois.

Un projet qui aurait été très différent sans la rencontre d'une femme passionnée et inspirante! Merci à la conceptrice du programme, Marie-Ève d'Amour, pour notre collaboration si fluide à chacune des étapes de cette réalisation! Merci pour ta disponibilité, ta générosité et ta confiance.

Il me faut également remercier l'accueil chaleureux témoigné par les membres de la direction ainsi que le personnel de l'école hôte du programme. Je me suis toujours sentie la bienvenue au sein de votre établissement. Merci de vous être investis dans ce mémoire. Vos réponses à mes questions

et vos participations à mes entretiens ont permis d'apporter de précieuses informations dans chacun de vos domaines d'expertise.

Depuis le début de ce travail, j'ai eu l'immense honneur de rencontrer des personnes formidables qui ont été déterminantes dans mon cheminement académique. Merci Kimberly et Alexandra pour votre bienveillance. Merci Manouanne pour ton écoute. Merci Mélanie pour tes encouragements qui m'ont permis de fournir un effort exceptionnel! Merci Carlyne et Francis pour votre support technique! Merci à tous les membres de mon équipe de travail ainsi qu'à ma mentore Annie. Je vous adore! Ensemble, l'impossible devient possible. Ce mémoire en est la preuve!

Merci à mes beaux-parents pour leur soutien sans faille depuis le tout début de cette grande aventure.

À mon amour, merci pour ta compréhension et tes encouragements. La vie est plus douce à tes côtés.

Mon dernier remerciement va inévitablement à l'endroit de mes parents. Merci d'être le phare de ma vie. Un lieu où il fait bon m'y déposer pour donner un sens à mon existence et à mes projets. Merci de m'avoir encouragée à toujours dépasser mes propres limites, toutes mes limites.

Ne jamais prendre le chemin de la facilité, n'est-ce pas papa?

Table des matières

Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iv
Table des tableaux.....	viii
Table des figures.....	x
Résumé.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1. Contexte théorique	5
1. 1 L’estime de soi	5
1.1.1 Bref aperçu des controverses théoriques à propos de l’estime de soi	6
1.1.2 Déterminants de l’estime de soi.....	9
1.1.3 Effets de l’estime de soi sur l’adaptation psychosociale des adolescents	16
1.1.4 L’intérêt et les impacts associés à l’écriture sur soi et aux nouvelles technologies	20
Chapitre 2. Présentation du programme <i>La deMOIs’aile</i>	29
2.1 Historique	29
2.2 Aspirations des auteurs.....	31
2.3 Déroulement du programme.....	32
2.4 Modèle logique du programme <i>La deMOIs’aile</i>	33
2.5 Processus d’implantation du projet pilote dans la région des Laurentides	34

2.6 L'évaluation de <i>La deMOIs'aile</i>	35
Chapitre 3. Méthodologie	36
3.1 Devis de recherche	36
3.2 Considérations éthiques	36
3.3 Outils, procédure de collecte, dimensions et indicateurs	40
3.4 Recrutement et description des participants.....	47
3.4.1 La conceptrice du programme	47
3.4.2 Les membres de l'équipe-école	48
3.4.3 Les adolescentes	48
3.5 Analyse des données	50
3.5.1 Analyse des données qualitatives	50
3.5.2 Analyse des données quantitatives	51
Chapitre 4. Résultats	53
4.1 Adéquation des activités – OBJECTIF 1 du mémoire	53
4.1.1 Les facilitateurs et les obstacles à la participation des adolescentes	53
4.1.2 Les facilitateurs et les obstacles à l'implication des membres de l'équipe-école rapportés par ces derniers	64
4.1.3 Appréciation des activités.....	66
4.1.4 Les suggestions pour améliorer l'implantation du programme d'après l'ensemble des acteurs concernés.....	68
4.2 Qualité du partenariat – OBJECTIF 2 du mémoire.....	72
4.2.1 Les facilitateurs au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés	72
4.2.2 Les obstacles au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés.....	74
4.2.3 Des suggestions pour faciliter l'implantation future du programme et la collaboration entre les membres de l'équipe-école et la conceptrice	77
4.3 Les effets perçus du programme – OBJECTIF 3 du mémoire.....	79

4.3.1 Résultats à la version française du Self-Perception Profile for Adolescent	79
4.3.2 Résultats issus des questionnaires maison, des entrevues semi-structurées et de l'entretien de groupe (Résultats qualitatifs).....	84
Chapitre 5. Discussion	99
5.1 Retour sur les objectifs de l'étude et présentation des résultats généraux	99
5.2 Intérêts de recourir à un blogue auprès d'adolescentes en construction identitaire	102
5.2.1 Attrait des blogues et augmentation de l'intérêt pour l'écriture	102
5.2.2 Expression des intérêts des participantes grâce à la liberté des sujets.....	103
5.2.3 Retombées positives et réponses aux besoins des adolescentes	104
5.2.4 Retombées négatives, cyberintimidation et recommandations.....	108
5.2.5 Effets indirects sur l'expérience des participantes par l'impact des textes sur leur entourage	109
5.3 Les bonnes stratégies à privilégier pour rejoindre la clientèle et maintenir son implication tout au long du programme	114
5.3.1 Assurer le bien-être des aspirantes participantes et des blogueuses	114
5.3.2. Assurer une confiance en soi et une estime de soi positive chez les participantes....	116
5.3.3 Rejoindre la clientèle cible	117
5.4. Un processus d'implantation démocratique avec l'ensemble des acteurs concernés.....	120
5.4.1 Réflexions et recherche de solutions avec les membres de l'équipe-école	120
5.4.2 Impliquer les adolescentes dans la prise de décisions pour accroître leur implication	122
5.5 Forces et limites de l'étude.....	123
5.6 Recommandations pour la recherche	125
Conclusion	128
Références bibliographiques.....	131
Annexe A	163

Annexe B	165
Annexe C	167
Annexe D	168
Annexe E.....	172
Annexe F.....	177
Annexe G	179
Annexe H	181
Annexe I.....	183
Annexe J.....	187
Annexe K	188

Table des tableaux

Tableau 1. L'estime de soi, le concept de soi et la connaissance de soi.....	6
Tableau 2. Description des domaines de compétences évalués dans le questionnaire Self-Perception Profile for Adolescents (Tiré de Bariaud, 2006, p.4).....	8
Tableau 3. Dimensions, indicateurs et outils de collecte utilisés - volet évaluation d'implantation.....	40
Tableau 4. Dimensions, indicateurs et outils de collecte utilisés - volet évaluation effets perçus	41
Tableau 5. Les différentes phases de collecte des données.....	47
Tableau 6. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon à l'étude	49
Tableau 7. Synthèse des facilitateurs et obstacles à la participation.....	53
Tableau 8. Les facilitateurs et les obstacles potentiels.	57
Tableau 9. Synthèse des facilitateurs et les obstacles à l'implication des membres de l'équipe-école	64
Tableau 10. Les suggestions pour l'amélioration du programme.....	69
Tableau 11. Les facilitateurs au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés	73
Tableau 12. Synthèse des obstacles au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés	74
Tableau 13. Les suggestions pour faciliter l'implantation du programme et la collaboration entre les membres de l'équipe-école et la conceptrice	77
Tableau 14. Synthèse des effets du programme (Résultats quantitatifs)	79

Tableau 15. Résultats au SPPA pour le groupe des adolescentes avant et après leur participation	81
Tableau 16. Résultats au SPPA pour certaines adolescentes avant et après leur participation...	82
Tableau 17. Synthèse des effets du programme (Résultats qualitatifs)	84
Tableau 18. Les dimensions et les indicateurs de ce projet d'évaluation	100

Table des figures

Figure 1. Les bénéfices empiriques de l'écriture expressive (Tiré de Piolat & Bannour, 2011, p.104)	22
Figure 2. Modèle logique du programme <i>La deMOIs'aile</i>	33
Figure 3. Les aspects sources de satisfaction chez les participantes.....	67
Figure 4. Les aspects sources d'insatisfaction chez les participantes.....	68

Résumé

La présente étude s'est intéressée au point de vue des adolescentes qui ont participé au programme *La deMOIs'aile* lors de son implantation dans une école secondaire de la région des Laurentides. Ce jeune programme s'adresse à des adolescentes âgées entre 12 et 17 ans. Il souhaite contribuer au développement d'une estime de soi positive chez les adolescentes par le biais de l'écriture et de la publication de blogues. Ce mémoire visait, plus précisément, à documenter trois grandes dimensions : (a) l'adéquation des activités, (b) la qualité du partenariat et (c) les effets du programme. C'est un total de 20 jeunes filles qui ont participé au programme et qui ont également accepté de participer à ce projet de recherche. Elles ont été interrogées dans le cadre d'un entretien de groupe, de questionnaires de type maison et d'un outil standardisé, le Self-Perception Profile for Adolescent. Deux membres de la direction, trois membres de l'équipe-école ainsi que la conceptrice du programme ont également collaboré à cette évaluation, par l'entremise d'un entretien individuel semi-structuré. Une analyse de contenu du discours de l'ensemble des participants a permis de documenter les trois dimensions ciblées : (a) adéquation des activités, (b) qualité du partenariat et (c) effets perçus. Les résultats permettent d'identifier (a) des aspects ayant influencé la participation optimale des adolescentes durant le déploiement du programme d'après l'ensemble des acteurs, (b) des éléments facilitateurs et des obstacles à l'implication des membres de l'équipe-école et (c) les effets du programme sur les adolescentes, mais également sur les membres de l'équipe-école, la communauté scolaire, les familles, les amis ainsi que la municipalité. Des pistes de réflexion théoriques et pour la pratique psychoéducative sont proposées en discussion.

Mots-clés Programme *La deMOIs'aile*, estime de soi, adolescentes, expérience de participation, évaluation de programme

Introduction

L'adolescence est une période au cours de laquelle l'estime de soi a tendance à diminuer (tout au moins au début de l'adolescence) (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013; Kindelberger & Picherit, 2016), en raison des changements biologiques, physiques, psychologiques, cognitifs et sociaux qui s'opèrent à ce moment-là (Baumeister et al., 2003; Brunelle et al., 2002; Dany & Morin, 2010; Harter, 1989; Laible et al., 2004; Michaud et al., 2006). D'après Vallières et Vallerand (1990), il y a une certaine association entre l'estime de soi et la santé mentale des adolescents. Des travaux plus récents avancent qu'une diminution de l'estime de soi contribuerait à expliquer l'émergence de difficultés adaptatives et de problèmes de santé mentale au cours de cette période développementale (Sowislo & Orth, 2013). Notamment, une faible estime de soi contribuerait à l'apparition et au maintien de certains troubles anxieux et de troubles de l'humeur (André & Lelord, 1999, cité par Dorard et al., 2013), et ce, sans compter qu'elle occasionnerait une souffrance psychologique chez les adolescents (Dorard et al., 2013). Ce qui est d'autant plus préoccupant que l'on sait que de telles difficultés à l'adolescence contribueraient à fragiliser l'adaptation psychosociale et la santé mentale des individus aux étapes ultérieures de leur vie (Jackman & MacPhee, 2017). Les adolescentes seraient particulièrement touchées par une diminution de leur estime de soi, ce qui peut contribuer à expliquer qu'elles soient également plus nombreuses à rapporter des symptômes dépressifs comparativement aux adolescents (Bélangier & Marcotte, 2011; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994).

À l'inverse, les adolescents qui ont une estime de soi positive à cette période de la vie vont présenter une meilleure adaptation ou santé mentale (Bolognini et al., 1996) et des

trajectoires plus positives à l'âge adulte (Cloutier & Drapeau, 2015). L'estime de soi aurait une fonction adaptative et protectrice. Ainsi un individu avec une faible estime de soi aura de la difficulté à s'adapter au changement. Ce constat est amené par Dorard et ses collègues (2013) qui précisent que l'estime de soi, les stratégies de coping et le soutien social perçu sont des dimensions centrales dans le fonctionnement adaptatif d'une personne. Pour ces auteurs, ces aspects sont des cibles de choix pour des programmes d'interventions thérapeutiques.

Des constats qui incitent à réfléchir sur ce qui peut être déployé en matière d'interventions susceptibles de favoriser l'estime de soi des adolescentes. À ce sujet, le programme *La deMOIs'aile*, implanté pour la première fois en 2018 dans les Laurentides, pourrait s'avérer prometteur puisqu'il vise à favoriser l'estime de soi des adolescentes afin de diminuer la détresse psychologique chez cette clientèle. Ce programme passe par l'écriture sur soi, procédé encore rarement exploré dans le cadre de programmes de prévention et de promotion destinés à des adolescents (Claudel-Valentin et al., 2020; Deseilligny, 2009)

Toutefois, *La deMOIs'aile* n'a pas encore bénéficié d'une démarche d'évaluation permettant notamment d'explorer si le programme implanté cible les besoins de la clientèle à l'origine de son élaboration et dans quelle mesure il parvient à atteindre son but (Monette et al., 2001). Un constat qui ne surprend pas puisque les programmes de prévention sont nombreux, mais encore trop rares sont ceux qui ont fait l'objet d'une ou de plusieurs démarches d'évaluation (Joly et al., 2009). Or, d'après les experts qui œuvrent en évaluation de programmes, il est essentiel de procéder systématiquement à une évaluation d'implantation d'un programme (Joly et al., 2009) afin de s'assurer de la qualité (Novins et al., 2013) mais également de l'efficacité des interventions proposées aux participants (Goyette, 2010). Pour ce faire, la participation des divers acteurs est essentielle (Dessureault & Caron, 2009). De manière

générale, une évaluation d'implantation est juxtaposée à une évaluation des effets afin d'éviter ce qui est appelé dans le jargon du monde de l'évaluation le phénomène de la « boîte noire » : des changements sont observés chez les participants, mais il est impossible d'expliquer les différents processus en cause (Shadish et al., 1991).

C'est dans une volonté d'améliorer le programme *La deMOIs'aile* et de mieux comprendre comment il se déroule que cette étude propose d'en évaluer l'implantation. Il sera intéressant de documenter les obstacles et les agents facilitateurs à l'implantation du programme ainsi que la satisfaction des participantes. La qualité du partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés (conceptrice et membres de l'équipe-école), sera également explorée. Nous nous intéresserons notamment aux obstacles et aux aspects qui facilitent leur collaboration, à leurs opinions envers le programme, à leurs perceptions quant à leur collaboration et à la nature de leurs possibles résistances. Quant à l'évaluation des effets, elle permettra de cerner les possibles corrélations entre les effets observés chez les participantes et le programme implanté, mais également d'évaluer l'atteinte des objectifs et des effets prévus ou non par le programme. Une étape essentielle pour émettre des recommandations.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier met en contexte la recherche en présentant une recension des écrits sur le concept de l'estime de soi. L'influence de l'estime de soi sur l'adaptation psychosociale des adolescents y est présentée ainsi qu'un bref aperçu des controverses théoriques à propos de l'estime de soi, des différents modèles théoriques associés et des facteurs qui l'influencent. Ce chapitre se termine avec la présentation d'interventions pour favoriser une estime de soi positive à l'adolescence. Le deuxième chapitre présente le programme *La deMOIs'aile*. Un court historique y sera élaboré, ainsi que les aspirations des concepteurs du programme, la description du déroulement du programme avec son modèle

logique et finalement, le processus d'implantation du projet-pilote dans une école de la région des Laurentides sera présenté. Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée. Plus particulièrement, il décrit le devis de recherche employé, la méthode de recrutement et une description de l'échantillon. Enfin, il présente la stratégie d'analyse qui sera réalisée sur les données qualitatives et quantitatives. Le quatrième chapitre présente les résultats issus de l'analyse de contenu provenant des questionnaires, des entrevues semi-dirigées et de l'entretien de groupe. Enfin, le dernier chapitre propose une discussion sur l'implication des résultats les plus pertinents en regard de la documentation scientifique et des retombées plus pratiques pour l'intervention. Les forces et limites de l'étude ainsi que des recommandations pour des recherches futures liées à l'implantation de programme sont aussi présentées dans ce chapitre.

Chapitre 1. Contexte théorique

Ce chapitre débute par des informations générales sur le concept d'estime de soi. Un bref aperçu des controverses théoriques à propos de l'estime de soi et des différentes variables venant l'affecter lors de l'adolescence est proposé. Ensuite, les différentes influences de l'estime de soi sur l'adaptation psychosociale des adolescents sont relevées. Enfin, des stratégies d'intervention visant l'amélioration de l'estime de soi à l'adolescence (écriture expression, utilisation d'un blogue) y sont présentées.

1. 1 L'estime de soi

L'estime de soi renvoie, globalement, au jugement positif ou négatif qu'un individu porte sur sa propre personne (Legendre, 1993). Ce jugement se développe tout au long de sa vie, et ce, en fonction des expériences positives et négatives vécues par l'individu (Guillon & Crocq, 2004). Les défis développementaux associés aux différentes périodes de la vie influencent également l'estime de soi (Huang, 2010).

L'adolescence et les nombreux défis qu'elle contient constitue une période charnière pour l'estime de soi. Cette période de remise en question des rapports à la fois intellectuels, affectifs et sociaux que les individus entretiennent avec eux-mêmes, mais également avec autrui (Bardou et al., 2012; Bee & Boyd, 2008) engendre bien souvent une rupture du sentiment de continuité (Guillon & Crocq, 2004) et une diminution de l'estime de soi des adolescents (Litt, 1996). Une situation qui n'est pas sans conséquence et dont les répercussions sur l'adaptation des adolescents sont bien documentées.

1.1.1 Bref aperçu des controverses théoriques à propos de l'estime de soi

Depuis sa conceptualisation par James dans les années 1890, le concept d'estime de soi est au centre de bon nombre de discussions des praticiens et des chercheurs (Doré, 2017). La documentation est abondante sur ce thème et il coexiste dans la communauté scientifique, différentes conceptualisations de l'estime de soi (Fortes-Bourbousson, 2003), au-delà de la définition générale que nous avons proposée au début de ce chapitre. Cette situation complexifie ainsi l'opérationnalisation de ce concept (Seidah et al., 2004).

Le Tableau 1 met en perspective la définition générale de ce concept avec celles de deux notions fréquemment associées, voire confondues avec l'estime de soi soit le « concept de soi » et la « connaissance de soi ». Il incombe de préciser que même si ces trois concepts sont liés, ils ne sont toutefois pas équivalents (Rosenberg, 1979).

Tableau 1

L'estime de soi, le concept de soi et la connaissance de soi

<p>L'estime de soi est une dimension évaluative de soi : Elle renvoie directement à la valeur qu'un individu attribue à sa propre personne (Dorard et al., 2013 ; Fourchard & Courtinat-Camps, 2013; Guillon & Crocq, 2004 ; Kindelberger & Picherit, 2016 ; Marsh, 1989). Une estime de soi élevée est associée au sentiment que l'on est « assez bon » et à un sentiment positif de sa valeur en tant que personne (Birkeland et al., 2012).</p>
<p>Le concept de soi est la dimension descriptive du soi : « Une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi. » (Campbell et al., 1996, p. 141)</p>
<p>La connaissance de soi réfère aux nombreuses connaissances, ou, plus précisément, conceptions de soi d'un individu. Ces conceptions guident et influencent un individu, mais elles ne sont pas objectives; un individu peut se conceptualiser dans beaucoup de rôles possibles ou comme ayant des attributs différents (Ruvolo & Markus, 1992).</p>

1.1.1.1 Différents modèles théoriques associés au concept de l'estime de soi. Au-delà de ces précisions terminologiques, il est important de souligner que l'estime de soi a longtemps été conceptualisée selon un modèle unidimensionnel avant d'être davantage perçue à partir d'une perspective multidimensionnelle.

Les premiers cadres théoriques présentaient le concept comme étant unidimensionnel (Fortes-Bourbousson, 2003). Ainsi, un seul facteur général pouvait représenter l'estime de soi. D'après, Coopersmith (1967), Piers (1969) ainsi que Marx et Winne (1978), il est complexe, voire impossible, de faire une différenciation entre les diverses composantes de l'estime de soi. Ce concept se réfère à un construit global (Dorard et al., 2013) où l'estime de soi d'un individu correspond à une appréciation générale qu'il porte sur lui-même (Rosenberg, 1965).

L'approche multidimensionnelle est aujourd'hui plus répandue. Elle s'est imposée tout d'abord par les travaux de Byrne (1984) puis par ceux de Marsh et Shavelson (1985). Elle se caractérise par la reconnaissance d'une coexistence de différentes dimensions qui sont reliées et corrélées. Chez tout individu, il y aurait notamment une évaluation relative au soi scolaire, au soi physique, au soi social, au soi cognitif et au soi relationnel (Dorard et al., 2013; Fourchard & Courtinat-Camps, 2013; Harter, 1998; Marsh, 1989). Le Tableau 2 recense les domaines dans lesquels un individu peut s'évaluer.

Tableau 2

Description des domaines de compétences évalués avec le questionnaire Self Perception Profile for Adolescent (Tiré de Bariaud, 2006, p.4)

Domaines de compétences	Description des perceptions évaluées
1. Compétence scolaire	Comment l'adolescent se perçoit dans le travail scolaire et dans quelle mesure il se considère bon à l'école ou intelligent en termes scolaires.
2. Acceptation sociale	Comment l'adolescent perçoit son acceptation par ses pairs, s'estime populaire, mesure son nombre d'amis et sent qu'il est facile à apprécier.
3. Compétences athlétiques	L'adolescent s'estime bon en sport et dans les activités athlétiques.
4. Apparence physique	Dans quelle mesure l'adolescent est satisfait de son apparence, apprécie son corps et se sent attrayant physiquement.
5. Compétence dans le travail	Façon dont l'adolescent se sent compétent sur le plan professionnel : se sent prêt à réussir dans des emplois étudiants et s'estime réussir dans ceux qu'il effectue déjà.
6. Attrait dans les relations amoureuses	Dans quelle mesure l'adolescent sent qu'il est attrayant sentimentalement/sexuellement pour ceux qui l'intéressent, qu'il peut réussir à fréquenter les partenaires souhaités.
7. Conduites	Dans quelle mesure l'adolescent apprécie la façon dont il se conduit, pense faire ce qu'il est bien de faire, agit comme il est censé le faire et évite de se mettre en difficulté.
8. Amitié et intimité	Comment l'adolescent perçoit sa capacité à se faire des amis intimes avec lesquels partager ses pensées et ses secrets.

Ces domaines fonctionnent de manière relativement indépendante les uns des autres (Dorard et al., 2013) et il est possible d'observer des variations significatives entre les diverses sphères de compétences évaluées par un individu. D'après Harter (2012), seuls les domaines de

compétences perçus à la fois comme faibles et importants pour l'individu auront un impact négatif sur son estime de soi globale. À l'inverse, l'adolescent qui se sentira compétent dans un domaine qu'il jugera important aura une estime de soi positive (Dupras & Bouffard, 2011).

Au-delà d'une vision multidimensionnelle, les spécialistes de l'estime de soi – dont Harter (1983, 1989, 2012) – adoptent également une perspective développementale en reconnaissant notamment que l'importance accordée aux différents domaines de compétences change selon l'âge (1983, 1989). À l'adolescence, l'estime de soi se complexifie puisqu'en plus de l'importance accordée au sentiment de compétence dans les domaines scolaire, athlétique et sportif s'ajoute celui lié à l'acceptation sociale, à l'apparence physique, aux relations sentimentales, aux amitiés profondes et au fonctionnement dans le monde du travail (Dupras & Bouffard, 2011; Harter, 2012).

1.1.2 Déterminants de l'estime de soi

En raison des nombreux changements qui surviennent lors de l'adolescence, les jeunes sont amenés à se forger une identité propre et distincte de la cellule familiale (Drolet, 2009). Ce développement identitaire, comprenant la consolidation de l'estime de soi, est l'une des tâches développementales centrales chez les adolescents (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016). Certains vont réussir adéquatement cette quête d'identité et s'intégreront sans problème majeur à la société tandis que d'autres seront confrontés à plus de difficultés (Drolet, 2009). La section suivante aborde les principaux facteurs de risque ou de protection reconnus dans les écrits recensés comme pouvant influencer l'estime de soi des adolescents.

1.1.2.1 La puberté et l'apparence physique. La période de l'adolescence est initiée par la puberté (Dorard et al., 2013) qui est « une période de transition entre l'enfance et la vie adulte, l'accélération de la croissance staturale et l'acquisition de la fonction de reproduction » (Emile,

2015, p. 19). La puberté est donc caractérisée par deux types de changements. D'une part, une augmentation des hormones sexuelles et d'autre part une modification de l'apparence physique (Bélangier, 2010). Suite à l'augmentation de la production hormonale, des changements physiques et biologiques spécifiques se produisent. Chez les adolescents, il y a la mue de la voie, l'élargissement des épaules ainsi que la maturation des testicules (Bélangier, 2010) alors que chez les adolescentes, il y a le développement des seins, l'élargissement des hanches ainsi que la maturation de l'utérus, de l'endomètre et des ovaires (Emile, 2015) qui mènent à l'apparition des premières règles (Badaud et al., 1999). Ce processus pubertaire (et les ajustements psychosociaux qu'il nécessite) est l'une des tâches développementales majeures de l'adolescence (Rodriguez-Tomé et al., 1993).

Les changements, nombreux et qui se succèdent rapidement, attirent l'attention du jeune sur son corps et l'amènent à questionner et à redéfinir son identité (Rodriguez-Tomé et al., 1993). Les transformations engendrent des modifications qualitatives concernant le contenu des représentations de soi de l'adolescent (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013) qui observe sa nouvelle image, l'évalue et tente de l'intégrer dans un nouveau regard personnel (Rodriguez-Tomé et al., 1993).

Puisque l'apparence physique est une préoccupation incontournable et qu'elle met en jeu la satisfaction corporelle de l'adolescent (Kindelberger & Picherit, 2016), les travaux de Seidah et ses collaborateurs (2004) ont révélé qu'une estime de soi élevée était une caractéristique propre aux jeunes qui avaient une attitude positive envers leur apparence physique. En complément, les travaux de French et ses collègues (1996) précisent qu'il y a une association inverse entre l'estime de soi et l'indice de masse corporelle (IMC) des adolescents (cité par

Guillon & Crocq, 2004). Ainsi, plus leur IMC est élevé, plus les jeunes sont insatisfaits de leur apparence physique et présentent une estime de soi faible, et ce, particulièrement chez les filles.

La venue de la puberté serait donc marquée par d'importantes préoccupations des jeunes envers leur image corporelle (grandeur et poids), leur attirance physique et leur niveau de maturation pubertaire. L'appréciation de soi résulterait de la comparaison de ces différents aspects avec ceux des autres jeunes du même groupe d'âge (Dwyer et al., 1969; Harter, 1999; Seidah et al., 2004). Selon Dubois et Hirsch (2000), de tels constats permettent de mieux comprendre la complexité des évaluations de soi chez les adolescents. Beaucoup ont tendance à s'évaluer sur le plan corporel en fonction de leurs formes, leur poids, leur apparence et leurs atouts physiques (O' Dea, 2004) qui souvent, ne correspondent pas aux normes culturelles en matière d'idéaux de beauté (Dany & Morin, 2010), ce qui a tendance à fragiliser leur estime de soi corporelle, voire même globale.

L'entourage, face aux transformations physiques de l'adolescent, ne le perçoit plus vraiment comme un enfant, mais plutôt comme un adulte en devenir avec un corps sexué et il adopte donc des conduites et des attitudes différentes à son endroit (Badaud et al., 1999).

L'adolescent a conscience de ces modifications et son rapport au monde qui l'entoure se modifie au même titre que son rapport à lui-même.

1.1.2.2 Relations familiales, besoin d'autonomie et importance des pairs. Des auteurs avancent que les styles éducatifs des parents ainsi que les modes de participation parentale auraient notamment une influence sur l'adaptation scolaire et l'estime de soi des adolescents (Bardou, 2011; Bogenschneider et al., 1997; Deslandes & Cloutier, 2000). Face aux nombreux défis que le jeune doit surmonter à l'adolescence, le soutien familial est essentiel (Brunelle et al., 2002).

Un conflit permanent de la vie culmine à l'adolescence, soit l'opposition entre le désir d'autonomie et le besoin de sécurité (Hachet, 2001). Cette dissonance témoigne du désir de l'adolescent d'acquiescer une plus grande indépendance, et ainsi, de se différencier des normes et des valeurs familiales, en même temps qu'il continue à accorder une grande importance à sa famille (Habets, 2001). Les relations avec les pairs offrent un soutien fondamental pour le processus de séparation qui s'opère avec les parents (Erling & Hwang, 2001; Kroger, 2007). L'adolescence est cette période transitoire qui permet au jeune de rompre progressivement avec son état de dépendance infantile et d'atteindre une plus grande autonomie affective et sociale (Habets, 2001). Kodsi et Molgat (2008) mentionnent les effets positifs des emplois étudiants sur les besoins d'autonomie et le sentiment de responsabilité des adolescents. Cette autonomie et ce sentiment de responsabilité accrus sont essentiels à l'adolescence puisqu'ils sont associés à une meilleure estime de soi des jeunes et de leurs compétences (Baumeister et al., 2003).

L'adolescent essaie de surmonter ses changements pubertaires en s'appuyant notamment sur ses relations sociales et familiales (Guillon & Crocq, 2004). La plupart des adolescents bénéficient d'un soutien approprié de la part de leur famille et de leurs pairs, donc leur estime de soi demeure relativement élevée. Mais pour ceux qui n'ont pas cette chance, leur estime de soi peut être affectée. Dans cette visée, des auteurs affirment que les relations avec les parents semblent particulièrement importantes, au même titre que les relations avec les pairs, pour influencer positivement l'estime de soi des adolescents (Laible et al., 2004). Ces relations, lorsqu'elles sont saines et qu'elles offrent un soutien à l'adolescent, favorisent positivement le développement de son estime de soi (Leary et al., 1995). Il semble que la disponibilité des pères auprès de leurs adolescents encouragerait notamment une meilleure estime de soi (Agence de santé publique du Canada, 2004). Les travaux d'Harter (1989) ont révélé qu'après l'apparence

physique, les relations sociales étaient l'aspect le plus fortement corrélé à une estime de soi positive chez les jeunes lors de la première moitié de l'adolescence. D'autres auteurs mentionnent que les relations entre pairs à l'adolescence sont incontournables puisqu'elles fondent l'estime de soi (Michaud et al., 2006).

Concernant les liens et les relations avec les pairs, ils deviennent de plus en plus importants pendant l'adolescence puisqu'ils jouent un rôle majeur dans les tâches de développement des adolescents (Erling & Hwang, 2001). Les relations favorables entre les pairs, qui sont caractérisées par de la chaleur, du soutien et de l'authenticité, viennent favoriser l'estime de soi des adolescents (Deslandes, 2001). Dans de telles conditions, les adolescents s'intègrent à un groupe d'amis où ils développent un fort sentiment d'appartenance prépondérant sur la culture familiale délaissée (Rodriguez-Tomé et al., 1993). Cette affiliation soutient la construction de soi des adolescents, un débat permanent et commun aux jeunes, où chacun veut imiter l'autre, désire être accepté et être à la hauteur de ses pairs (Le Breton, 2005). Cependant, les adolescents mal-aimés par leurs pairs présenteraient plus de difficultés à entretenir une bonne estime d'eux-mêmes en raison d'insatisfactions persistantes à leur endroit (Lévesque, 2010). Plus encore, les conflits et les accrochages entre les adolescents peuvent prendre la forme de harcèlement qui vient porter atteinte à leur estime de soi (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

L'adolescence voit également émerger les premières expériences d'amour et de romance (Karney et al., 2007; Underwood & Rosen, 2011). Les pairs ne sont plus strictement perçus comme des amis, mais davantage comme des partenaires amoureux potentiels (Brown, 1999; Rouvès, 2014). Les relations amoureuses enrichissent la construction de soi des jeunes puisqu'elles répondent à plusieurs besoins, notamment ceux de la croissance personnelle et d'approbation par les pairs (Brown, 1999; Rouvès, 2014), ainsi que ceux liés à l'intimité, au

soutien et à la camaraderie (Connolly et al., 1999; Hartup, 1993 ; Youniss & Smollar, 1985, cités par Seidah et al., 2004). La qualité des relations interpersonnelles entre les adolescents exerce donc une influence cruciale sur la construction de l'identité des jeunes et leur estime de soi (Lévesque, 2010).

1.1.2.3 Expériences scolaires et estime de soi. L'hypothèse d'un lien circulaire entre les expériences scolaires et l'estime de soi retient l'attention des chercheurs. En ce sens, Kaplan et ses collaborateurs (1994) ont mis en évidence le cercle vicieux suivant : lorsque les échecs affectent trop sévèrement l'estime de soi des adolescents, ces derniers peuvent développer des attitudes négatives envers l'école : démotivation, indifférence, opposition, ce qui engendre de nouveaux échecs chez ces élèves, etc. Bardou et ses collègues (2012) ajoutent que, généralement, les expériences d'échecs scolaires amènent une dévalorisation de soi chez les adolescents, et ce, tout comme les expériences de réussite scolaire qui conduisent à une valorisation de soi.

À l'adolescence, il y a une diversification des trajectoires scolaires pour les adolescents. D'après Kindelberger et Picherit (2016), cette diversité peut notamment influencer l'estime de soi des jeunes puisque certains cursus professionnels amenant à des métiers moins valorisés socialement peuvent être considérés comme étant moins prestigieux et ainsi affecter l'estime de soi des adolescents qui se préparent à les exercer.

1.1.2.4 Sexe. L'effet de cette variable sur l'estime de soi à l'adolescence a fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières années. En ce qui concerne les travaux de Fourchard et Courtinat-Camps (2013), l'hypothèse selon laquelle l'estime de soi, globale et physique, pouvait varier selon le sexe est validée puisque les garçons ont obtenu des scores d'estime de soi plus élevés que les filles quel que soit l'âge et tant pour le soi global que pour le soi physique. Ces résultats viennent confirmer les constats de plusieurs travaux antérieurs (Badaud et al., 1999;

Bégarie et al., 2011; Birkeland et al., 2012; Bolognini et al., 1996; Dorard et al., 2013; Fourchard, & Courtinat-Camps, 2013; Guillon, & Crocq, 2004; Seidah et al., 2004). D'autres recherches soulignent un effet modérateur de l'âge. Alors que de 12 à 14 ans, les filles démontrent une estime de soi plus élevée que les garçons, c'est plutôt entre 17 et 19 ans que ces derniers ont une estime de soi plus élevée (Guillon & Crocq, 2004; Modrain-Talbott et al., 1998).

Pour les adolescentes, l'image corporelle est particulièrement essentielle dans la définition qu'elles se font d'elles-mêmes puisqu'elles sont poussées à croire, par le biais de la socialisation différenciée selon le sexe, que c'est leur apparence qui constitue la principale base de leur auto-évaluation et de celle opérée par autrui (Dany & Morin, 2010; Thompson et al., 1999). Conséquemment, au niveau de leur soi physique, les filles auraient, pour la plupart, tendance à se sous-estimer en raison des stéréotypes féminins véhiculés dans les sociétés occidentales (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013) puisque la minceur est la norme dominante en Occident pour définir l'idéal corporel des femmes (Dany & Morin, 2010). Les adolescentes intériorisent donc un idéal de beauté, associé à une minceur corporelle (Bardou et al., 2012), au point que celui-ci les amène à se juger en surpoids alors qu'objectivement, selon leur IMC, elles ne le sont pas (Furnham & Calnan, 1998). Cette influence de l'idéal de beauté, qui semble peser plus lourd sur les filles que sur les garçons, est un phénomène qui permet d'expliquer que les filles ont souvent une estime de soi plus faible que les garçons. Toutefois, il y a d'autres pistes d'explication. Notamment, le fait que de manière générale, les garçons se considèrent plus intelligents que les filles, notamment sur le plan des compétences logico-mathématiques et visuo-spatiales (Furnham, 2001), alors que celles-ci rapportent généralement un niveau de compétences équivalent à celui des garçons sur ces dimensions. La socialisation différenciée qui

conduit à valoriser l'intelligence des garçons et à associer la réussite dans les matières scientifiques à la masculinité contribuerait à expliquer ces résultats (Kessels, 2005).

1.1.2.5 Connaissance de soi. Des travaux sur des données longitudinales ont fait ressortir une relation causale entre la connaissance de soi et l'estime de soi : plus une personne se connaît, plus elle aura tendance à s'apprécier positivement (Wu et al., 2010). Toutefois, ce lien causal semble plus fort dans le sens de l'estime de soi sur la connaissance de soi : une faible estime de soi pousserait les individus à se protéger d'expériences humiliantes ou embarrassantes, ce qui pourrait limiter le développement d'une connaissance de soi positive et plus claire (Wu et al., 2010).

L'estime de soi résulte donc de multiples influences. Elle influence, à son tour, un certain nombre de variables que la prochaine section détaille.

1.1.3 Effets de l'estime de soi sur l'adaptation psychosociale des adolescents

Cette section recense les études ayant démontré l'influence d'une faible estime de soi (ou à l'inverse d'une estime de soi élevée) sur les différentes dimensions de l'adaptation psychosociale que sont les domaines psychologique, scolaire et comportemental ou relationnel.

1.1.3.1 Sur le plan psychologique. Des recherches ont montré qu'une faible estime de soi coexiste généralement avec des symptômes dépressifs chez les adolescents (Lee & Hankin 2009; Sowislo & Orth, 2013). D'autres études ont permis d'associer une faible estime avec les troubles anxieux et le stress (Beck et al., 2001; Dumas, 2012) ainsi qu'avec des troubles de l'humeur et les tendances suicidaires (Baumesiter et al., 2003). Il est toutefois difficile de conclure, à partir de ces études, quant à la nature de la relation qui unit l'estime de soi et les symptômes

psychologiques, et donc de conclure si l'estime de soi agit à titre de prédicteur des problèmes de santé mentale (Dorard, et al., 2013).

Des études longitudinales suggèrent toutefois que la direction de l'association entre l'estime de soi et les symptômes de la dépression vont principalement de l'estime de soi à la dépression plutôt que l'inverse (Sowislo & Orth, 2013). Une faible estime de soi semble donc être un facteur de risque du développement de symptômes dépressifs à l'adolescence mais également au début de l'âge adulte (Orth et al., 2008). Trzesniewski et ses collaborateurs (2006) ont également constaté qu'une faible estime de soi au début de l'adolescence (11 à 15 ans) prédisait la dépression à 26 ans. D'autres travaux vont dans le même sens, révélant des effets variant de faible à moyen du niveau d'estime de soi à l'adolescence sur les symptômes dépressifs deux décennies plus tard, soit à 35 ans (Steiger et al., 2014).

À l'inverse, une bonne estime de soi joue un rôle adaptatif dans le fonctionnement psychologique puisqu'elle permet aux individus de s'ajuster à leur l'environnement et d'avoir une meilleure capacité à y faire face (Birndorf et al., 2005; Robins & Trzesniewski, 2005). Une bonne estime de soi est donc associée à une bonne santé mentale à l'adolescence (Bolognini et al., 1996) et constituerait un facteur de protection contre les comportements suicidaires par exemple (Overholser et al., 1995).

1.1.3.2 Sur les plans scolaire et professionnel. L'estime de soi a été identifiée comme l'un des facteurs de risque du décrochage dans le cadre d'une étude longitudinale menée sur une période de 12 ans chez les adolescents (Janosz et al., 2013). De façon générale, une faible estime de soi est associée à une piètre performance scolaire (Davies & Brember, 1999; Harper & Marshall, 1991; Mohsen, 2017), au décrochage scolaire prématuré (Muha & Cole, 1990; Pica et al., 2013) et à des perspectives économiques limitées à l'âge adulte (Trzesniewski et al., 2006).

Des travaux plus récents abordent la faible estime comme étant l'un des facteurs de risque associé au phénomène du décrochage scolaire (Low & Espelage, 2013), et ce, en plus de préciser que les programmes qui ciblent notamment cet aspect du développement apparaissent prometteurs pour les élèves à risque de décrochage scolaire (Edmondson & Whit, 1998; Yahyaoui et al., 2018).

À l'inverse, une bonne estime de soi prédirait la réussite scolaire des jeunes et de meilleures performances au travail (Judge & Bono, 2001; Marsh & Craven, 2006; Murray, 2005). Les travaux de Bardou et ses collègues (2012) montrent qu'une bonne estime de soi serait un facteur de protection à la démobilisation scolaire lors de l'adolescence. D'après Harter (1983) ainsi que Pintrich et Schrauben, (1992), les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes persévèreraient davantage dans les travaux scolaires lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utiliseraient plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées et auraient une vision plus étendue des choix de carrière qui leur sont accessibles.

En lien avec ce qui précède, pour Bandura et ses collègues (2001), l'estime de soi est un facteur déterminant pour la motivation à poursuivre des études supérieures. Il semble que l'estime de soi augmente la motivation scolaire des adolescents, le niveau des objectifs poursuivis et les efforts déployés pour atteindre ces objectifs (Heinonen et al., 2005).

1.1.3.3 Sur le plan des conduites et des relations sociales. L'ampleur de l'influence de l'estime de soi sur l'engagement des adolescents dans des comportements à risque ne fait pas consensus dans les écrits scientifiques (Donnellan et al., 2005; McGee & Williams, 2000; Wills, 1994). La nature transversale de plusieurs de ces études rend, par ailleurs, difficile l'analyse de la direction des effets entre l'estime de soi et les comportements problématiques des adolescents. Toutefois, il est intéressant de relever certaines associations qui reviennent fréquemment pour

l'ensemble des adolescents concernant les troubles de comportements (Jessor et al., 2013), la délinquance (Donnellan et al., 2005, Steiger et al., 2014), la consommation abusive de drogues et d'alcool (Kassel et al., 2007). De façon plus spécifique pour les filles, on retrouve des liens entre une faible estime de soi et les troubles alimentaires (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013; Vohs et al., 2001), une tolérance plus grande pour les relations amoureuses empreintes de violence (Lavoie & Vézina, 2002), des grossesses et des maladies transmissibles sexuellement (Litt, 1996), et ce, en raison de conduites sexuelles à risque tels des engagements précoces, un nombre élevé de partenaires et des rapports non protégés (Ethier et al., 2006).

Les quelques études longitudinales qui ont été menées suggèrent que l'estime de soi prédit des comportements à risque lors de l'adolescence (Donnellan et al., 2005; Jackman & MacPhee, 2017; McGee & Williams, 2000). Les trois études longitudinales menées par Donnellan et ses collaborateurs (2005) précisent qu'une faible estime de soi prédit fortement des problèmes de comportements extériorisés.

Toujours selon l'étude transversale de Jackman et MacPhee (2017), une bonne estime de soi peut servir de facteur de protection contre les engagements dans des conduites à risque ou encore pour soutenir le développement des compétences sociales (Cloutier & Drapeau, 2015). D'après Vignoles et ses collègues (2006), il y aurait une association significative entre une bonne estime de soi et la réduction des comportements à risque à l'adolescence. Des constats qui viennent donner un poids à des travaux antérieurs qui démontrent qu'une haute estime de soi à l'adolescence permet une meilleure adaptation sociale lors de l'adolescence (Bolognini et al., 1996) et une bonne intégration des jeunes dans les différents domaines de leur vie (Guillon & Crocq, 2004).

Eu égard aux nombreuses répercussions d'une faible estime de soi lors de l'adolescence, il est pertinent de s'intéresser aux interventions à déployer pour favoriser une estime de soi positive chez les jeunes lors de l'adolescence. La prochaine section aborde l'intérêt de l'écriture sur soi et des nouvelles technologies dans une optique d'intervention.

1.1.4 L'intérêt et les impacts associés à l'écriture sur soi et aux nouvelles technologies

Il existe une multitude d'interventions et de programmes destinés aux adolescents ayant pour cible le développement d'une estime de soi positive. Dans le cadre de ce mémoire, il est pertinent de s'intéresser plus spécifiquement à l'écriture sur soi, qui plus est, à l'écriture via les blogues puisqu'il s'agit du cœur du programme *La deMOIs'aile*.

1.1.4.1 L'identité narrative et l'écriture expressive. Il semble que l'écriture soit un médium intéressant pour améliorer l'estime de soi des individus. Pour le philosophe Paul Ricoeur, l'identité narrative est l'interprétation des expériences de vie d'un individu à travers le temps, et ce, dans une structure bien précise qui prend la forme d'une narration écrite (1990). L'identité personnelle d'un individu se construit grâce à ce « narratif du soi » (Marcotte et al., 2018). L'identité narrative est alors « conceptualisée comme un outil de création de sens » (Bruner, 1991, p. 6) puisqu'elle permet de faire médiation en apportant un certain sentiment de cohérence (Cohler & Hammack, 2007) entre les situations discordantes (éclats, ruptures, revers, rebondissements) et les concordantes (agencement d'ensemble) de la vie d'un individu (Ricoeur, 1990). Trouver un sens à son histoire et la capacité à se projeter dans l'avenir seraient des facteurs d'adaptation particulièrement puissants durant l'adolescence et lors de la transition vers l'âge adulte (Marcotte et al., 2018)

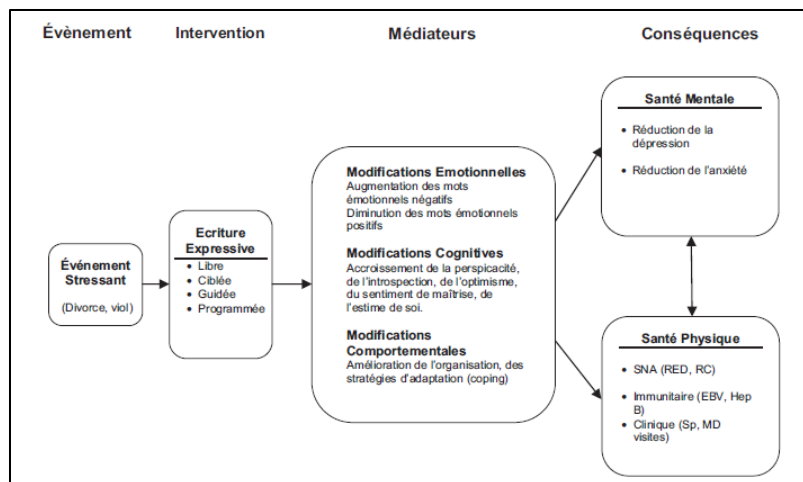
La narration identitaire permettrait à l'individu de mieux comprendre son parcours de vie et de mieux se connaître, grâce à une connexion avec son histoire, ses actions, ses émotions, ses

désirs, ses croyances, ses traits de caractère, etc. La personne crée son identité en formant une autobiographie narrative : une histoire de sa vie. D'après Eide (1982) une bonne connaissance de soi est essentielle dans l'acquisition d'une estime de soi élevée chez un individu puisqu'il faut d'abord bien se connaître avant de pouvoir porter un jugement sur sa valeur en tant que personne.

Quant à l'écriture, lorsqu'un individu fait référence à ses émotions et à ses pensées profondes en lien avec ses expériences personnelles positives ou négatives, il pratique ce qui est appelé l'écriture expressive (Piolat & Bannour, 2011). Depuis plusieurs années, nombreuses sont les études qui se sont intéressées à l'écriture expressive et à ses bienfaits sur la santé physique et psychologique (Lyubomirsky et al., 2006; Smyth & Pennebaker, 2008). Bien que les ateliers d'écriture expressive puissent varier selon différents paramètres (les incitations thématiques, le contenu des écrits, le rythme de production, la durée de chaque séance d'écriture et l'espacement entre ces séances, les contextes de production ou encore les médiums de production), ce qui demeure le plus important est que les rédacteurs parlent d'eux-mêmes plutôt que de se mettre à la place de quelqu'un d'autre (Greenberg et al., 1996). Cela permet d'être pleinement engagé afin de ressentir les nombreux bienfaits de cette pratique. S'enclencherait alors un processus de conscientisation-acceptation et d'intégration des émotions ressenties dans la représentation que se fait un individu de lui-même. La figure 1 présente quelques bénéfices de l'écriture expressive pour les rédacteurs. Il y a des modifications à la fois émotionnelles, cognitives et comportementales qui ont des effets positifs sur la santé mentale et physique des individus. L'estime de soi est citée ici à titre de dimension cognitive affectée positivement par l'écriture expressive.

Figure 1

Les bénéfices empiriques de l'écriture expressive (Tiré de Piolat & Bannour, 2011, p.104)



SNA : système nerveux autonome ; RED : réponse électrodermale ; RC : rythme cardiaque ; EBV : virus d'Epstein-Barr ; Hep B : hépatite B ; SP : symptômes physiques ; MD visites : visites chez les médecins

1.1.4.2 L'utilisation des médias sociaux à l'adolescence. Les adolescents d'aujourd'hui ont grandi dans un monde où les médias sociaux sont omniprésents (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016). Ces derniers jouent un rôle important dans le quotidien des jeunes (Lenhart, 2015). Pour la génération actuelle, la multiplication des outils de communication permet aux jeunes de mieux gérer leur quête d'autonomie. Désormais, grâce aux nombreux supports de communication (téléphone portable, courrier électronique, SMS, messagerie instantanée, blogues), les adolescents peuvent à la fois maintenir des liens extrêmement fréquents avec leurs pairs et respecter les exigences parentales de présence à la maison (Metton, 2010). Si le téléphone, le courrier électronique et la messagerie instantanée permettent aux jeunes de se raconter et de conserver un contact régulier avec leurs pairs, les blogues leur permettent de se mettre en scène (Metton, 2010) et ce, par divers moyens tels que des photos, des images, du texte, parfois du son et des vidéos pour exprimer leurs intérêts et leurs opinions personnelles. Les

blogues sont alors une vitrine de soi dont le contenu est validé par autrui (Metton, 2010). Cette forme de validation par autrui vient influencer la façon dont l'adolescent se perçoit et s'évalue puisque son identité se construit également dans le regard de l'autre sur soi (Rodriguez-Tomé et al., 1993).

Actuellement, les recherches avancent que les adolescents utilisent les médias sociaux pour se présenter et s'auto-dévoiler, comportements qui peuvent avoir un impact sur la construction de leur identité et sur la préservation de leur intimité et qui, par le fait même, peuvent venir influencer leur bien-être (Michikyan & Subrahmanyam, 2012; Subrahmanyam & Šmahel, 2011). L'espace virtuel donne aux adolescents la possibilité de se révéler et exprimer différentes caractéristiques d'eux-mêmes, des aspects réels, idéaux et même faux (Michikyan et al., 2014). En mettant en valeur leurs relations familiales, amicales et amoureuses en ligne, les adolescents peuvent révéler leurs divers états affectifs grâce à des mises à jour de leur statut, des commentaires et l'utilisation d'*emojis* et ainsi, recueillir, maintenir et renforcer le soutien social et émotionnel offert par leurs pairs (Lenhart et al., 2015; Manago et al., 2012). Qui plus est, à l'adolescence les jeunes vivent d'importantes fluctuations émotionnelles dans leur quête d'identité et d'intimité, alors ils peuvent se tourner vers des pairs, en ligne, pour donner un sens à leur vie et partager leurs expériences et questionnements communs (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016).

Les interactions sociales virtuelles comportent toutefois certains risques pour les jeunes (Lenhart et al., 2015; Michikyan et al., 2014; Rodriguez et al., 2013). En plus des recherches qui ont démontré que l'utilisation des médias sociaux serait liée à l'augmentation des symptômes dépressifs (Moreno et al., 2011), à un plus haut niveau de stress (Egan & Moreno, 2011), à l'anxiété sociale (Shaw et al., 2015) et qu'une faible estime de soi prédisait l'utilisation

problématique des réseaux sociaux (Kim & Davis, 2009), il pourrait y avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des adolescents. Des effets en raison d'une présentation prolongée de soi-même qui vient intensifier le jugement des pairs (Hogan, 2010) ou encore des efforts constants des adolescentes pour façonner l'image qu'elles projettent d'elles sur les réseaux sociaux afin d'obtenir une reconnaissance par autrui (Chua & Chang, 2016). Cela dit, il est difficile d'interpréter le lien entre l'utilisation des médias sociaux et la faible estime de soi des adolescents (Andreassen et al., 2017). Certains travaux auprès d'adolescents à l'aube de l'âge adulte ont illustré que ceux qui avaient une faible estime de soi percevaient l'univers des médias sociaux comme un endroit plus sûr pour s'exprimer comparativement aux personnes avec une estime de soi plus élevée et avaient donc davantage tendance à y aller (Forest & Wood, 2012). Un constat également partagé par Tisseron (2011) qui résume : « Être remarqué plutôt qu'aimé » (p.57). Il semble qu'Internet serait un espace où il faut savoir intéresser l'autre pour se faire remarquer, ce qui pourrait expliquer, particulièrement chez les adolescents, la tendance à caricaturer leur message et même à provoquer (Tisseron, 2011). Le nombre de visiteurs est plus important que le jugement de chacun d'entre eux. Il s'agirait du phénomène de la *googleisation de l'estime de soi* :

On en trouve la manifestation sur les sites où chacun est invité à mettre une photographie de lui-même afin que les internautes de passage le notent. Beaucoup d'adolescents qui le font semblent en choisir une qui les désavantage plutôt que le contraire : ils s'attirent ainsi inmanquablement un grand nombre de commentaires ironiques ou acerbes. Mais n'est-ce pas l'effet recherché ? Être moqué par cent internautes est aujourd'hui pour certains plus important que d'être gratifié par dix. (Tisseron, 2011, p.58)

Un phénomène qui semble être apparu dans les dernières années. Dans le cadre de travaux sur le développement d'un index de mesure de l'exposition de soi dans les médias sociaux, les auteurs Brodin et Magnier (2012) rapportent ces manifestations sans toutefois les répertorier sous le libellé de ce phénomène. Même constat dans le cadre d'une recherche exploratoire sur les déterminants cognitifs et les conséquences sociales de l'utilisation des technologies numériques sur le bien-être des individus (Olavarria, 2014). Toutefois, en 2018, c'est dans une étude philologique roumaine, une combinaison d'une critique littéraire, historique et linguistique, que ce phénomène observé dans les dernières années est textuellement abordé (Zarnescu & Haret, 2009).

1.1.4.2.1 Les blogues. Apparus au milieu des années 1990, les blogues ont pris une extension sans précédent à travers le monde (Legros, 2009). Dans le cyberspace, le nombre de blogues serait estimé à plus de 700 millions (Leroux, 2010). Du côté de la francophonie, les chiffres estimés représentent plusieurs dizaines de millions, où l'une des plateformes les plus actives, Skyrock.com, en contient environ 22 millions. Quant à la plateforme Médiamétrie, elle enregistre une augmentation régulière des connexions variant entre 24 et 25 millions par mois (Legros, 2009).

Le blogue constituerait un outil permettant la narration de soi (Rodriguez et al., 2013). Les blogues sont, en quelque sorte, des journaux personnels virtuels où leurs auteurs partagent leurs émotions de la vie quotidienne (Miura & Yamashita, 2007). Toutefois, il ne s'agit pas d'un journal intime dit classique, qui n'est pas censé être lu par d'autres que l'auteur lui-même (Lejeune & Bogaert, 2006). Les blogues ont un lectorat volontaire axé sur des intérêts communs. Un espace dédié aux commentaires permet des échanges entre les blogueurs et le lectorat. Les

blogueurs peuvent ainsi obtenir du soutien social, entretenir des interactions sociales et même des liens d'amitié avec leurs lecteurs (Miura & Yamashita, 2007).

Malgré l'ampleur du phénomène auprès de la population adolescente, la documentation scientifique n'est pas abondante. Les questions telles que « Est-ce que ce qui s'écrit sur les blogues est bien de l'ordre du réel ? », « À quoi servent-ils ? », « Qu'est-ce que cela apporte à ces jeunes ? », « Est-ce dangereux ? » sont encore bien nombreuses, ce qui n'empêche pas d'avoir certaines pistes de réponses (Nicaise & Lefebvre, 2010)

Des études se sont intéressées au contenu abordé dans les blogues (Huffaker & Calvert, 2005; Subrahmanyam et al., 2009) où les thèmes liés à la vie quotidienne, l'école, les pairs, les relations amoureuses et le futur sont abordés tandis que les travaux de Sima et Pugsley (2001) relèvent que les principales motivations à maintenir un blogue personnel à l'adolescence sont l'expression de soi et les interactions sociales.

Spécifiquement pour les adolescentes, il semble qu'elles écrivent et partagent sur un blogue tout en sachant que d'autres vont lire et commenter leurs écrits. Ces filles deviennent alors des « auteures » (Rouquette, 2008) qui se confrontent de façon volontaire au regard d'un public. Les opinions et commentaires seraient très attendus par les blogueuses puisqu'elles leur prouvent l'intérêt qu'elles suscitent ainsi que l'intérêt et l'estime qu'elles peuvent avoir pour leur propre personne (Rodriguez et al., 2013). D'après ces chercheurs, la blogueuse découvrirait alors le sens de sa pratique : « exister et être présente pour ceux qui me portent de l'intérêt » (p.151). Le blogue serait pour les adolescentes un moyen de se valoriser, de se (re)définir et même d'avoir un certain contrôle sur son image puisque ce qui paraît compter le plus pour ces jeunes filles, c'est d'être vues, d'être reconnues à travers les différentes facettes du soi, d'avoir le sentiment d'exister (Nicaise & Lefebvre, 2010).

1.1.4.2.2 Les études sur les effets des blogues. Malgré ces connaissances, la recherche sur les effets des blogues d'adolescents est plutôt limitée à ce jour (Gyberg & Lunde, 2015; Subrahmanyam et al., 2009). Pour les exceptions notables et plus récentes, il faut consulter les travaux de Masi (2018), Huang et Leung (2012), Schmitt et ses collaborateurs (2008) ainsi que Whitlock, Powers, & Eckenrode (2006). L'utilisation d'un espace blogue permettrait l'expression de soi et l'exploration de l'identité en devenir des adolescents (Schmitt, et al., 2008). En contrepartie, de façon plus négative, les interactions sur les blogues fourniraient aux adolescentes un soutien social essentiel certes, mais pourraient aussi contribuer à normaliser et à encourager les comportements d'automutilation ou encore ajouter des comportements potentiellement mortels au répertoire d'automutilation des adolescents aux prises avec ce problème (Whitlock et al., 2006).

Afin de connaître les effets au niveau de l'estime de soi des adolescents, il apparaît qu'il faut consulter des études dont l'âge de l'échantillon est moins exclusif. À ce propos, une étude psychosociale menée auprès de 222 personnes francophones, âgées entre 12 et 64 ans, dont 135 femmes (60,8 %) et 87 hommes (39,2 %), s'est penchée sur les différentes fonctions que peuvent avoir les blogues auprès des adolescents et des adultes (Nicaise & Lefebvre, 2010). Cette recherche s'est déroulée en deux temps. Premièrement, un questionnaire virtuel destiné à l'ensemble des blogueurs a été diffusé. À la fin de ce questionnaire, les participants se voyaient proposer de participer à deux entrevues en face à face pour échanger plus en détail sur les sujets du questionnaire. Il ressort de ces rencontres que les commentaires plutôt négatifs, suite aux publications sur les blogues, auraient plus ou moins d'effets sur l'estime de soi des participants en général. Les commentaires négatifs seraient considérés comme « n'étant pas la fin du

monde » alors que les commentaires positifs feraient plaisir, augmentant ainsi la confiance en soi et l'estime de soi (Nicaise & Lefebvre, 2010).

Dans un autre ordre d'idée, Cretti (2014) s'est intéressé aux effets des blogues, particulièrement sur l'estime de soi des lectrices, celles qui consomment les publications virtuelles. Cette recherche menée auprès de 665 femmes âgées entre 18 et 69 ans illustre que les sentiments d'envie produits par la lecture des blogues seraient associés à la satisfaction du lecteur à l'égard de la vie et à son estime de soi. Plus précisément, celles qui ont éprouvé plus de sentiments d'envie ont montré moins de satisfaction à l'égard de leur vie et une baisse de leur estime de soi (Cretti, 2014). Toutefois, la direction de cette relation reste à déterminer : les sentiments d'envie ont-ils entraîné une baisse du sentiment de satisfaction à l'égard de la vie des lectrices ou ces dernières avaient-elles déjà une faible estime de soi les poussant à ressentir plus de sentiments d'envie ? (Cretti, 2014).

Le chapitre suivant présente le programme qui fait l'objet de la présente évaluation d'implantation : un programme québécois qui exploite les médias sociaux et plus particulièrement les blogues dans un contexte d'écriture sur soi afin de favoriser l'estime de soi des participantes.

Chapitre 2. Présentation du programme *La deMOIs'aile*

La deMOIs'aile est un nouveau programme qui souhaite contribuer au développement d'une estime de soi positive chez les adolescentes par le biais de l'écriture et de la publication de blogue. Initialement implanté dans quelques écoles secondaires de la municipalité des Pays-d'en-Haut, il est désormais déployé dans différentes écoles secondaires des Laurentides et de Laval.

Dans ce chapitre, un court historique ainsi que les aspirations des concepteurs du programme seront abordés. Ensuite, la description du déroulement du programme sera exposée avec son modèle logique. Finalement, le processus d'implantation du projet-pilote dans une école de la région des Laurentides sera présenté.

2.1 Historique¹

Au début des années 2000, Marie-Ève D'Amours, qui est à l'origine de la conception du programme, a suivi une formation en éducation spécialisée. Elle s'est ensuite dirigée vers le domaine des communications. Elle a alors eu la chance de collaborer à des chroniques télévisuelles sur les thématiques de la santé et du bien-être.

Elle s'est finalement tournée vers le milieu scolaire pour y mettre à profit sa formation collégiale. Et puis, quelque temps plus tard, elle a décidé de créer de son propre blog (MoiME.ca) ce qui lui a permis de renouer avec sa passion de l'écriture et de la communication.

¹ Les informations concernant l'historique du programme proviennent du guide de programme développé par les concepteurs (D'amour & Roy, 2017) et des échanges que nous avons eus avec la conceptrice principale.

Cette dernière expérience a été déterminante pour la création du programme *La deMOIs'aile*. Elle a même constaté pour elle plusieurs bienfaits liés à l'écriture de blogue, tel que décrit dans ce témoignage :

« Par l'écriture, je peux m'exprimer en pleine liberté[.] [P]ouvoir partager mes écrits [,] [c]'est le summum. J'ai appris à me faire confiance et à croire un peu plus chaque jour en mes forces et en mes capacités. Bref, à m'épanouir en tant que femme qui apprend à s'aimer un jour à la fois. (D'Amours & Roy, 2017, p.14)

Cette expérience positive du blogue, ajoutée au désir d'innovation de D'amours ont fait naître chez elle l'envie de rallier ses intérêts, soit le travail en milieu scolaire avec des adolescentes, la communication et le blogue, dans un seul projet : le programme *La deMOIs'aile*. Ainsi, c'est durant l'année 2017 que Marie-Ève D'Amours et son conjoint, Mathieu Roy, enseignant de français au secondaire, ont mis à profit leurs expériences auprès des jeunes pour créer un programme de prévention favorisant l'estime de soi chez les adolescentes : *La deMOIs'aile*.

De par leur métier, tous les deux étaient au premier plan pour observer les défis des adolescentes au quotidien. Ils remarquaient notamment que plusieurs adolescentes semblaient avoir une faible estime d'elles-mêmes. Ils ont alors souhaité mettre sur pied un programme qui allie échanges et écriture pour pallier aux difficultés observées. Le couple D'amours- Roy désirait mettre de l'avant un programme de prévention pour aider les jeunes. En entrevue, les auteurs expliquent avoir choisi le titre *La deMOIs'aile* pour les raisons suivantes :

« MOI » puisque la personne la plus importante dans notre vie, c'est nous. C'est soi. La seule personne avec qui on est certain de vivre toute notre vie, c'est nous. C'est pourquoi

il est important d'en prendre soin. « S'aile » pour la liberté d'expression et la liberté d'être » (D'Amours & Roy, 2017).

2.2 Aspirations des auteurs

La deMOIs'aile est une plateforme web qui s'adresse aux différentes écoles secondaires du Québec. Elle permet aux adolescentes de 12 à 17 ans de vivre l'expérience de « blogueuse ». Grâce au « blogue », qui est un médium d'actualité très populaire auprès des jeunes filles, elles ont la possibilité de s'exprimer librement. Selon les auteurs, il est beaucoup plus facile de trouver des mots justes pour décrire ce que l'on vit quand on prend le temps de réfléchir et d'écrire. Ainsi, par l'écriture, l'expression de ses pensées et de ses états d'âme semble plus facile puisqu'il y a un recul qui permet une introspection. Lorsqu'on se retrouve face à quelqu'un, ce temps de réflexion est plus court et devant l'autre différentes craintes peuvent agir comme des barrières à l'expression : peur du jugement, peur de se faire trahir, peur de faire rire de soi (D'Amours & Roy, 2017). Dans ce programme, les auteurs proposent de partager des articles réflexifs et autocritiques sur les sentiments, les pensées, les opinions, les aspirations et les expériences vécues par les adolescentes. Ils souhaitent que les filles demeurent authentiques et vraies à l'écrit. Il s'agit d'un élément central pour les auteurs du programme qui avancent que :

« Lorsqu[']on arrive à la période de l'adolescence, on est pris entre les attentes de tout le monde. Les parents veulent qu[']on soit d'une telle manière[,] [l]es enseignants d'une telle manière[,] [l]es amis d'une telle manière[,] [l]es réseaux sociaux d'une telle manière, [l]a société... On se perd entre ce que nous sommes vraiment et ce que les autres veulent qu[']on soit. » (D'Amours & Roy, 2017, p.6).

2.3 Déroutement du programme

Afin de recruter les participantes, la conceptrice du programme offre une conférence dans une grande salle de l'école secondaire. Toutes les jeunes filles âgées entre 12 et 17 sont invitées. La conceptrice parle de son expérience de blogueuse et du programme *La deMOIs'aile*. Généralement, après chacune des conférences, l'école reçoit environ 20 à 25 candidatures d'adolescentes qui aspirent à participer à ce projet qui est offert pour un groupe de 15 à 20 adolescentes par année.

Celles qui désirent y participer doivent écrire un texte de présentation. La conceptrice et les membres de l'équipe-école retiennent les textes qu'ils considèrent comme étant « *les plus parlants*² ». Ce tri permet la sélection des adolescentes au programme par l'équipe-école. Cette dernière est composée d'une éducatrice spécialisée, d'une enseignante-ressource et d'un enseignant de français. Chaque mois, les participantes soumettent un nouveau texte sur un thème de leur choix à l'enseignant de français attiré au projet. Une fois le contenu approuvé et l'orthographe corrigé par l'équipe-école le texte est publié sur la plateforme web. À une fréquence mensuelle, les membres de l'équipe-école sélectionnent le texte qu'ils jugent le plus senti³ et l'acheminent à une journaliste qui le publie dans un journal local. Chaque mois, après la publication des textes, il y a un atelier de partage où les jeunes filles se rencontrent pour discuter de leur texte et de ce que cette activité a suscité en elles. Ces rencontres sont animées par l'enseignante-ressource.

² Des recommandations relatives à la sélection des participantes sont abordées dans la discussion.

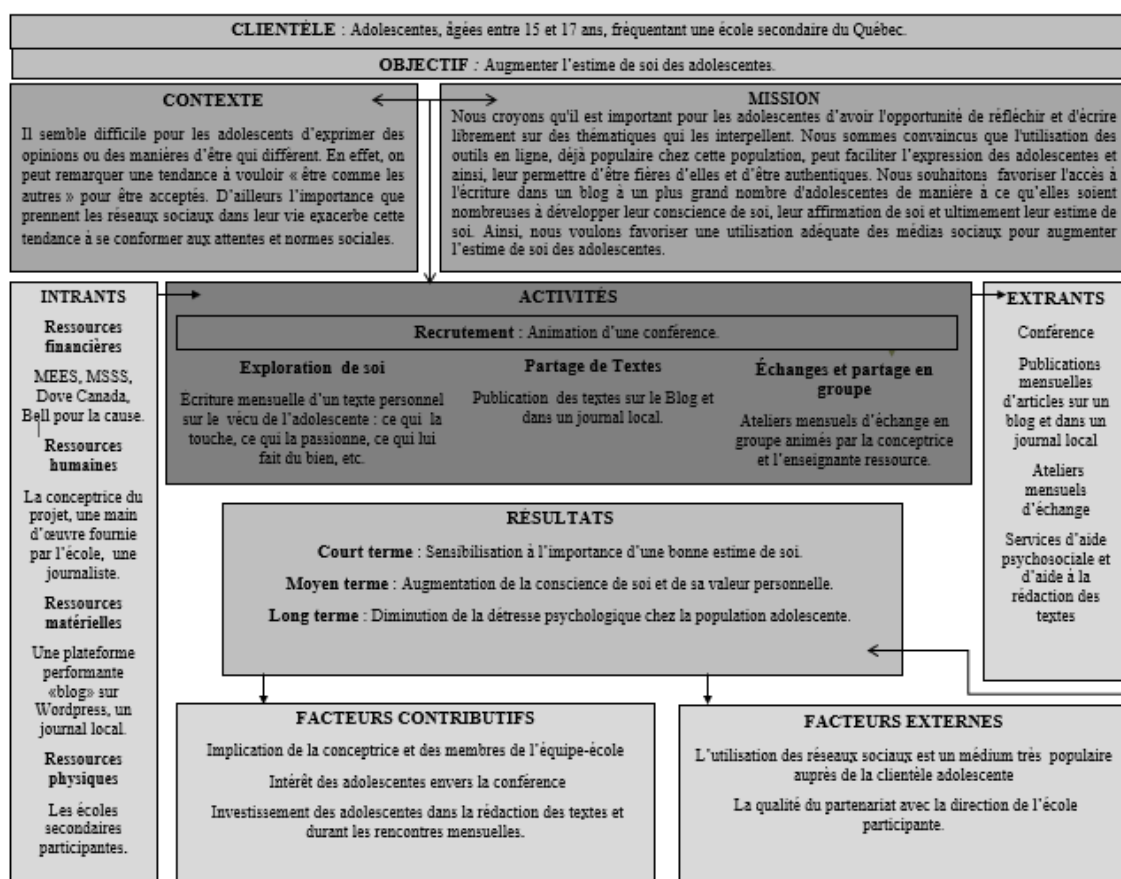
³ Des recommandations relatives à la sélection des textes pour les publications dans le journal local sont abordées dans la discussion.

2.4 Modèle logique du programme *La deMOIs'aile*

La figure 2 présente le modèle logique construit et proposé pour le programme *La deMOIs'aile*. Ce schéma est inspiré du document écrit par Marie-Ève D'amours et Mathieu Roy : *Projet conçu pour les adolescentes favorisant l'estime de soi : La deMOIs'aile* (2017). Il se lit de haut en bas.

Figure 2

Modèle logique de l'implantation du programme La deMOIs'aile



À ce jour, le programme *La deMOIs'aile* a été implanté dans 5 écoles secondaires de la région des Laurentides et de Laval. C'est un projet pilote dans une école de la région Laurentides qui fait l'objet de la présente recherche évaluative.

2.5 Processus d'implantation du projet pilote dans la région des Laurentides

C'est durant l'année scolaire 2018-2019 que le programme *La deMOIs 'aile* s'est déployé dans une école secondaire de la municipalité des Pays-d'en-Haut. Le 11 octobre 2018 s'est tenue la conférence de la conceptrice du programme. Cette conférence a été présentée aux adolescentes de troisième, quatrième et cinquième secondaire. Suite à cet événement, 21 jeunes filles ont soumis leur candidature par l'entremise d'un texte. Peu avant l'annonce des candidatures retenues, une des filles s'est retirée pour des raisons personnelles. Les thématiques de ces textes touchaient la solidarité, la poésie, le bonheur, oser être soi, faire un choix de carrière après le secondaire, la peur de l'inconnu, les relations familiales, la passion de l'écriture, la passion de la danse, la passion de la communication, le déficit de l'attention, la douance, l'anxiété de performance, le besoin de communiquer, la maturité, l'enfance, l'apparence physique, la pression sociale, l'école et l'intimidation.

Toutes les candidatures ont été retenues pour participer à *la deMOIs 'aile*; 20 jeunes filles allaient participer au programme. Elles ont été avisées de leur sélection le 23 octobre 2018 par la conceptrice du programme ou par des membres de l'équipe-école. Toutes les adolescentes ont également accepté de participer à ce projet de recherche.

Le vendredi 2 novembre 2018 s'est déroulé le lancement officiel de *La deMOIs 'aile* à l'école. Pour l'occasion, les filles ont eu l'autorisation de se vêtir comme elles le souhaitaient, sans uniforme, afin d'être à l'image de leur personnalité. Les publications des textes sur le web se sont échelonnées entre le 2 novembre 2018 et le 8 mai 2019. Les quatre rencontres mensuelles se sont déroulées le 30 novembre 2018, le 16 janvier 2019, le 20 février 2019 ainsi que le 4 avril 2019. L'animation de ces rencontres a été partagée entre la conceptrice du programme et l'enseignante ressource.

2.6 L'évaluation de *La deMOIs'aile*

Le programme *La deMOIs'aile* a d'abord été construit sur la base de connaissances expérientielles. Dans l'optique d'assurer sa validité, la conceptrice du programme a fait appel à des chercheuses de l'UQO pour (a) poursuivre le développement de son programme en s'appuyant sur des assises théoriques solides et (b) évaluer son implantation et les effets perçus de manière à pouvoir faire les ajustements nécessaires avant son plein déploiement. Avec ces visées, ce mémoire s'intéresse au déploiement du programme *La deMOIs'aile* et plus spécifiquement aux conditions de son implantation et à ses effets sur les participantes, mais également auprès de l'ensemble des acteurs concernés. Le chapitre suivant exposera le cadre méthodologique déployé pour réaliser l'évaluation d'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile*.

Chapitre 3. Méthodologie

Ce troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour mener à bien l'évaluation du programme *La deMOIs'aile*. Il aborde le devis de recherche utilisé avec des précisions sur les considérations éthiques respectées et les outils de collecte de données, la description des participants à l'étude ainsi que les différentes analyses réalisées.

3.1 Devis de recherche

Ce projet est une démarche d'évaluation exploratoire qui s'appuie sur un devis qualitatif descriptif (Fortin et al., 2016). Bien que quelques données quantitatives soient utilisées, elles sont traitées comme des données supplémentaires, et l'approche qualitative demeure dominante.

Comme le mentionne Turcotte et ses collègues (2010), une démarche qualitative permet notamment d'explorer des dimensions pour lesquelles on dispose de peu d'informations. Cette démarche est principalement conçue dans une optique compréhensive puisqu'elle souhaite mieux saisir le déroulement et les effets du programme dans ses multiples facettes (Deslauriers, 2011). Avec ce paradigme, il est souhaité de s'intéresser de manière ouverte à l'implantation et aux effets du programme *La deMOIs'aile* en laissant d'abord place aux différentes perceptions de l'ensemble des acteurs concernés. Cela permet d'une part de comprendre comment le programme est vécu par ces derniers et d'autre part de partir d'un regard « de l'intérieur » pour mieux expliquer ce qui 1) favorise ou fait obstacle à son bon déroulement et 2) fait apparaître différents effets chez les différents participants.

3.2 Considérations éthiques

Ce projet n'a pas nécessité l'obtention d'un certificat éthique conformément à l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils :

Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, ou encore les examens habituellement administrés à des personnes dans le contexte de programmes d'enseignement, s'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne constituent pas de la recherche au sens de la Politique et ne relèvent donc pas de la compétence des CER [comités d'éthique à la recherche]. (Instituts de recherche en santé du Canada, 2018, p.19)

Toutefois, différents mécanismes ont été mis en place pour assurer le respect des différents participants. D'abord, l'ensemble des répondants a participé de manière volontaire à l'étude. Pour s'assurer d'obtenir le consentement libre et éclairé des participants un formulaire de consentement, dans lequel l'étude était décrite (démarches de cette évaluation, les rôles de l'étudiante menant cette recherche, l'inconfort ou les risques anticipés, les effets bénéfiques anticipés, la garantie que les questions posées seront répondues en tout temps, la révocabilité en tout temps du consentement et la notion de la confidentialité des données recueillies) leur a été présenté pour ensuite être signé (voir Annexes A et B)

Un deuxième élément important concerne l'importance de la participation des adolescentes à qui le programme est destiné. En effet, il est fréquent que des travaux s'intéressent aux adolescents sans nécessairement leur permettre de participer de manière ouverte à une étude. D'après le projet international intitulé Recherche éthique impliquant des enfants (ERIC) mené par les Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF):

Il est extrêmement important de garder à l'esprit que ce sont les attitudes, les valeurs, les croyances et les hypothèses de tous les acteurs impliqués qui façonnent en fin de compte

l'expérience de recherche beaucoup plus que ne pourrait le faire toute documentation ou tout aide-mémoire. (Graham et al., 2013, p. 2)

L'implication des enfants dans la recherche est vitale pour améliorer la valeur et la validité des résultats puisqu'elle permet de comprendre la vie des enfants, documenter avec justesse leurs expériences et leurs perspectives et de fournir des informations exactes et culturellement spécifiques (Graham et al., 2013).

Selon la revue de la littérature menée par Guillon et Crocq (2004), il semblerait que l'opinion que les adolescents ont envers eux-mêmes ne soit pas assez explorée alors que cette dimension devrait être davantage documentée lorsque cette clientèle est évaluée et traitée. À ce propos, différentes modalités ont été déployées afin de permettre aux adolescentes de s'exprimer librement dans le cadre de ce projet d'évaluation. Les différents questionnaires étaient majoritairement composés de questions ouvertes, de plusieurs lignes à la suite de ces questions et d'un espace commentaire à la fin du questionnaire sur les perceptions tandis que l'entretien de groupe, encore composé de questions ouvertes, se voulait une stratégie pour faire un retour avec les participantes sur certains résultats afin qu'elles puissent participer à l'analyse de ceux-ci. Des modalités qui s'inscrivent dans un souci éthique de permettre aux personnes principalement concernées par une intervention de pouvoir s'exprimer sur ce qu'elles vivent sans que leur voix ne soit « traduite » par d'autres personnes comme des professionnels ou des enseignants par exemple.

Ensuite, la confidentialité des données recueillies a été respectée à l'aide de certaines dispositions. Les renseignements personnels des répondants ainsi que les données recueillies (questionnaires papiers) ont été protégés sous clé dans une petite valise à la résidence de l'étudiante. Au moment de l'utilisation de fichiers de type Word pour l'analyse des données, ces

documents ont été sécurisés avec un code d'accès. De plus, afin d'assurer la confidentialité des répondants, un code leur a été attribué. Seule l'étudiante responsable de ce projet possède la clé de cette codification et a accès aux données brutes. À aucun moment durant ce projet d'évaluation, les documents n'ont été déposés sur un site de stockage virtuel. En respect de l'Énoncé de politique des trois Conseils (Instituts de recherche en santé du Canada, 2014) élaboré par le Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie et le Conseil de recherche en sciences humaines, l'ensemble des données seront conservées pendant cinq ans et détruites par la suite.

Finalement, une réflexion concernant les risques et bénéfices de la recherche a été faite avant d'entamer le projet. Ainsi, nous nous sommes questionnées à savoir si les risques minimaux encourus dépassaient les bénéfices potentiels pour les participants actuels et futurs à *La DeMOIs'aile* (Allard & Bouchard, 2005). Le seul risque identifié est un potentiel inconfort dû à l'évocation des difficultés rencontrées vécues et ressenties durant la cueillette des données. Dans l'éventualité où certains répondants ressentiraient cet inconfort, une liste de ressources d'aide leur serait remise afin qu'ils puissent obtenir l'aide nécessaire. S'il s'agit des adolescentes, la psychoéducatrice de l'école est entièrement à leur disposition pour les aider.

Quant aux bénéfices de cette évaluation, elle permettra d'améliorer le programme pour qu'il réponde aux besoins des nouvelles écoles participantes et des nouvelles utilisatrices ainsi que d'explorer si le programme implanté cible les besoins de la clientèle à l'origine de son élaboration et dans quelle mesure il parvient à y répondre (Monette et al., 2001). Qui plus est, tout programme demande un investissement important de ressources matérielles, financières, physiques et humaines alors il est important que cette évaluation puisse déterminer dans quelles

mesures les résultats produits justifient l'investissement de ces nombreuses ressources (Monette & Jobin, 1996).

3.3 Outils, procédure de collecte, dimensions et indicateurs

La conceptrice du programme fût consultée pour valider les orientations méthodologiques du projets (outils, principales dimensions et indicateurs). Il semblait pertinent d'obtenir son point de vue afin d'assurer la validité écologique de l'étude (Mukamurera et al., 2006).

Le tableau 3 présente les outils de collecte des données utilisés en fonction des dimensions, des indicateurs et des répondants pour évaluer l'implantation du programme *La deMOIs'aile*.

Tableau 3

Dimensions, indicateurs et outils de collecte utilisés - volet évaluation d'implantation

Dimensions	Indicateurs	Outils	Répondants
Adéquation des activités	Les facilitateurs à la participation des adolescentes.	Questionnaire maison	Les adolescentes
	Les obstacles à la participation des adolescentes.		
	Les aspects du programme qui ont potentiellement facilité la participation des adolescentes.	Questionnaire de suivi Entrevue semi-structurée	La conceptrice Les membres de l'équipe-école
	Les aspects du programme qui ont potentiellement fait obstacle à la participation des adolescentes.		
	Les aspects du programme qui ont été des facilitateurs à l'implication des acteurs impliqués.		
	Les aspects du programme qui ont été des obstacles à l'implication des acteurs impliqués.		
	Les améliorations possibles au programme.		
La satisfaction des adolescentes envers les activités.	Questionnaire maison	Les adolescentes	
Les améliorations possibles au programme.			
Qualité du partenariat	Les facilitateurs à la collaboration entre les acteurs concernés.	Questionnaire de suivi Entrevue semi-structurée.	La conceptrice Les membres de l'équipe-école
	Les obstacles à la collaboration entre les acteurs concernés.		
	Les suggestions pour faciliter l'implantation future du programme et la collaboration de l'ensemble des acteurs impliqués.		

Le tableau 4 présente les outils de collecte des données utilisés en fonction des dimensions, des indicateurs et des répondants pour évaluer les effets du programme *La deMOIs'aile*.

Tableau 4

Dimensions, indicateurs et outils de collecte utilisés - volet évaluation effets perçus

Dimensions	Indicateurs	Outils	Répondants
Effets perçus	Les effets perçus par les adolescentes après leur participation.	Questionnaire maison Entretien de groupe	Les adolescentes
	Les effets perçus par les jeunes filles au niveau de l'estime de soi après leur participation.	Questionnaire standardisé auto-administré : la version française du Self-Perception Profile for Adolescent	
	Les effets perçus par l'ensemble des acteurs concernés sur les jeunes filles après leur participation. Les effets perçus par l'ensemble des acteurs impliqués sur eux suite à leur participation au programme. Les effets perçus par l'ensemble des acteurs sur d'autres systèmes.	Questionnaire de suivi Entrevues semi-structurées	La conceptrice Les membres de l'équipe-école

3.3.1 Questionnaires maison

Un premier questionnaire maison a été employé avant de début du programme afin de recueillir les perceptions des participantes envers *La deMOIs'aile* (voir annexe C). Les données recueillies étaient de type qualitatif. Il a permis d'explorer notamment les attentes, les perceptions, les préoccupations et les motivations des adolescentes à participer au programme *La deMOIs'aile*. Il était composé d'un espace commentaire ainsi que de huit questions ouvertes telles que : (a) Quelles sont tes attentes envers ce projet?, (b) Qu'est-ce qui motive ta participation à ce projet? (c) Est-ce que tu as des préoccupations envers ce projet? Si oui, lesquelles? (d) D'après toi, qu'est-ce qui va faciliter ta participation? (e) Est-ce que des facteurs de ta vie personnelle pourraient venir affecter ta participation à ce projet? Si oui, lesquels?

Afin de compléter ces informations, un questionnaire de présentation maison (voir annexe D) avec des questions sociodémographiques, sur le parcours scolaire, sur les relations amoureuses et sur l'utilisation des ressources d'aide a également été rempli par les adolescentes. Ce deuxième questionnaire maison comptait au total 24 questions. Il y a 21 questions qui ont permis de recueillir des données de type quantitatif alors que trois questions ont permis d'amasser des données de type qualitatif. Ces trois questions demandaient des précisions sur des éléments de la réalité familiale, le parcours scolaire et la vie amoureuse des adolescentes qui pourraient venir affecter leur participation. Certaines de ces 24 questions étaient reprises au post-test dans un questionnaire sur les changements (voir annexe E).

Un second volet avec des questions pour documenter les dimensions de l'adéquation des activités et des effets perçus était également présent. Pour la première dimension, il y avait 10 questions, dont deux ont permis de recueillir des données de type quantitatif alors que les autres ont amené des données de type qualitatif concernant notamment la satisfaction des adolescentes envers le programme, la réponse à leurs attentes, les obstacles et facilitateurs à leur participation et les effets perçus.

3.3.2 Entrevues individuelles semi-dirigées

Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées auprès de la conceptrice du programme (voir annexe F) et des membres de l'équipe-école (voir annexes G et H). Un type d'entrevue très utilisé par les chercheurs dans leurs démarches qualitatives en sciences sociales parce qu'elles permettent de suivre les réponses des participantes en ajoutant des questions (p.ex. pour préciser, pour nuancer, pour aller plus loin, pour explorer de nouvelles avenues) tout en respectant un cadre de questions préétablies (Deslauriers, 2011). Pour chacune des entrevues, il y avait deux sources de répondants afin d'obtenir deux perspectives sur un même sujet et d'élargir

le regard sur le phénomène étudié. Un des nombreux avantages de la stratégie de la triangulation des données (Caillaud & Flick, 2016).

Chaque entrevue était composée d'au moins 15 questions ouvertes permettant de recueillir des données de type qualitatif. Dans le canevas d'entrevue, il y avait six questions pour documenter la dimension de l'adéquation des activités, cinq concernant la qualité du partenariat et quatre questions s'intéressant aux effets perçus.

3.3.3 Questionnaire de suivi

Un questionnaire a été complété sur une base mensuelle et parfois hebdomadaire. Dans un premier temps, il a été demandé à la conceptrice de noter tout ce qui se rapportait à ses perceptions quant aux éléments problématiques et aux bons coups durant l'implantation, mais également quant aux aspects facilitants et aux obstacles à sa collaboration avec les membres de l'équipe-école. Quelques questions concernant l'ensemble des dimensions ont été proposées comme repères pour faciliter la prise de note (voir annexe I).

Dans un deuxième temps, ce journal a permis de noter les différents thèmes abordés lors de chacune des cinq vagues de publication des textes et lors des cinq ateliers de partage en groupe. Durant la collecte des données, ce plan a été quelque peu modifié. Concernant les thématiques des textes, celles concernant les publications un et deux ont été répertoriées. Pour les publications trois à cinq, les thématiques ont plutôt été comptabilisées pour l'ensemble de ces trois périodes. Concernant les thématiques abordées pour les rencontres mensuelles, celles pour la première et la deuxième séance ont été relevées. Toutefois, les données sont manquantes pour les autres rencontres mensuelles.

3.3.4 Entrevue de groupe focalisée

Une entrevue de groupe a été animée avec les adolescentes à la fin du programme. Un canevas d'animation (voir annexe J) composé de questions ouvertes a servi de base pour l'animation de la rencontre. L'objectif était d'entendre les opinions des adolescentes sur certains résultats des questionnaires suite à une analyse préliminaire des données. Pour y parvenir, une activité brise-glace avait été planifiée afin de susciter la mobilisation des adolescentes. L'activité consistait à demander aux adolescentes : *Quelle est l'étincelle qui vous a donné envie de participer à La deMOIs'aile? et Aujourd'hui, qu'est-ce qui reste de cette étincelle?* Les participantes devaient écrire leurs réponses sur un « post-it » et ensuite le coller sur le tableau. Il y aurait eu un échange de groupe à partir des éléments de réponse identifiés. Toutefois, avec le faible nombre de participantes, leur arrivée graduelle et tardive, le déroulement a été modifié. Par manque de temps, l'activité brise-glace n'a pas eu lieu et l'ensemble des participantes n'a pu répondre à toutes les questions. L'entretien de groupe s'est déroulé en deux parties. Les premières participantes ont répondu à des questions qui n'avaient pas été posées aux participantes arrivées plus tardivement et vice-versa.

3.3.5 Questionnaire standardisé auto-administré

Le Self-Perception Profile for Adolescent (SPPA) a été créé par Harter (2012). Cet instrument permet d'évaluer tant l'estime de soi générale de l'adolescent que ses perceptions envers ses compétences dans les différents domaines de sa vie (Seidah, et al., 2004). Ces domaines sont les suivants : (a) Compétence scolaire, (b) Acceptation sociale, (c) Compétence sportive, (d) Apparence physique, (e) Compétence dans les petits boulots, (f) Attrait dans les relations amoureuses, (g) Conduite, (h) Amitié intime et (j) Valeur globale (Bariaud, 2006).

Chacun de ces domaines représente une sous-échelle composée de cinq items, ce qui porte le total à 45 items (Bariaud, 2006)

D'après Harter (2012), seuls les domaines de compétences perçus à la fois comme faibles et importants pour un jeune auront un impact négatif sur son estime de soi globale. À l'inverse, l'adolescent qui se sentira compétent dans un domaine qu'il jugera important aura une estime de soi positive (Dupras & Bouffard, 2011). À ce jour, cet instrument est l'un des plus employés dans les études qui s'intéressent à l'estime de soi chez les adolescents (Bouffard et al., 2002).

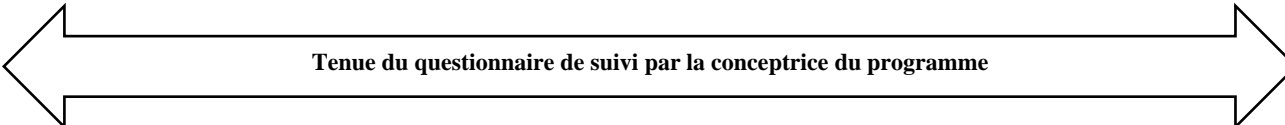
La version originale anglaise a été validée aux États-Unis. Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires, réalisées auprès de plusieurs échantillons d'adolescents, ont confirmé sa structure interne où chacun des domaines de compétences définit bien son propre facteur indépendant (Bariaud, 2006). Des coefficients alphas de Cronbach satisfaisants ont validé la consistance interne des différentes sous-échelles (Bariaud, 2006).

Il est pertinent de se pencher sur les travaux de Bouffard et de ses collègues (2002) qui se sont intéressés à une vérification des indices psychométriques de la version canadienne-française du SPPA initialement créé par Susan Harter en 1988. Après avoir soumis les données de leur échantillon à une analyse factorielle confirmatoire avec rotation varimax, vérifié la cohérence interne des différentes échelles et la stabilité temporelle de l'instrument, les auteurs avancent que les propriétés psychométriques de la version originale anglaise sont de manière générale préservées dans la version traduite (Bouffard et al., 2002). La notoriété du SPPA ainsi que ses qualités psychométriques font de lui un instrument de premier choix dans le cadre de ce projet d'évaluation. Qui plus est, le SPPA aborde une présentation particulière (voir annexe K) : chacune des questions concerne deux types d'adolescents. Le répondant doit identifier quelle affirmation le représente le plus. Ensuite, une fois l'affirmation choisie, celle de droite ou celle

de gauche, le répondant doit cocher une seule réponse à savoir si cette affirmation est « Très vrai » ou « Plutôt vrai ». Cette forme de présentation permettrait de contrer le problème de l'influence de la désirabilité sociale sur les réponses des répondants. Cet aspect est important et non négligeable étant donné son application auprès d'une clientèle adolescente pour qui le regard de l'autre est très important. Bariaud (2006) ajoute que la construction multidimensionnelle de ce questionnaire permet d'apporter à ses administrateurs des indications très intéressantes quant aux secteurs de vie (scolaires et non scolaires) dans lesquels un adolescent estime avoir le plus et le moins de compétences. Conséquemment, dans le cadre de ce projet, la version canadienne-française du SPPA a d'abord été employée en prétest afin de situer chacune des jeunes filles au niveau de leur perception de soi dans les différentes sphères de développement ainsi qu'au niveau de la valeur globale de soi. Il a ensuite été utilisé suite au programme, en post-test, afin d'explorer si *La deMOIs'aile* semblait avoir des effets au niveau des différentes sphères de développement ainsi qu'au niveau de la valeur globale de soi chez les adolescentes.

3.3.6 Temps de collecte des données. La ligne du temps présentée dans le tableau 5 précise à quel(s) moment(s), des trois phases d'implantation (avant, pendant et après) du programme *La deMOIs'aile*, les différents outils ont été utilisés. Dans le cadre de ce projet d'évaluation, la collecte et les analyses se sont échelonnées tout au long de la démarche. Les analyses ne se sont pas seulement réalisées à la fin, mais plutôt tout au long du déroulement du projet d'évaluation puisqu'elles ont orienté certaines thématiques abordées lors des différentes entrevues individuelles et de l'entrevue de groupe focalisée menées à la fin. Il s'agit d'un processus itératif où il est possible de faire des allers-retours entre les moments de collecte des données et d'analyse (Deslauriers, 2011).

Tableau 5*Les différentes phases de collecte des données*

Pré-programme	À la fin du programme
<u>Questionnaire de présentation auprès des adolescentes</u>	<u>Questionnaire sur les changements auprès des adolescentes</u>
<u>Questionnaire sur les perceptions des adolescentes quant à leur participation</u>	<u>Questionnaire SPPA auprès des adolescentes</u>
<u>Questionnaire SPPA auprès des adolescentes</u>	<u>Entrevues auprès de la conceptrice du programme et les membres de l'équipe-école.</u>
	<u>Entretien de groupe auprès des adolescentes</u>
 <p>Tenue du questionnaire de suivi par la conceptrice du programme</p>	

3.4 Recrutement et description des participants

L'échantillon regroupe au total 26 personnes : la conceptrice du programme, les membres de l'équipe-école (n = 5) ainsi que les adolescentes qui participent au programme (n=20).

3.4.1 La conceptrice du programme

S'inspirant de l'approche participative, D'Amour, la conceptrice du programme a été une partenaire importante dans ce projet. En plus de son implication dans la méthodologie, puisqu'elle participe activement aux activités du programme, elle a été intégrée comme participante dans l'échantillon de cette évaluation. Par soucis de confidentialité, lorsque la conceptrice est interpellée dans les verbatims, elle ne sera pas nommée tout au long de la rédaction de ce projet d'évaluation.

3.4.2 Les membres de l'équipe-école

Ces membres, la directrice et le directeur adjoint du 2^e cycle de l'école secondaire, enthousiastes envers le programme *La deMOIs'aile* et ouverts à participer à l'évaluation, ont été inclus dans l'échantillon. Il y a également des membres du personnel impliqués activement dans ce projet : une éducatrice spécialisée, un enseignant de français et une enseignante ressource.

3.4.3 Les adolescentes

À la suite de la période de recrutement, 20 adolescentes ont été sélectionnées pour participer au programme *La deMOIs'aile*. Dans le cadre de ce projet d'évaluation, les adolescentes prenant part au programme *La deMOIs'aile* sont nommées les participantes. Avant le démarrage officiel du programme, cette recherche a été expliquée aux adolescentes et l'ensemble a accepté de contribuer. L'échantillon regroupe des adolescentes de 4^e ou 5^e secondaire, âgées entre 15 et 16 ans et fréquentant une école publique dans les Laurentides.

Pour tracer un portrait de l'échantillon, le tableau 6 présente en détail les principales données sociodémographiques recueillies. En lien avec le marché du travail, il est intéressant de relever que 70% des adolescentes occupent un emploi. La moitié de ces filles travaillent entre 10 et 15 heures par semaine alors que 36% des filles ont rapporté travailler plus de 15 heures par semaine. Il semble que *La deMOIs'aile* s'ajoute à un quotidien bien occupé pour plus de la moitié de ses participantes.

Lorsqu'elles sont questionnées sur leurs perceptions de leur rendement académique, la moitié de l'échantillon estiment être dans la moyenne pour l'ensemble des matières scolaires. Spécifiquement, pour le français, c'est plutôt 35% des filles qui évaluent être dans la moyenne et 30% en dessous de la moyenne. Une information intéressante puisque *La deMOIs'aile* exploite le médium de l'écriture.

Tableau 6*Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon à l'étude*

Variables	Modalités	Fréquences (%)	Total
Âge	15 ans	5 (20)	20
	16 ans	15 (80)	
Langue maternelle	Français	18 (90)	20
	Anglais	1 (10)	
	Allemand	1(10)	
Résidence	Père et mère au quotidien	10 (50)	20
	Père et mère en alternance	4 (25)	
	Uniquement avec la mère	2 (10)	
	Uniquement avec le père	1 (5)	
	Père et une personne qui n'est pas la mère	1 (5)	
	Sœur	1 (5)	
	Famille d'accueil/ Centre jeunesse	1 (5)	
Emploi	Non	6 (30)	20
	Oui	14 (70)	
Emploi - heures	Entre 5 et 10 heures	1 (7)	14
	Entre 10 et 15 heures	7 (50)	
	Plus de 15 heures	5 (36)	
	Ne répond pas.	1 (7)	
Scolarisation - année	4 ^e secondaire	10 (50)	20
	5 ^e secondaire	10 (50)	
Scolarisation - parcours	Régulier	11 (55)	20
	Concentration danse	5 (20)	
	Concentration ski	4 (25)	
Perception des notes - ensemble des matières	En dessous de la moyenne	1 (5)	20
	Dans la moyenne	10 (50)	
	Au-dessus de la moyenne	9 (45)	
Perception des notes - français	En dessous de la moyenne	6 (30)	20
	Dans la moyenne	7 (35)	
	Au-dessus de la moyenne	7 (35)	

En plus de ces informations recueillies à l'aide du questionnaire de présentation, le questionnaire sur les perceptions offre des informations intéressantes. Les participantes se sont prononcées sur leurs sources de motivation à rejoindre à *La deMOIs'aile*. Sept participantes rapportent une envie de partager avec les autres. D'autres jeunes filles évoquent un intérêt pour l'écriture (n=4), leur désir de vivre une nouvelle expérience (n=4), leur volonté de se découvrir davantage elles-mêmes et d'évoluer sur un plan personnel (n=4). Trois participantes appréciaient enfin de pouvoir, par le biais du programme, écouter et conseiller leurs pairs.

Toutefois, les adolescentes avaient également certaines préoccupations avant de débiter le programme. Ces préoccupations ont été rassemblées en 3 grandes catégories. Ainsi, les préoccupations des futures participantes concernaient (a) la possibilité de recevoir des

commentaires négatifs de la part des autres participantes (n=4), (b) des inquiétudes liées à leur horaire chargé compliquant leur capacité à remettre leurs textes à temps (n=3) et (c) un manque probable d'inspiration après l'écriture de quelques textes (n=1). Quatre participantes n'ont rapporté aucune préoccupation. À l'inverse, elles ont plutôt mentionné leur hâte à débiter l'expérience : « *Je n'ai pas vraiment de préoccupations pour le moment. Je n'ai que hâte [...]* » et « *Je n'ai pas vraiment de préoccupations envers ce projet, car je ne vois que des effets positifs avec ce projet* ».

3.5 Analyse des données

3.5.1 Analyse des données qualitatives

Dans le cadre de cette évaluation, le traitement des données qualitatives visait à dégager le sens que les personnes rencontrées (adolescentes, personnel de l'école et conceptrice du programme) donnent à leur expérience dans le programme. L'analyse de leurs propos (discours ou écrit) consistait principalement à faire ressortir de grandes thématiques permettant de mieux comprendre comment s'est déroulée l'implantation du programme dans une école et les différents effets qu'il a pu avoir.

Le processus d'analyse a débuté avec la préparation des données brutes. Il s'agissait de la retranscription des entrevues avec le logiciel Word pour l'ensemble des entrevues semi-dirigées et de l'entretien de groupe. Quant aux données issues des questionnaires auprès des adolescentes et du questionnaire de suivi de la conceptrice, elles ont été consignées et retranscrites avec le logiciel Word.

Par la suite, il y a eu plusieurs lectures attentives du corpus qui ont permis d'identifier les premières catégories de thèmes liés aux dimensions et aux indicateurs de cette évaluation.

Enfin, une analyse papier-crayon a été employée afin de faciliter la classification des données en fonction de différents thèmes et sous-thèmes. Nous avons procédé à une analyse qualitative descriptive afin d'offrir un portrait des éléments abordés par l'ensemble des participants (Fortin et al., 2016). Il s'agit d'une analyse transversale où l'ensemble des données issues des verbatims et des questionnaires ont été regroupées pour comprendre les effets et les différentes dimensions d'implantation du programme. Dans les sous-catégories, une attention particulière a été donnée à qui mentionnait quoi afin de relever les similitudes et les différences dans les propos. Qui plus est, les thèmes et sous-thèmes retenus ont finalement été présentés à la conceptrice du programme et aux directrices du présent mémoire pour s'assurer qu'ils reflétaient bien la réalité et pour s'assurer de la validité des analyses. Une rencontre avec la conceptrice a permis d'enrichir l'analyse et de nuancer certaines thématiques.

3.5.2 Analyse des données quantitatives

3.5.2.1 Analyses statistiques des données issues du questionnaire standardisé.

L'utilisation de la version française du *Self-Perception Profile for Adolescent* (SPPA) a permis d'explorer de manière quantitative les effets du programme sur différentes dimensions de l'estime de soi des adolescentes, et ce, pour chacune des adolescentes et pour l'ensemble du groupe. En ce qui concerne les résultats obtenus pour chacune des adolescentes, ceux-ci ont été obtenus à l'aide de la codification proposée par l'auteur de l'instrument. Les participantes devaient se positionner sur une échelle de Likert en 4 points (4=évaluation la plus favorable et 1=évaluation la moins favorable). Pour tenter de neutraliser le phénomène de la désirabilité chez les participantes, les items dans chaque sous-échelle sont contrebalancés. Les jugements les plus positifs se trouvent sur la droite pour certains items et sur la gauche pour d'autres. Les moyennes de chaque sous-échelle ont été calculées en additionnant les scores de chacune des

participantes sur chaque sous-échelle. Neuf moyennes ont donc été obtenues. Ces calculs ont été réalisés avec le logiciel Excel.

3.5.2.2 Analyse statistique des données issues des questionnaires maison. En ce qui concerne le questionnaire de présentation qui a permis d'identifier certaines caractéristiques de l'échantillon à l'étude, pour chacune des thématiques (aspects sociodémographiques, parcours scolaire, relations amoureuses, situation financière et ressources d'aide), les réponses aux différentes questions ont été traitées à l'aide d'analyses statistiques descriptives afin d'obtenir un récapitulatif concis des données (Ancelle, 2015). Ces informations sur les caractéristiques de l'échantillon permettent de contextualiser et de nuancer les données qualitatives obtenues avec les autres outils de collecte de données.

Chapitre 4. Résultats

Ce chapitre présente les résultats de la recherche évaluative d'implantation du programme *La deMOIs'aile*. Les résultats seront présentés en fonction des trois grandes dimensions documentées : (a) Adéquation des activités, (b) Qualité du partenariat et (c) Effets du programme. Pour chacune de ces dimensions, des tableaux synthèses présenteront les résultats relatifs aux différents indicateurs.

4.1 Adéquation des activités – OBJECTIF 1 du mémoire

4.1.1 Les facilitateurs et les obstacles à la participation des adolescentes

4.1.1.1 Identifiés par les adolescentes elles-mêmes. Le tableau 7 présente une synthèse des différents facilitateurs et obstacles identifiés par les participantes.

Tableau 7

Synthèse des facilitateurs et obstacles à la participation

Les facilitateurs	Les obstacles
<u>Éléments se rattachant à l'équipe-école</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Soutien à la rédaction, aide psychosociale et disponibilité 	
<u>Éléments se rattachant à la conceptrice</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Personnalité et disponibilité 	
<u>Éléments se rattachant aux participantes</u>	<u>Éléments se rattachant aux participantes</u>
<ul style="list-style-type: none"> Des caractéristiques intrinsèques <ul style="list-style-type: none"> Des qualités (créativité) Des aspects relationnels <ul style="list-style-type: none"> Dynamique relationnelle positive Solidarité, ouverture et écoute 	<ul style="list-style-type: none"> Des caractéristiques intrinsèques <ul style="list-style-type: none"> Personnalité (paresse, timidité) Des aspects relationnels <ul style="list-style-type: none"> Crainte de se démarquer des autres Des enjeux personnels <ul style="list-style-type: none"> Manque de temps et d'inspiration
<u>Éléments se rattachant aux composantes du programme</u>	<u>Éléments se rattachant aux composantes du programme</u>
<ul style="list-style-type: none"> L'écriture comme médium exploité <ul style="list-style-type: none"> Talent ou passion La parole aux participantes grâce à la liberté des sujets 	<ul style="list-style-type: none"> L'écriture comme médium exploité <ul style="list-style-type: none"> Difficultés au niveau de l'orthographe Les rencontres mensuelles

- **Le partage en groupe**
 - Lieu d'échange apprécié et source d'aide

Éléments se rattachant aux effets des publications

- Ampleur des effets
 - Large public

À la lecture du tableau 7, on note que **les facilitateurs** peuvent être regroupés sous quatre catégories principales. La première concerne **l'équipe école**. Trois participantes mentionnent le **soutien et l'aide que les personnes impliquées dans le projet** leur ont apporté ainsi que « *l'ouverture d'esprit de toutes les personnes responsables, facilement joignables* » (P14). Certaines ont précisé qu'il s'agissait d'**un soutien proactif de l'équipe-école ainsi que de la part de la conceptrice du programme** : « *Aussi, l'écoute des gens. Genre écouter pis donner des conseils après. C'est bien d'avoir ce type de soutien. Genre (nom de la conceptrice) quand elle prend le temps avec chacun de nous, nous voir une à une* » (P20). Une présence appréciée et soulevée lors de l'entretien de groupe : « *Surtout avec [nom de la conceptrice du programme] parce que c'est elle qui nous lie avec les autres intervenantes* » (P1) et « *Moi j'ai pas eu tant de misère pour l'inspiration, mais ça a été aidant vraiment d'avoir [nom de la conceptrice du programme] avec nous* » (P5).

La seconde catégorie de facilitateurs a trait **aux caractéristiques de la conceptrice** du programme. Une participante a mentionné **la personnalité de la conceptrice** du programme : « *La personnalité d'ouverture de [nom de la conceptrice du programme]* » (P1) alors qu'une autre a abordé **ses rencontres particulières avec elle** : « *Mes rencontres privées avec [nom de la conceptrice du programme]* » (P20) comme aspects ayant facilité leur participation.

La troisième catégorie de facilitateurs concerne **les caractéristiques intrinsèques des participantes**. Deux blogueuses (P13, P19) partagent certaines de leurs qualités,

principalement leur créativité, comme éléments ayant facilité leur participation au programme *La deMOIs'aile*. **Une dynamique relationnelle positive entre les participantes** semble également avoir agi à titre d'élément facilitant à la participation des adolescentes. Deux participantes (P1, P20) ont rapporté une solidarité qui s'est progressivement développée au fil du programme :

Je trouve que ça s'est amélioré. Il y a eu plus d'écoute, plus une relation avec les autres filles tsé que je ne pensais pas nécessairement avoir. Pis ça fait que les autres filles t'écoutent pis qu'elles sont plus à l'aise à parler de ton texte pis de ce qu'elles ont aimé. Au début, on était un peu gênées. Je ne m'attendais pas à parler avec une fille que maintenant je parle. C'est mon amie. Une plus grande ouverture et une plus grande écoute. (P1)

La dernière catégorie de facilitateurs porte sur les éléments se rattachant aux **composantes du programme**. Deux blogueuses (P8, P9) mentionnent **l'écriture** comme élément ayant facilité leur participation puisque le programme rejoignait ainsi l'un de leurs talents ou l'une de leurs passions. Cinq blogueuses (P4, P5, P6, P11, P16) mentionnent **la liberté des thématiques** comme élément facilitant : « *Le fait que tous les sujets sont acceptés a rendu ça facile, car ça laissait un vaste choix de sujets à employer* » (P4). En tout dernier lieu, **le partage en groupe comme lieu d'échange et source d'aide est apprécié**. Des adolescentes ont été généreuses de partager leur appréciation des échanges avec les autres blogueuses lors des rencontres mensuelles qui leur ont été d'un grand soutien :

Moi, personnellement, ça m'a aidée pis j'aimais ça vraiment que l'on se retrouve pis que l'on se regroupe que l'on parle chacun de nos textes. Pis je pense même qu'il aurait fallu plus de rencontres parce que c'est juste triplant d'être ensemble, de passer un midi ensemble, de se parler, de jaser avec [nom de la conceptrice du programme] qui nous

donne des nouvelles idées de textes. Moi je trouve que ça a aidé à plus nous livrer pis les filles sont compatissantes pis elles nous aident. Elles sont avec nous, elles ne sont pas contre nous. Moi je trouve que c'est une bonne chose. (P6)

Le tableau 7 fait également ressortir les principaux **obstacles** identifiés par les adolescentes. On peut regrouper ces obstacles sous trois catégories similaires à celles obtenues pour les éléments facilitateurs. La première catégorie d'obstacles porte sur certaines des **caractéristiques des participantes**. Trois participantes (P15, P18, P19) ont rapporté des caractéristiques liées à leur **personnalité (paresse et timidité)** comme étant des obstacles à leur participation optimale dans le programme *La deMOIs'aile*. Pour d'autres, il est questions **d'enjeux relationnels** avec une certaine réticence à se démarquer ouvertement des autres blogueuses a été un obstacle rapporté par une participante: « *Que j'ai une opinion vraiment différente des autres et que je sois seule là-dedans. [...] Être seule à exprimer une opinion différente* » (P1). Les commentaires formulés par d'autres participantes à l'égard de leurs textes sont également sources d'inquiétudes et ont pu nuire à la participation : « *Lorsqu'une deMOIs'aile fait des commentaires négatifs à d'autres par rapport à mes textes* » (P12). Il y a également des **enjeux personnels**. Quatre participantes (P2, P11, P13, P14) nomment que le fait de ne pas avoir suffisamment de temps à consacrer à la rédaction de leurs textes et parfois le manque d'inspiration peuvent être des obstacles à leur participation.

La seconde catégorie concerne **des éléments se rattachant aux composantes du programme**. Une participante (P8) s'est prononcée sur **la composante de l'écriture** des textes puisqu'elle nomme faire beaucoup de fautes d'orthographe, ce qui a pu la freiner dans l'écriture de ses textes. Deux autres participantes se sont prononcées sur **les moments en groupe** en

écrivain : « *Les réunions* » (P10) et « *Les rencontres* » (P16) à la question sur les éléments du programme qui ont plutôt rendu difficile leur participation.

La troisième catégorie porte sur **les éléments se rattachant aux effets des publications**. Ce programme a exposé les filles à un **large auditoire** et cela a constitué un obstacle à la participation de deux adolescentes (P6, P7) : « *Beaucoup plus de personnes dans mon entourage (gens de l'école, professeurs) allaient encore plus en connaître sur moi* » (P6).

4.1.1.2 Identifiés par les membres de l'équipe-école et la conceptrice du programme.

Le tableau 8 présente des éléments qui n'ont pas été explicitement présentés comme des aspects ayant pu faciliter ou encore contraindre la participation des adolescentes à *La deMOIs'aile*.

Toutefois, on peut faire l'hypothèse qu'ils ont pu jouer ce rôle. Certains des éléments relevés par le biais des entrevues et du questionnaire de suivi sont une source de satisfaction ou d'insatisfaction de la part de certains membres de l'équipe-école et de la conceptrice du programme.

Tableau 8

Les facilitateurs et les obstacles potentiels selon les membres de l'équipe-école et de la conceptrice du programme

Les facilitateurs potentiels	Les obstacles potentiels
<u>Éléments se rattachant à l'équipe-école</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien et disponibilité des adultes impliqués • Style d'animation de l'enseignante-ressource lors des rencontres mensuelles 	
<u>Éléments se rattachant à la conceptrice</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Un modèle pour les participantes • Sa personnalité • Présence et disponibilité 	
<u>Éléments se rattachant aux participantes</u>	<u>Éléments se rattachant aux participantes</u>
<ul style="list-style-type: none"> • La communication facilitée par le web • Une dynamique relationnelle positive <ul style="list-style-type: none"> • Solidarité 	<ul style="list-style-type: none"> • Un stress supplémentaire lié à une augmentation des responsabilités • Un manque de mobilisation à long terme

<ul style="list-style-type: none"> • Les partages personnels des filles évoqués • Prise de conscience 	
<p><u>Éléments se rattachant aux effets des publications</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence de commentaire négatif, mais plutôt des opinions contraires ouvertement partagées 	<p><u>Éléments se rattachant aux effets des publications</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampleur des effets qui a surpris les adolescentes. • Contraintes familiales
<p><u>Éléments se rattachant aux composantes du programme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le programme en général <ul style="list-style-type: none"> • Valorisation du domaine artistique • Événements spéciaux organisés à l'école • L'écriture des textes en individuel • La parole aux participantes grâce à la liberté des sujets 	
<p><u>Éléments se rattachant aux règlements du programme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité des règlements <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de publications • Présence lors des rencontres • Participation lors des rencontres 	<p><u>Éléments se rattachant aux règlements du programme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La rigidité du règlement relatif à la participation individuelle • Le nombre de publications exigé trop élevé

À la lecture du tableau 8, on note que **les facilitateurs** peuvent être regroupés sous six catégories principales. La première concerne **l'équipe-école**. Durant le programme, de manière ponctuelle, **une aide a été offerte aux blogueuses** lors de l'étape de l'écriture des textes, et ce, sans compter **le soutien psychosocial** dispensé aux blogueuses grâce à la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école. **Le style d'animation** de l'enseignante-ressource lors des rencontres mensuelles est également souligné. À ce titre, il est mentionné par la conceptrice du programme une satisfaction relative à l'humour et à la présence active de l'enseignante-ressource : « *J'ai bien aimé la présence de [nom de l'enseignante-ressource] pendant la rencontre. Elle y va à sa façon, avec sa touche personnelle d'humour* ».

La deuxième catégorie traite des éléments se rattachant à **la conceptrice**. Il semble y avoir consensus chez les membres de l'équipe-école : la conceptrice du programme est une personne clé pour la participation optimale des blogueuses. Elle serait **un modèle pour les adolescentes** et **sa personnalité** (soit son dynamisme), **sa présence sur le terrain** (notamment

dans les corridors) ainsi que sa disponibilité envers les participantes ont été des aspects particulièrement appréciés par les membres de l'équipe-école.

La troisième catégorie porte sur les éléments se rattachant **aux participantes**. **La communication** entre les participantes et les membres de l'équipe-école semble avoir joué un rôle facilitant grâce à la création d'un groupe Facebook par une participante : « *[Nom d'une participante] a créé un groupe Facebook pour que l'on puisse diffuser de l'information à l'ensemble du groupe* » (Entrevue conceptrice). **Une dynamique relationnelle positive entre les participantes** semble également avoir agi à titre d'élément facilitant à la participation des adolescentes, tel que rapporté à la fois par les membres de l'équipe-école et les adolescentes elles-mêmes. Il est souligné une solidarité entre les filles : « *C'est beau de constater à quel point elles sont toutes différentes, mais qu'un certain respect mutuel et sentiment d'appartenance les unies* » (Questionnaire de suivi de la conceptrice) et :

L'esprit de solidarité qui s'est créé avec ces filles-là pis y'a plein de filles là-dedans qui ne se connaissent pas, qui ne se voyaient pas en dehors de l'école, mais là elles se disent bonjour. Il y a une camaraderie qui s'est installée. Il y a vraiment des filles complètement hétéroclites là-dedans. Il y a des personnes qui jamais ne se seraient parlé sans La deMOIs'aile. Ça aide au fameux clivage qu'il faut éliminer dans les écoles. Ça brisé des barrières. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Durant les rencontres mensuelles, les adolescentes ont profité de ces moments pour se **partager** différents éléments de leur vie personnelle. La conceptrice rapporte dans son questionnaire de suivi que les blogueuses ont partagé les défis qu'elles doivent affronter : « *[Nom d'une participante] nous a raconté l'histoire de « stress » et elle a dit que cette année, en 5e secondaire, elle a vécu plus de stress que pendant ses autres années* ». Des fiertés ont

également été partagées au sein du groupe en ce qui concerne leur futur : « [Nom d'une participante] était fière de nous annoncer qu'elle avait été acceptée en communication l'an prochain » et « [nom d'une participante] était super fière de nous dire qu'elle a été sélectionnée par une agence pour être un modèle » (Questionnaire de suivi conceptrice). Les interactions entre les filles ont pour effet de faire naître en elles **la prise de conscience** qu'elles ne sont pas seules à vivre des situations particulières :

En lisant les textes des autres filles, [nom d'une blogueuse] a mentionné que c'était motivant et rassurant de savoir qu'elle n'était pas la seule à vivre de telles situations. Elle a dit que les textes inspirants, ça lui faisait comme une tape dans l'dos pour aller de l'avant. (Entrevue conceptrice)

La quatrième catégorie concerne les éléments se rattachant **aux effets des publications**. D'après le questionnaire de suivi de la conceptrice, il semble ne pas avoir eu de commentaires négatifs de la part de la communauté étudiante suite à la parution des textes. Toutefois, un collègue de classe aurait verbalisé à une blogueuse ne pas partager la même opinion qu'elle.

La cinquième catégorie porte sur les éléments se rattachant **aux composantes du programme**. Le programme *La deMOIs'aile* présente **des aspects nouveaux et attrayants pour les participantes**. Une plus-value semble résider dans la valorisation du domaine artistique :

Le fait d'avoir une activité différente qui regroupe des filles artistiques, d'aller toucher un autre élément comme l'écriture, la créativité des mots et des idées. [...] On focussait beaucoup sur le sport dans l'école alors c'est quelque chose de nouveau pis ça fonctionné parce que les filles sont fières de susciter cet intérêt-là et cette reconnaissance-là des pairs. (Entrevue membre de l'équipe-école)

D'autres mentionnent les événements spéciaux organisés dans l'école ainsi que les avantages engendrés pour les participantes : « *Les midis avec les filles, la journée d'inauguration, le fait qu'elles peuvent s'habiller comme elles le veulent. Ça fait vraiment un changement pour les jeunes* » (Entrevue membre de l'équipe-école). Ce programme exige **une participation individuelle**, ce qui semble avoir **facilité les réflexions des adolescentes** : « *L'aspect du programme qui permet de l'écrire seule. Je pense que l'on peut aller plus loin dans la réflexion plutôt que d'en parler à un adulte. C'est un peu ça. Ça enlève des barrières* » (Entrevue membre de l'équipe-école). *La deMOIs'aile* donne pleinement la parole aux participantes. Plusieurs avancent que **l'absence de contrainte relative aux sujets des textes favorise la liberté d'expression des blogueuses** : « *Le fait qu'il y ait une certaine liberté d'expression. La liberté des thématiques, moi je pense que c'est un plus. Il faut que ça parte des jeunes, ça c'est clair. Faut qu'ils fassent partie de l'action* » (Entrevue membre de l'équipe-école). Une implication qui semble expliquer l'adhésion des participantes aux textes, car il s'agit de création par les jeunes et pour les jeunes : « *Moi je pense que les jeunes ont adhéré parce qu'ils ont vu qu'il y avait une empathie à entendre le message d'une manière différente* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

La sixième catégorie traite des éléments se rattachant **aux règlements du programme**. La conceptrice du programme, dans son questionnaire de suivi, fait ressortir **une flexibilité des règlements relatifs au nombre des publications**. En réponse au message d'une participante demandant l'autorisation de ne pas soumettre de texte, elle lui répond qu'elle peut passer une publication et ajoute une petite suggestion : « *En même temps, je trouve cette situation inspirante, sur le syndrome de la page blanche comme on dit... J'ai bien hâte de te découvrir à nouveau* ». Une ouverture quant à la présence ou l'absence des adolescentes lors des rencontres

mensuelles : « *En fait, nous n'avons jamais souligné que c'est une obligation de participer à la rencontre. Tout comme l'essence de ce projet repose sur la liberté d'être, elles sont libres de venir partager leurs vécus avec le groupe* ». Cette attitude concernait également les différents styles de participation des adolescentes lors de ces rendez-vous mensuels :

Cependant, il y a aussi des blogueuses très gênées qui viennent à la rencontre et elles ne parlent pas. Ça aussi, c'est libre à elles...comme [noms de deux participantes]

L'important, c'est qu'elles soient bien dans le groupe et qu'elles désirent s'ouvrir et partager leurs billets mensuels par écrit. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Le tableau 8 fait également ressortir les principaux **obstacles** identifiés par les membres de l'équipe-école et la conceptrice du programme. On peut regrouper ces obstacles sous trois catégories similaires à celles obtenues pour les éléments facilitateurs. La première catégorie d'obstacles porte sur des éléments se rattachant **aux participantes**. Dans son questionnaire de suivi, la conceptrice partage un message lui ayant été adressé par une des participantes durant le programme. Un message qui témoigne pour cette jeune fille d'**un stress supplémentaire lié à une augmentation des responsabilités** :

Je vous écris ceci pour vous dire que malheureusement, j'aimerais quitter la demoiselle. Je suis très déçue de devoir quitter cette aventure au milieu de l'année, mais cela me met un stress en plus que je n'arrive pas à gérer. Je crois que quand je me suis embarquée là-dedans, je ne me suis pas vraiment rendue compte de la responsabilité que j'aurais!

Le **manque de mobilisation à long terme des filles** et le **non-respect des délais de publication** sont d'autres éléments rapportés :

Il y en a qui étaient toujours à la dernière minute, donc courir après. Je sentais un peu un manque d'implication, un manque de motivation. Ça, j'ai trouvé ça dommage. Il y a des délais pis s'il y en a une qui est en retard ça défait un peu toute la chaîne. Peut-être quand on fait la présentation de ce projet-là, s'assurer que les filles qui s'impliquent s'engagent jusqu'à la fin. (Entrevue membre de l'équipe-école)

La deuxième catégorie concerne les éléments se rattachant aux **effets des publications**.

Dans son questionnaire de suivi, la conceptrice mentionne un effet de surprise quant aux retombées liées à la publication virtuelle des textes et des commentaires négatifs partagés ouvertement aux autres élèves de l'école pour une des participantes :

Elle croyait que ses textes seraient lus seulement par les filles qui participent. Elle ne croyait pas qu'il y aurait autant d'impacts. Elle m'a également dit qu'elle était déçue d'avoir reçu un commentaire de la part de deux garçons après la publication de son dernier texte. Et c'est venu la chercher puisqu'il semblerait que les deux jeunes garçons en question n'ont pas lu l'article de [nom de la blogueuse], mais que ce soit une autre blogueuse qui leur en a parlé.

Pour certaines blogueuses, leur participation pourrait avoir été affectée par **des contraintes familiales ou leurs proches** qui semblent avoir réagi négativement suite aux publications des textes :

[Nom d'une blogueuse] s'est livrée sur le fait que lorsqu'elle s'ouvre sur ce qu'elle vit, sa famille réagit fortement, ce qui la bloque dans l'inspiration de ses prochains textes. Il semble qu'elle ne parle pas beaucoup de sentiments ou d'émotions avec sa famille.

(Entrevue membre équipe-école)

La troisième catégorie porte sur les éléments se rattachant aux **règlements du programme**. La demande d'une adolescente pour écrire ses textes en équipe a été refusée. La **rigidité du règlement relatif à la participation individuelle** est envisagée comme possible obstacle non pas à la participation des filles, mais surtout au recrutement :

Nous avons eu une demande pour travailler en équipe puis finalement les filles ont accepté de s'inscrire de manière individuelle. Si nous avions eu plus de demandes d'équipe, je pense que ça pourrait être un obstacle où les filles ne s'inscriraient pas.

(Entrevue membre de l'équipe-école)

Quant au **règlement relatif au nombre de publications exigées, il semble avoir été trop élevé**. « *On s'est rendu compte que quatre publications, ça serait mieux. Une de moins ça serait parfait. Des fois, les filles pouvaient se sentir bousculées avec tous les examens. Il y en a des fois que le presto sautait* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

4.1.2 Les facilitateurs et les obstacles à l'implication des membres de l'équipe-école rapportés par ces derniers

Le tableau 9 présente une synthèse des différents résultats relatifs aux facilitateurs et aux obstacles présentés plus en détail dans cette section. Des éléments qui sont venus influencer le déploiement des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école.

Tableau 9

Synthèse des facilitateurs et les obstacles à l'implication des membres de l'équipe-école

Les facilitateurs	Les obstacles
<ul style="list-style-type: none"> • La longueur des textes exigée • L'horaire des publications 	<ul style="list-style-type: none"> • Des retards dans la correction des textes • Une confusion entourant les rôles et les tâches d'un des membres de l'équipe-école

- Une méconnaissance des participantes au début du programme

Concernant les **facilitateurs**, deux éléments sont rapportés : **la longueur des textes exigée et l'horaire des publications qui ont facilité leur correction.**

Des courts textes et avec le calendrier des publications, je corrigeais seulement un texte par jour. Il n'y avait pas de rush de correction. Il n'y a rien là un texte de 400 mots. Ça, c'est positif pour les profs de français vu que l'on corrige déjà beaucoup. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Les **obstacles** cités au tableau 9 sont relatifs à **des retards dans la correction des textes.** En effet, lorsque les adolescentes retardaient l'envoi de leur texte à l'enseignant de français, ce dernier se retrouvait malgré lui dans une situation d'attente aboutissant à un retard dans la correction des textes. Un membre de l'équipe-école rapporte quant à lui **une confusion au niveau de son rôle et des tâches s'y rattachant :**

Moi, j'aime ça quand je suis engagé dans un projet de savoir un peu quoi faire pis de me sentir utile. J'ai comme compris un peu sur le tard, mais on dirait qu'il y a eu un petit manque de communication à un moment donné dans les tâches pis c'est peut-être plus pour ça que ça pris un petit bout avant que je trouve mon erre d'aller.

La méconnaissance des participantes au début du programme n'a pas facilité l'établissement de liens entre les adolescentes et les membres de l'équipe école :

Ce qui est particulier, je ne connais pas cette année la cohorte de 5^e secondaire. Le lien avec les filles de 5 n'était pas évident parce que je ne connaissais pas les personnalités des filles. Cette année, il y avait beaucoup de filles de 5 que je ne connais pas. L'année

prochaine, s'il y a des filles de 4 rendues en 5 qui s'inscrivent, je vais les connaître.

Donc, ça va être mes élèves et des élèves que j'aurai déjà eus. Donc, ça devrait faciliter.

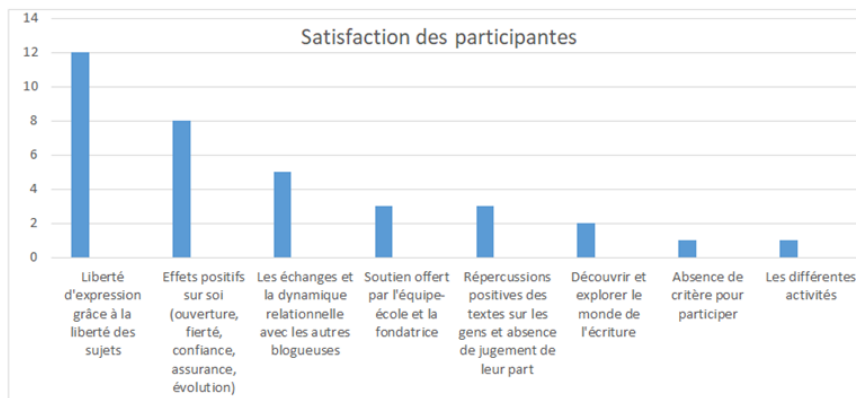
J'aime ça connaître les personnes avec qui je travaille. (Entrevue membre de l'équipe-école)

4.1.3 Appréciation des activités

4.1.3.1 D'après les adolescentes. À la question « En général, est-ce que tu es satisfaite du programme *La deMOIs'aile?* », 95% (19/20 participantes) ont coché « oui ». Quant aux aspects à la source de cette satisfaction, les participantes se sont prononcées sur 7 aspects (voir figure 3). La liberté d'expression permise grâce au libre choix des textes est rapportée par 60% des participantes. Plus de la moitié des jeunes filles disent également être satisfaites des retombées personnelles du programme, soit l'effet positif de celui-ci sur leur ouverture aux autres, leur niveau de fierté, d'assurance ou le sentiment d'avoir évolué personnellement. Les aspects les moins fréquemment relevés sont la découverte et l'exploration du monde de l'écriture, l'absence de critères d'inclusion pour participer et les différentes activités (la conférence, les rencontres mensuelles, l'écriture des textes) qui sont des composantes liées directement au programme.

Figure 3

Les sources de satisfaction chez les participantes

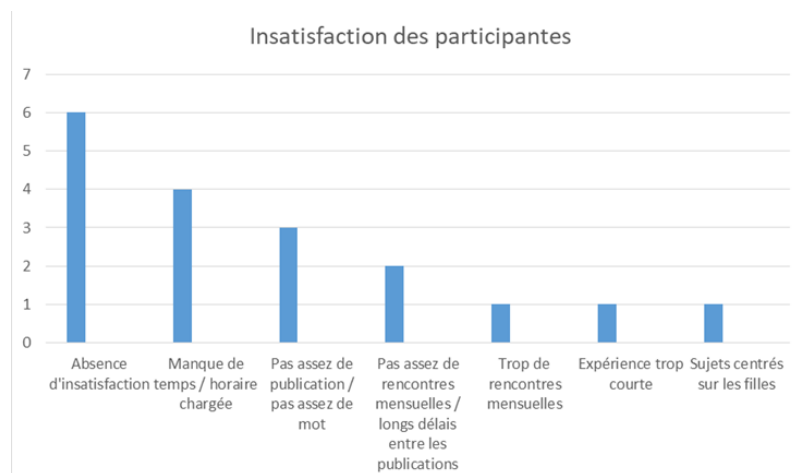


Cette satisfaction se retrouve également dans les commentaires libres laissés par les adolescentes à la fin du questionnaire sur les changements : « *J'ai aimé tous les textes de La deMOIs'aile et c'est un programme magnifique et je suis extrêmement heureuse d'avoir pu en faire partie* » (P9) et « *J'ai simplement adoré et j'aurais vraiment aimé continuer encore et encore* » (P13).

Malgré cette satisfaction unanime parmi les participantes, 70% des participantes ont relevé au moins une source d'insatisfaction. La figure 4 montre qu'il y a 7 sources d'insatisfaction. Le manque de temps et l'horaire chargé représentent la source d'insatisfaction la plus fréquemment rapportée (20 % des participantes) alors qu'un nombre trop élevé de rencontres mensuelles, une expérience trop courte et des sujets centrées sur les filles ont été respectivement cités par 5% de l'échantillon. Il s'agit là d'éléments rapportés textuellement par les adolescentes lors de la complétion du questionnaire.

Figure 4

Les sources d'insatisfaction chez les participantes



4.1.3.2 D'après les membres de l'équipe-école. Questionnés sur leur appréciation du programme *La deMOIs'aile*, les membres ont une opinion positive du programme et de ses effets sur la vie des adolescentes : « *Il s'agit d'une belle expérience pour les élèves* » (Entrevue membre de l'équipe-école) et « *Il s'agit d'un programme bénéfique pour les jeunes dans l'ère du temps actuel. La deMOIs'aile permet une exploitation adéquate du numérique auprès d'une clientèle adolescente, et ce, en plus de contribuer à une valorisation de la langue française* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

4.1.4 Les suggestions pour améliorer l'implantation du programme d'après l'ensemble des acteurs concernés

À la fin du programme, l'ensemble des acteurs concernés se sont prononcés sur différents éléments susceptibles d'améliorer l'implantation de *La deMOIs'aile*. Les éléments cités sont rapportés dans le tableau 10 et classés selon trois grandes catégories avant d'être présentés plus en détail par la suite.

Tableau 10

Les suggestions pour l'amélioration du programme

Éléments se rattachant à la publicité du programme

- Faire une plus grande promotion du programme

Éléments se rattachant aux règlements du programme

- Revoir la sélection des participantes afin de cibler des adolescentes ayant besoin d'augmenter l'estime de soi
- Ajustement de certains critères : le nombre de participantes, le nombre de publications et le nombre de mots des textes
- Retrait des horaires de publication et permettre aux participantes la sélection des images des textes
- Préciser les attentes envers les thématiques des textes
- Remanier le processus de publication des textes
 - Impliquer les blogueuses dans la publication des textes
 - Réajustement de la stratégie de publication des textes sur les médias sociaux

Éléments se rattachant aux composantes du programme

- Prévoir un suivi lors du recrutement
 - Revoir le contenu des rencontres mensuelles
 - Miser sur les dispositifs en place dans l'école
 - Remanier le contenu, le nombre et la durée des réunions mensuelles
-

La première catégorie des suggestions se rattache à la **publicité du programme**. Une **plus grande promotion du programme par les participantes** est évoquée par deux blogueuses qui considèrent que les écoles québécoises devraient être informées de l'existence de celui-ci afin qu'il puisse être implanté à plus large échelle : « *Que nous puissions toutes passer à la télévision afin que ce projet se fasse connaître encore plus partout au Québec* » (P6).

La deuxième catégorie concerne de façon plus spécifique **les règlements du programme**. A cet effet, un membre de l'équipe-école mentionne qu'il faudrait **réviser la sélection des participantes** pour rejoindre les adolescentes ayant réellement besoin de ce programme :

Il faut s'affranchir des beaux projets qui s'adressent à ceux qui vont bien et qui ont des sous. Je te résume ça. Si l'intention de ce projet est d'augmenter l'estime de soi, assurons-nous minimalement dans la représentation des blogueuses, qu'il y ait un nombre de personnes pour qui ça va avoir un impact. [...] Mais j'en ai peut-être des

écorchées pis il aurait fallu qu'ont leur disent : heille ça te tentes-tu? Tsé plus personnellement. Ça aurait probablement demandé un petit peu plus de travail d'accompagnement, de lecture [...]. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Différents ajustements de certains critères sont également proposés bien qu'il n'y pas consensus : diminuer le nombre de blogueuses, augmenter le nombre de participantes et diminuer le nombre des publications, augmenter le nombre de participantes ou encore diminuer le nombre de publications. Des témoignages provenant de blogueuses proposent de ne plus restreindre le nombre de mots (P5), combiner une augmentation du nombre des publications avec une diminution du temps entre les publications (P1) ou encore laisser plus de temps entre les publications (P13, P16).

Une blogueuse aborde **une absence d'horaire** pour décider de l'envoi des textes au correcteur (P12) tandis que **le choix des images** pour présenter chacun des textes devrait revenir aux participantes (P3).

Un membre de l'équipe-école propose de demander aux participantes de **se positionner sur les enjeux de leur génération** :

On devrait dire aux jeunes filles, c'est correct que tu écrives que tu aimes ta grand-mère, mais on voudrait des jeunes filles qui peuvent prendre position, qui peuvent émettre des réflexions sur des grands enjeux qui touchent un peu plus l'adolescence. Je pense à ce texte-là, est-ce que l'on aurait pu parler des liens familiaux à l'ère moderne? Comment tu entretiens tes liens avec ton père, ta mère? Est-ce que c'est important pour toi? De quelles façons est-ce que tu le démontres?

Une participante mentionne que les **thématiques devraient être uniques** parmi les textes d'une même période de publication afin que chacune puisse se démarquer davantage (P5).

Un membre de l'équipe-école propose **d'impliquer plus les filles dans le processus de publication en ligne des textes** :

Dans le partage des tâches, je pense qu'il faut impliquer davantage les jeunes. Parce que si le programme vise aussi l'utilisation du numérique, je pense que ça devient pédagogique. Je pense que ce serait pertinent. Les jeunes faut qu'ils fassent partie de l'action. Si c'est juste écrivez des textes, non ça ne fonctionnera pas. Il faut vraiment les impliquer davantage pour ne pas avoir à courir après les textes pis tout ça. C'est les responsabiliser aussi là-dedans. Ils font partie de la solution.

Quant aux blogueuses, elles mentionnent plutôt de **revoir la stratégie de publication des textes sur les médias sociaux**. Devant l'augmentation du nombre d'écoles participant à *La deMOIs'aile*, il semble que les textes publiés se démarquent de moins en moins, et ce, au désagrément de certaines (P14, P18).

La troisième catégorie porte sur des éléments se rattachant **aux composantes du programme**. Durant la période du recrutement, il semble qu'il faudrait prévoir **une activité pour impliquer les jeunes filles dont la candidature ne sera pas retenue**. Une participation dans le journal étudiant sur une thématique tirée du blogue est suggérée. **Revoir le contenu des rencontres mensuelles** serait pertinent puisque les rencontres mensuelles ont un potentiel à exploiter davantage : « *Il devrait y avoir un petit plus. Pas juste revenir sur les thèmes abordés, mais tenter des prises de conscience et de les faire cheminer dans cette période sombre de leur vie* » (Entrevue membre de l'équipe-école). Un volet éducatif structuré qui permettrait d'offrir à la fois un soutien et un suivi aux participantes ayant abordé des difficultés est une avenue proposée :

Maintenant que l'anxiété de performance est sortie, comment est-ce que l'on peut venir bonifier? [...] Il y a des thématiques où on devrait assurer un suivi autre qu'une fois c'est nommé, on passe à autre chose. Je pense que ça pourrait être un beau complément de la part de la conceptrice qui a une expertise d'éducatrice spécialisée. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Il est proposé **de miser sur les dispositifs en place dans l'école**. Un membre de l'équipe-école mentionne une fusion entre *La deMOIs'aile* et le journal étudiant afin d'ajouter une certaine cohésion au sein de l'école et conclure sur chacune des thématiques au fil des mois. En lien avec les thématiques abordées dans les textes des blogueuses, il est suggéré de parler des services offerts, des ressources disponibles ou de tous autres aspects dans le journal de l'école. **Remanier le contenu, le nombre et la durée des réunions mensuelles** serait des ajustements à considérer. Une blogueuse a partagé son désir de recevoir plus de rétroaction de la part des autres participantes (P14) tandis qu'une diminution des rencontres ou de leur durée est également nommée (P10). Il semble alors que l'appréciation des réunions n'était pas unanime puisque dans la section des suggestions dans le questionnaire administré à la fin du programme, une blogueuse mentionne : « [...] je n'y suis jamais allée, car je préférais être entourée de chaleur humaine que je connais plutôt que me faire juger » (P8).

4.2 Qualité du partenariat – OBJECTIF 2 du mémoire

4.2.1 Les facilitateurs au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés

La conceptrice du programme et les membres de l'équipe-école ont partagé des éléments qui ont facilité leur collaboration durant l'implantation du programme. Le tableau 11 présente une synthèse de ces différents éléments regroupés dans deux catégories.

Tableau 11

Les facilitateurs au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés

<p><u>Éléments se rattachant à l'équipe-école</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture à améliorer le partenariat <ul style="list-style-type: none"> • Réajustement après le congé des fêtes • Nouvelle organisation des tâches <ul style="list-style-type: none"> • Précision des rôles et modification des tâches • Déploiement d'une organisation des interventions selon 3 niveaux.
<p><u>Éléments se rattachant à la conceptrice du programme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration facile

Une première catégorie concerne des éléments se rattachant à **l'équipe-école**. Après la période des fêtes, il y a eu une **ouverture des membres de l'équipe-école pour un réajustement**, et ainsi, faciliter le partenariat entre tous d'ici la fin de l'année. Une rencontre décisive pour un bilan de mi-année s'est tenue où les rôles et les tâches de chacun ont été clarifiés notamment. Une situation qui a amené une certaine fluidité au sein de l'équipe-école et une optimisation de leur collaboration.

Concrètement, il s'est développé **une organisation des interventions de l'équipe-école** selon trois niveaux pour faciliter le travail d'équipe devant la prise en charge d'une situation particulière (ex. une jeune qui aborderait des contenus douloureux ou vivrait de la détresse): «
Niveau un : intervention ponctuelle (ex. retravailler un texte) par l'enseignante ressource.
Niveau deux : intervention qui mérite un suivi régulier par l'éducatrice spécialisée. Niveau trois : *intervention pour les cas plus difficiles par l'équipe psychosociale et la psychoéducatrice.*
 » (Questionnaire de suivi de la conceptrice). Une nouvelle organisation orchestrée par une personne centrale est appréciée par les membres de l'équipe-école.

Une deuxième catégorie aborde certains éléments se rattachant plus spécifiquement à la **conceptrice du programme**. Pour des membres de l'équipe-école, **la proactivité** de la conceptrice quant à l'organisation du temps et sa présence à l'école ont été des éléments facilitateurs. L'appréciation

du travail d'équipe avec la conceptrice sur les tâches à accomplir a également été soulevée témoignant d'une collaboration facile.

4.2.2 Les obstacles au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés

La conceptrice du programme et les membres de l'équipe-école se sont exprimés sur des éléments ayant pu faire obstacle à leur partenariat. Le tableau 12 présente une synthèse des différents éléments abordés, répertoriés dans trois catégories.

Tableau 12

Synthèse des obstacles au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés

<p><u>Éléments se rattachant à des inquiétudes à l'aube de l'implantation du programme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Réserve envers le programme • Craintes face aux répercussions du refus potentiel de certaines candidatures
<p><u>Éléments se rattachant aux particularités du contexte scolaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les imprévus à prioriser <ul style="list-style-type: none"> • Urgence et sécurité • Le manque de disponibilités communes • Manque de flexibilité des critères d'implantation dans un contexte scolaire
<p><u>Éléments se rattachant à l'organisation des tâches</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Une division des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école et de la conceptrice basée sur des attentes inégales • Une division des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école réalisée rapidement et source de mésententes et de confusions • Une division des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école qui n'optimisait pas une présence-élève chez les acteurs impliqués • Une division des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école qui n'optimisait pas les forces de chacun

La première catégorie aborde des éléments se rattachant à **des inquiétudes à l'aube de l'implantation du programme**. Au début de l'année scolaire, lorsque la conceptrice a présenté son programme, des membres de l'équipe auraient faits preuve d'**une certaine réserve** envers le programme. **Des craintes ont été soulevées face aux répercussions du refus potentiel de certaines candidatures** :

Dans nos premières rencontres avec [nom de la conceptrice du programme], on lui a relevé on fait quoi avec les jeunes filles qui ne sont pas sélectionnées? On ne va pas ouvrir ça pour avoir 50 personnes pis qu'au final on en prenne juste 20 ou 15. Qu'est-ce que l'on va dire aux autres? C'était une des choses qui nous inquiétait au départ : Qu'est-ce que l'on fait avec un trop grand nombre de candidates? (Entrevue membre de l'équipe-école)

La deuxième catégorie collige certains éléments liés **aux particularités du contexte scolaire**. Des **enjeux liés au temps et des imprévus à prioriser** sont venus faire obstacle à l'implication optimale des membres de l'équipe-école :

Dans mon cas, c'est le temps. Le rôle d'une TES c'est d'être sur le plancher et d'éteindre des feux. Tout ça fait en sorte que quand je prévois du temps pour aller à une rencontre le midi, il y a une bataille qui se déclenche. Je ne peux pas. La priorité est pour la sécurité et la bataille. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Il y a eu des difficultés liées à **un manque de disponibilités communes**. Les horaires variés de chacun des acteurs impliqués ont engendré des complications supplémentaires à leur partenariat: « *C'est compliqué de trouver une place où tout le monde est libre en même temps* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

Un manque de flexibilité des critères d'implantation dans un contexte scolaire est soulevé. Des critères ne tiendraient pas compte de la spécificité de l'école ni de la réalité du milieu scolaire : « *Il peut y avoir suggestions et recommandations de la part de la conceptrice du programme, mais au final l'application du projet ça demeure à la discrétion de l'école* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

La troisième catégorie traite d'éléments se rattachant à **l'organisation des tâches**.

Au début de l'implantation du programme, un des membres de l'équipe-école avait certaines attentes quant à l'implication de la conceptrice du programme et des rôles et des tâches qui seraient attribués pour les membres de l'équipe-école. Il semble que **des attentes inégales à la source de questionnements de la part de membres de l'équipe-école** ont persisté durant l'implantation du programme.

Il faut préciser qu'au début du programme, la division des rôles entre les membres de l'équipe-école s'est rapidement opérée, et ce, sur un certain malentendu :

On s'est lancé un peu rapidement dans tout ça parce que nous avons adhéré à la vision du programme, mais au niveau de la coordination pis des rôles de chacun, je pense que nous avons à clarifier tout ça. On a eu des défis ici. En début d'année on a eu des difficultés parce qu'on souhaitait que la psychoéducation soit plus présente dans le projet au niveau de la coordination, mais la psychoéducatrice on ne peut pas non plus l'octroyer pour les dépôts en ligne des textes. Donc là-dessus je pense qu'il y a eu une mésentente, des rôles qui n'ont pas été clarifiés. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Une confusion par rapport aux rôles de chacun est rapportée par les membres de l'équipe-école: « *Au début, je n'étais pas trop certaine de mon rôle. Je voulais m'impliquer, mais en même temps, je ne savais pas trop comment je devais faire. Lire des textes, mais est-ce que je vais au-delà?* » (Entrevue membre de l'équipe-école)

La division des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école n'optimisait pas une présence-élève. Ainsi lors du premier mois de l'implantation du programme, il semble y avoir eu un petit accrochage suite à une prise de conscience d'une division des tâches qui n'optimisait pas une présence-élèves pour le personnel censé intervenir directement auprès des jeunes.

La division des rôles et des tâches des membres de l'équipe-école qui n'optimisait pas les forces de chacun. Durant l'implantation, les acteurs impliqués ont rencontré quelques difficultés relatives à l'utilisation de l'informatique et de la technologie.

4.2.3 Des suggestions pour faciliter l'implantation future du programme et la collaboration entre les membres de l'équipe-école et la conceptrice

En vue des prochaines phases d'implantation du programme dans les écoles secondaires du Québec, les membres de l'équipe-école ont partagé des suggestions pour faciliter le partenariat entre les différents acteurs concernés. Le tableau 13 présente une synthèse des différentes suggestions présentées dans trois catégories.

Tableau 13

Les suggestions pour faciliter l'implantation du programme et la collaboration entre les membres de l'équipe-école et la conceptrice

Éléments se rattachant aux ressources humaines déployées dans l'école

- Optimiser une gestion à l'interne par une personne pivot proactive et multi-tâches
 - Miser sur la personnalité de la personne pivot : un leader significatif pour les jeunes
- Dégager des périodes de libération pour le personnel impliqué
- Impliquer les enseignants et les élèves dans la coordination des tâches

Éléments se rattachant à l'organisation des tâches

- Prendre le temps pour établir et diviser les rôles et les tâches de chacun

Éléments se rattachant à l'implantation dans l'école

- Proposer des recommandations plutôt que des exigences
-

La première catégorie collige des **Éléments se rattachant aux ressources humaines déployées dans l'école**. Il faut **optimiser une gestion à l'interne par une personne pivot** proactive et multi-tâches. Il est fait mention qu'une personne pivot issue de l'école participante, présente sur place en tout temps, soit disponible pour les blogueuses et à l'aise avec les différentes tâches que requiert un tel programme afin de grandement faciliter l'implantation de

celui-ci : « *La personne doit chapeauter de façon terrain, être le noyau et ramasser tout ce qui arrive puis ensuite partager aux personnes concernées* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

Il est suggéré de miser sur la personnalité de la personne pivot : un leader significatif pour les jeunes. D'autres acteurs soulignent l'importance de la personnalité de l'intervenant pivot afin que le programme fonctionne de façon optimale : « *Il faut une enseignante signifiante. Quelqu'un qui, à la base, va avoir ces mêmes caractéristiques là de confiance* » (Entrevue membre de l'équipe-école) et :

Ça prend une personne qui a de la drive... Ça prend une personne clé. Une personne dynamique qui les brasse un peu. Une personne qui a de l'initiative, qui n'attend pas que quelqu'un lui dise quoi faire. Le rôle du fameux capitaine doit être clair. Ça prend un leader. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Il est proposé de **dégager des périodes pour le personnel impliqué**. L'enseignante-ressource s'appuie sur son expérience pour suggérer que du temps soit dégagé dans l'horaire du personnel impliqué dans le programme.

Il serait également important **d'impliquer les enseignants et les élèves dans la coordination des tâches** afin de maximiser le temps avec les élèves pour la technicienne en éducation spécialisée et la psychoéducatrice.

La deuxième catégorie concerne des éléments se rattachant à **l'organisation des tâches**. Selon plusieurs membres de l'équipe-école, dès le début de l'implantation du programme, il est nécessaire de **prendre le temps pour préciser explicitement les rôles et les tâches** du personnel impliqué et particulièrement pour la personne pivot afin d'éviter la confusion vécue cette année.

La troisième catégorie aborde des éléments se rattachant à **l'implantation dans l'école**. Il est suggéré d'être **flexible dans les exigences demandées à l'école participante**:

[Nom de la conceptrice du programme] est issue du milieu scolaire alors elle a sa perception de comment ça devrait marcher. Quand elle est entrée, elle est entrée comme une entrepreneure. De par sa longueur d'avance de connaissances du milieu scolaire, elle est arrivée avec des formules toutes faites. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Il serait pertinent de **présenter les éléments d'une implantation optimale comme des recommandations plutôt que des exigences** : « *Il peut y avoir suggestions et recommandations de la part de [nom de la conceptrice du programme], mais au final, l'application du projet demeure à la discrétion de l'école* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

4.3 Les effets perçus du programme – OBJECTIF 3 du mémoire

L'utilisation d'un instrument standardisé, de questionnaires maison, d'entrevues semi-structurées et d'un entretien de groupe a permis d'obtenir des résultats complémentaires afin de répondre au troisième objectif du mémoire.

4.3.1 Résultats à la version française du Self-Perception Profile for Adolescent

Avant de présenter plus en détail l'ensemble des résultats quantitatifs, le tableau 14 présente une synthèse de ceux-ci.

Tableau 14

Synthèse des effets du programme (résultats quantitatifs)

Résultats à la version française du Self-Perception Profile for Adolescent	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'ensemble du groupe <ul style="list-style-type: none"> • <i>Après le déroulement du programme :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Augmentation pour les domaines: Soi global, les compétences scolaires, les compétences dans le travail, les relations d'amitié et d'intimité ainsi que l'attrait dans les relations amoureuses. • Diminution pour les domaines: l'adaptation sociale, les compétences sportives, l'apparence physique et les conduites • Pour chacune des participantes <ul style="list-style-type: none"> • <i>Après le déroulement du programme</i> <ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des scores pour les participantes 7, 14 et 20
---	--

Domaines de compétences visées : les compétences sportives, l'apparence physique et le soi global

- Diminution des scores pour les participantes 3, 8, 11, 12 et 17
Domaines de compétences visées : l'adaptation sociale, les compétences dans le travail, les conduites et le soi global
-

Pour l'ensemble du groupe, l'utilisation de la version française du Self-Perception Profile for Adolescent (SPPA) a permis d'explorer de manière quantitative les effets du programme sur différentes dimensions de l'estime de soi des adolescentes. Selon l'auteure du questionnaire, les scores inférieurs à 2,5 témoignent d'une estime de soi plutôt faible alors que les scores supérieurs à 3 correspondent à une estime de soi plutôt élevée.

Le tableau 15 présente les résultats obtenus sur l'ensemble de l'échantillon, sous forme de scores moyens. De façon générale, au début du programme, l'échantillon démontre une estime de soi plutôt faible sur les dimensions suivantes : les compétences sportives, l'apparence physique et l'attrait dans les relations amoureuses tandis que les dimensions des compétences scolaires, l'adaptation sociale, les compétences dans le travail, les conduites, les amitiés et l'intimité ainsi que le soi global obtiennent des scores plutôt élevés.

Avant et après le déploiement du programme, la dimension relative aux compétences dans le travail est celle qui obtient le score le plus élevé alors que celle qui concerne les compétences sportives est la dimension avec le score le plus faible. Ce tableau permet également de constater que les dimensions concernant les compétences scolaires, l'adaptation sociale, les compétences dans le travail, l'attrait dans les relations amoureuses, les amitiés intimes et le soi global sont associées à des augmentations (le soi global étant celle qui a le moins augmenté) alors que les dimensions concernant les compétences sportives, l'apparence physique et les conduites sont marquées par des diminutions (qui sont de tailles moins importantes que les augmentations). Compte tenu notamment de la taille de l'échantillon (20 participantes ont rempli le questionnaire

avant et après le programme), il n'est pas possible de statuer sur la significativité de ces différences.

Tableau 15

Résultats au SPPA pour le groupe des adolescentes avant et après leur participation

	Avant	Après	Écart
Compétences scolaires	2,62	2,63	+ 0,01
Adaptation sociale	2,53	2,57	+ 0,04
Compétences sportives	2,09	1,97	- 0,12
Apparence physique	2,28	2,19	- 0,09
Compétences dans le travail	3,07	3,27	+ 0,20
Attrait dans les relations amoureuses	2,11	2,33	+ 0,22
Conduites	2,86	2,76	- 0,10
Amitiés et intimités	2,99	3,23	+ 0,24
Soi global	2,68	2,77	+ 0,09

L'utilisation de la version française du *Self-Perception Profile for Adolescent* (SPPA) a également permis de vérifier ce qu'il en était pour chaque participante. Des chutes importantes au niveau des différents scores auraient pu être masquées en ne regardant que l'effet sur le groupe au complet. Le tableau 16 illustre pour quelles participantes il y a eu des augmentations ou des diminutions à l'égard des neuf dimensions évaluées. Il semble y avoir eu des effets « positifs » (soit une augmentation des scores) pour les participantes 7, 14 et 20 en ce qui concerne au moins cinq dimensions (notamment : les compétences sportives, l'apparence physique et le soi global).

Il ressort également des diminutions pour les participantes 3, 8, 11, 12 et 17 en ce qui concerne au moins quatre dimensions (notamment : l'adaptation sociale, les compétences dans le travail, les conduites et le soi global).

Tableau 16

Résultats au SPPA pour certaines adolescentes avant et après leur participation

	Écart entre les mesures Avant et Après	3	7	8	11	12	14	17	20
Compétences scolaire		=	+ 0,35	- 0,60	- 0,60	=	- 0,80	- 0,20	+ 0,80
Adaptation sociale		- 0,20	- 0,30	- 0,60	- 0,40	- 0,20	+ 0,60	+ 0,60	- 0,80
Compétences sportives		- 0,60	+ 0,35	=	- 0,20	+ 0,40	+ 0,20	- 0,20	+ 0,60
Apparence physique		- 0,20	+ 1,00	=	+ 0,20	- 0,10	+ 0,60	+ 0,20	+ 0,40
Compétences dans le travail		- 0,80	- 0,75	- 0,20	- 0,80	- 0,40	+ 0,40	- 0,20	+ 1,20
Attrait dans les relations amoureuses		+ 0,45	+ 0,20	- 1,00	+ 0,60	- 0,30	+ 0,40	+ 0,60	- 0,40
Conduites		- 0,40	=	- 0,60	+ 0,20	- 0,30	- 0,80	- 1,40	+ 1,20
Amitiés et intimités		+ 0,80	=	- 0,60	+ 1,00	+ 0,70	- 0,40	- 1,00	- 0,40
Soi global		- 0,20	+ 1,80	- 0,20	- 0,40	- 0,30	+ 0,40	+ 0,60	+ 1,20

4.3.1.1 Les explications des résultats au SPPA par les adolescentes. Questionnées sur les résultats obtenus au SPPA lors de l'entretien de groupe, les adolescentes avancent trois hypothèses. Concernant la faible augmentation du soi global, une blogueuse pense que des résultats ne peuvent subvenir sur une courte période de temps :

Peut-être parce que ce sont des choses qui se travaillent à long terme pis une année ce n'est pas nécessairement assez pour qu'il y ait vraiment une grande augmentation, un changement vraiment radical. Donc, oui ça peut augmenter, mais faible parce que tu n'as

pas nécessairement le temps de faire tout ce que tu veux faire, pis tu n'as peut-être pas le courage. Peut-être que tu veux le faire plus tard, mais que tu ne l'envisages pas maintenant. (P6)

En lien avec la diminution (quoi que faible) des compétences sportives, ce résultat s'expliquerait par le fait que ces compétences ne sont tout simplement pas mises en valeur avec

La deMOIs'aile :

Par rapport au sport, moi je pense vu que l'on s'est embarquée dans une expérience plus intellectuelle, c'est-à-dire l'écriture, on avait moins de temps au sport. On se concentrait plus pour être dans notre bulle que faire des activités extérieures comme du sport. C'est pour ça je pense la diminution avec le sport. (P13)

Par rapport à la faible diminution de l'acceptation sociale, *la deMOIs'aile* aurait engendré des prises de conscience par rapport à soi et à ses véritables amies pour deux participantes :

Moi je pense que pour l'acceptation sociale, ben c'est normal que ça ait baissé un peu parce que quand tu rentres dans ce projet-là, c'est vraiment un travail sur toi aussi tu fais pis avec tous les textes que tu peux lire des autres filles, ben tu peux réaliser que tu n'es pas parfaite pis que personne n'est parfait. Pis sois toi-même pis vis comme toi ça te tente de vivre. Pis les avis des autres n'ont pas d'importance vraiment. Tu veux être la personne que tu veux être pis justement en écrivant ben c'est toi. C'est pas ton ami, c'est pas ta voisine, c'est pas ton voisin. C'est toi fake vraiment comme l'acceptation sociale elle prend moins une place importante dans ta vie parce que justement avec les textes tu évolues pis tu changes pis tu réalises ben des affaires aussi. (P12)

Pis je pense que tu peux aussi réaliser que les amis que tu pensais, tsé exemple on en avait que c'était des filles de ski de 4, on va s'entendre, elles sont comme haut dans notre hiérarchie d'école là pis y'en a plein qui ont débarqué de ces gens-là parce que justement en écrivant ce qu'eux pensaient, ils se sont rendu compte que leurs valeurs ne correspondaient pas à ça, il y en avait qui avaient des mauvais retours. Mine de rien ça fait que tu te réalises toi. Moi j'ai d'autres amis qui me ressemblent plus pis je vais aller vers eux plus que vers elles. Peut-être que ton acceptation sociale va diminuer parce que tu décides vraiment de t'affirmer à contrairement juste rien dire. (P5)

4.3.2 Résultats issus des questionnaires maison, des entrevues semi-structurées et de l'entretien de groupe (Résultats qualitatifs)

Avant de présenter plus en détail l'ensemble des résultats qualitatifs, le tableau 17 présente une synthèse de ceux-ci regroupée dans 3 principales catégories.

Tableau 17

Synthèse des effets du programme (résultats qualitatifs)

Effets perçus par les adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidation identitaire <ul style="list-style-type: none"> • Meilleure affirmation de soi • Ouverture d'esprit et lâcher-prise sur les critiques. • Ouverture envers les autres • Évolution de la confiance en soi • Meilleure connaissance de soi • Dynamique relationnelle entre les participantes <ul style="list-style-type: none"> • Naissance d'amitiés • Validation du vécu • Réseaux des participantes <ul style="list-style-type: none"> • Sur leur entourage <ul style="list-style-type: none"> • Changement d'attitudes • Sur leur famille <ul style="list-style-type: none"> • Admiration, fierté et compréhension • Soutien et climat familial • Sur leurs relations d'amitié <ul style="list-style-type: none"> • Fierté et ouverture
---	--

Effets perçus par l'ensemble des acteurs concernés	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les participantes <ul style="list-style-type: none"> • Consolidation identitaire <ul style="list-style-type: none"> • Évolution • Libération du jugement des autres • Prises de conscience de leur pouvoir d'action • Fiertés • Sur eux-mêmes <ul style="list-style-type: none"> • Une meilleure connaissance des défis rencontrés par les adolescentes • Une modification de leurs pratiques • Sur la communauté étudiante <ul style="list-style-type: none"> • Réflexions déclenchées • Recherche d'aide accrue envers l'éducatrice spécialisée • Dynamique avec les participantes • Reconnaissance • Effets négatifs • Sur la communauté professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Nouvelles pratiques • Interactions entre les enseignants et les participantes • Rapprochements entre les enseignants et l'ensemble des élèves • Sur d'autres sphères <ul style="list-style-type: none"> • Les familles des participantes <ul style="list-style-type: none"> • Retombées positives • Fierté • Entre les écoles participantes <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance • Sur les réseaux sociaux <ul style="list-style-type: none"> • Une amplification des effets positifs des textes grâce à leurs publications sur le web • Sur la communauté locale
---	--

4.3.2.1 Les effets perçus par les adolescentes. À la fin de l'implantation du programme, l'utilisation du questionnaire sur les changements et l'entretien de groupe ont permis d'explorer de manière qualitative les effets du programme. Les adolescentes ont évoqué des changements positifs chez elles, relatifs à une consolidation identitaire, la dynamique relationnelle entre les participantes et sur leurs réseaux.

La première catégorie aborde une **consolidation identitaire**. Durant l'entretien de groupe, quatre participantes remarquent une meilleure affirmation de soi chez elle-même et les autres blogueuses :

Je suis capable de vraiment plus m'exprimer. Comme je disais la dernière fois, on pense que l'on n'a pas de voix, mais dans le fond elle est vraiment forte. Dans le fond, ce n'est pas moi qui ai changé, j'ai plus réalisé des choses que je pensais, mais que je n'étais pas sûre. Moi c'est plus ça, mais j'ai vue des gens, des filles qui ont vraiment évolués. Au début, elles ne parlaient pas beaucoup pis à la fin elles prenaient la parole. Je pense que ça a aidé pour plusieurs d'entre nous qui étions dans leur coquille au début. (P5)

Dans le questionnaire sur les changements, cinq participantes mentionnent s'affirmer davantage et ressentir une certaine fierté face à ce changement : « *Je m'affirme plus qu'au départ* » (P2), « *Je suis fière d'avoir pris ma place et d'avoir dit mes opinions même si j'avais peur parfois* » (P4) et « *Je m'ouvre beaucoup plus aux gens grâce à La deMOIs'aile* » (P20).

Lors de l'échange, des participantes ont même précisé avoir désormais une plus grande ouverture d'esprit et être en mesure de lâcher prise plus facilement sur les critiques suite à l'affirmation de leurs prises de position dans leurs textes :

Pis si tu te souciais de tout ce que les gens peuvent penser, un moment donné ça ferait beaucoup trop de problèmes, de poids sur tes épaules, de choses à gérer donc tu te dis, on laisse faire pis dans le fond tu lâches prise. (P6)

Le fait de s'exprimer ouvertement oui ça vient chercher d'autres personnes, mais c'est aussi, je pense que c'est pour toi que tu le fais. Comme moi je sais, avec les textes que j'ai écrits, ben ça m'a aidé à justement évoluer pis comme accepter certaines choses que j'acceptais moins avant. Juste le fait de l'écrire pour moi aussi ça m'a comme permis de laisser passer des affaires pis de continuer à vivre ma vie pis d'avancer pis justement de changer pis de grandir. (P9)

Cette ouverture d'esprit semble s'être déployée dans les relations sociales des participantes est soulignée : « *Je me suis ouverte plus facilement aux gens qui, dans le passé, m'éneraient* » (P 8), « *Je me suis ouverte aux autres et j'ai évolué [...]* » (P9) et : « *Je suis plus ouverte. Je n'ai plus de préjugés sur les gens* » (P15).

Des répercussions positives au niveau de la confiance en soi sont mentionnées par des adolescentes dans le questionnaire sur les changements : « *J'ai développé encore plus de confiance parce que je savais que les gens savaient qui j'étais* » (P6) et « *J'ai doublement appris à me faire confiance et de ne pas m'inquiéter du jugement* » (P13).

Dans ce questionnaire, à la question sur les différences entre une photo prise d'elles avant leur participation au programme et une photo prise d'elles après, des filles ont élaboré sur cette confiance en elles accrue : « *Au début, j'étais plus incertaine et confuse, mais maintenant je suis plus déterminée* » (P3) et « *La photo de moi serait une photo d'une fille plus confiante* » (P4). Une confiance qui aurait des effets sur le niveau de bien-être des participantes : « *Je suis beaucoup plus heureuse, j'ai changé* » (P9) et « *Ce que je porte aujourd'hui est ma nouvelle réelle moi* » (P15).

Durant l'entretien de groupe, une adolescente a expliqué pourquoi elle avait une meilleure confiance en elle suite à sa participation :

Ça a aidé pour la timidité pour certaines aussi à la confiance en soi. Quand je suis arrivée, je suis quelqu'un qui a beaucoup de confiance, mais il y a encore une petite coche de plus après cette expérience-là. [...] Une petite coche de plus. Parce que j'ai écrit, les gens ont lu. Donc, on me connaît plus. Il y a plein de gens qui pensaient des

trucs de moi, mais je ne me cache pas dans un coin, je continue à marcher dans l'école comme je faisais. C'est juste que là il y a un peu plus de gens qui savent je suis qui. (P6)

Des participantes nomment également dans le questionnaire sur les changements des effets positifs au niveau de leur connaissance de soi : « *J'ai pu me reconnaître et en apprendre davantage sur ma personnalité* » (P3) et « *J'ai découvert ma nouvelle moi à travers tout ça* » (P15).

La deuxième catégorie porte sur **la dynamique relationnelle entre les participantes**. Durant l'entretien de groupe, une participante mentionne le développement progressif de liens entre les filles :

Plus le temps avançait dans les rencontres, plus il y avait de la conversation entre chacune parce qu'au début, on n'est pas nécessairement toutes amies. On ne se connaît pas toutes nécessairement. Plus que ça avance, ça crée des liens, ça permet de s'ouvrir plus aux autres. [...] Je ne m'attendais pas à parler avec une fille que maintenant je parle. (P1)

Des échanges et des amitiés ont permis de rassurer les participantes sur les enjeux similaires qu'elles affrontaient : « *J'ai réalisé que sur plusieurs aspects, plusieurs vivaient la même chose que moi* » (P7) et « *Les réunions qui nous lient, de la plus grande confiance, de la sécurité (ne pas être seule), [...]* » (P15).

La troisième catégorie concerne **les réseaux des participantes**. En plus de ces changements observés chez elles, les adolescentes ont été en mesure d'identifier des éléments nouveaux survenus sur leur entourage, leur famille et leurs ami(e)s rapportés dans le questionnaire sur les changements.

Deux participantes mentionnent un changement d'attitude venant de leur entourage à leur égard, et ce, de façon plutôt générale : « *On considère vraiment plus mon opinion! Ils ont*

remarqué que ma façon de m'exprimer est vraiment belle et plusieurs m'ont pris comme modèle pour leurs jeunes enfants » (P5) et « Le monde m'accordait plus d'attention bizarrement. Ils me sollicitaient, m'encourageaient, m'écoutaient » (P13).

Des blogueuses abordent une admiration, une fierté ainsi qu'une meilleure compréhension de la part de membres de leur famille : *« Ils me comprennent mieux et sont plus que fiers de moi. » (P15) et « Le monde connaisse plus mes intérêts » (P19).*

D'après le questionnaire de suivi de la conceptrice, dans certaines familles, une recherche de services a été initiée :

[Nom d'une blogueuse] a écrit un billet sur l'influence des réseaux sociaux. Ceci a provoqué une discussion familiale puisque sa sœur de 11 ans a un problème de dépendance à ceux-ci. Il semblerait que ses parents sont allés chercher de l'aide puisqu'elle nous a dit qu'ils ne sont pas outillés et ouverts à parler de problématiques.

Des discussions ont été déclenchées : *« [Nom d'une participante] s'est livrée sur les répercussions de son article sur le végétarisme. Ceci a entraîné de grandes discussions dans sa famille...Elle en est fière » (Questionnaire de suivi de la conceptrice).*

Des conflits familiaux se sont désamorçés : *« Au niveau du rapprochement familial, il y a des conflits qui ont pu se résoudre. Pas des gros conflits, mais assez pour amener une perturbation psychologique chez l'élève. De ramener un certain climat convivial à la maison » (Entrevue membre de l'équipe-école). Dans son questionnaire de suivi, la conceptrice rapporte à ce propos un message d'une participante : « Ça m'a aussi beaucoup aidée avec ma relation que j'ai avec mes parents parce qu'en me lisant, on dirait qu'ils ont réussi à mieux me comprendre ».*

Quant aux relations d'amitié, des participantes mentionnent une fierté et une ouverture de la part de leurs ami(e)s : « *Mes amies étaient fières de moi par rapport au fait que je parle de certains sujets plus durs pour moi, que je lâche prise* » (P9) et « *Amis me ressemblant plus et plus ouverts* » (P20).

4.3.2.1 Les effets perçus par l'ensemble des acteurs concernés. La première catégorie porte sur les effets perçus **chez les adolescentes**. Il est relevé une consolidation identitaire d'après un certain consensus entre les membres de l'équipe-école en ce qui concerne une évolution au niveau de la confiance en soi, de l'affirmation de soi, de la connaissance de soi et de l'estime de soi des participantes :

Ça c'était beau à voir. Elles se développent au travers leur propre texte. Pas besoin de dire grand-chose, tu les amènes autour d'une réflexion puis elles se construisent autour de ça. C'est ce qui a été le plus merveilleux dans cette aventure-là. Certaines élèves que je suivais depuis septembre, elles se sont émerveillées au niveau de l'estime de soi. La confiance, l'estime, le désir d'écrire. Il y en a là-dedans pour qui le cours de français était pénible. Elles se sont laissé aller malgré leur peur de l'écriture. Elles ont découvert quelque chose de serein là-dedans. (Entrevue membre de l'équipe-école)

La deMOIs'aile aurait amené les filles à une certaine libération du jugement des autres : Pour [nom de P13], elle dit s'être sentie libérée d'officialiser un peu son TDAH pis les filles qui ont eu des textes qui sortent de l'ordinaire, ces filles ont eu des bons commentaires. Des fois c'est des sujets pas toujours faciles d'aborder, que l'on ne veut pas non plus nécessairement étendre. Apporté sans jugement, ça apporte donc cette

possibilité : on a le droit de s'exprimer pis finalement les réactions sont bonnes.

(Entrevue membre de l'équipe-école)

Une libération assez émotive pour cette même participante : « *Écrire ce billet m'a vraiment permis de me libérer l'esprit et même verser quelques larmes* » (Propos de P13 rapportés dans le questionnaire de suivi de la conceptrice).

La deMOIs'aile aurait amené ses participantes à une prise de conscience de leur pouvoir d'action :

Elles [les participantes] se sont senties écoutées. Elles ont compris l'impact qu'elles pouvaient avoir. D'un coup elles avaient un certain pouvoir, on peut changer les choses. Donc là, je voyais dans les yeux des jeunes : ok, j'ai pu changer quelque chose parce que j'ai pu l'écrire d'une façon que je me sentais en confidentialité dans mon monde. J'ai pu me libérer, me livrer, des gens m'ont accompagnée, j'ai osé mettre ça dans les journaux et sur la plateforme pis ça a un impact direct. Ça je ne l'aurais jamais dit à mon parent face à face, mais en passant par un autre canal de communication, j'ai réussi à communiquer. Moi c'est comme ça que je l'ai vu. (Entrevue membre de l'équipe-école)

La conceptrice du programme relate à plusieurs reprises dans son questionnaire de suivi, la fierté des adolescentes quant à leur participation et l'ampleur des effets de leurs textes : « *[Nom d'une blogueuse] en avait long à dire sur l'impact de son article dans le journal. Elle était vraiment très fière d'elle et c'était de toute beauté. Plusieurs enseignants et ses parents l'ont félicitée et elle était vraiment contente* ».

Pour expliquer ces changements, les membres de l'équipe-école avancent différentes hypothèses. L'écoute entre les participantes serait à la source de l'ensemble de ces changements :

Elles [les blogueuses] se sont senties écoutées. La structure leur a permis de se libérer. De nommer des choses qu'elles n'oseraient pas nommer. Entre elles, vu qu'une ose le faire, il y a un effet d'enchaînement qui se fait. De voir qu'elles n'étaient pas seules en fait à vivre certaines réalités. C'est ça en fait briser l'isolement. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Ces effets pourraient également être liés à une continuité du programme avec ce qui est déjà mis de l'avant dans l'école :

Ça bien adonné cette année La deMOIs'aile parce que l'on avait une tendance vers un climat de bienveillance dans l'école. C'est complémentaire, je ne pense pas nécessairement que c'est ce projet-là qui a changé, ça fait partie du plan d'action que nous avons en début d'année. [...] Ce n'est pas de leur dire quoi faire parce qu'ils font partie de la solution pis on est prêt à vous écouter. Ça c'est la ligne que l'on donne puis La deMOIs'aile est venue renchéirir là-dessus, ça s'est sûr. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Les effets pourraient s'expliquer par l'écriture des textes auxquels s'ajoutent les rencontres mensuelles ou plutôt par la maturation des participantes et le soutien entre-elles :

C'est sûr qu'il y a le facteur individuel où elles prennent de la maturité au cours de l'année. Les midis ou elles pouvaient se dire en face à face Heille j'ai lu ton texte, y'é touchant, tu as été capable, tu as brisé la glace, ça me donne le courage de... L'élément de ce programme-là c'est le fait que les filles ont pu se réunir ensemble parce que pour la majorité, ce sont des filles qui ne se connaissent pas du tout. Qui là, elles vont se croiser dans le corridor pis elles vont se parler de leurs textes, elles s'encouragent. Pis quand on

fait un arrêt sur l'heure du midi, pour discuter de leurs textes, de leurs questions, du fameux syndrome de la page blanche. On les a amenées à voir leur intimité. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Pour certains membres de l'équipe-école, peu ou pas d'effets sont notés. Cette absence de résultats pourrait s'expliquer par le fait que les participantes allaient déjà bien avant le début du programme :

Quand on nous a présenté le projet, moi je m'attendais à ce que ça soit des élèves qui avaient un bagage de vie. Mais après, c'est des élèves qui vont super bien. [...] À la base, à la limite ce que l'on fait, on permet à des jeunes filles de vivre l'expérience d'être blogueuses. Qui va amener peut-être certaines jeunes filles à travailler en communication, tsé des choses comme ça. Mais je me dis encore est-ce que l'on rejoint notre clientèle d'écorchée? (Entrevue membre de l'équipe-école)

La deuxième catégorie aborde les effets sur **l'ensemble des acteurs concernés**. Les membres de l'équipe-école se sont prononcés sur les effets qu'ils ont perçus sur eux-mêmes à la suite de leur collaboration avec *La deMOIs'aile*. En prenant davantage conscience des défis de leurs étudiants, des membres de l'équipe-école se disent plus conscients des forces que les adolescentes déploient pour y faire face. Leur regard sur les jeunes a donc changé :

Je ne pensais pas qu'elles [les adolescentes] vivaient autant de périodes sombres. Toute la phase des jugements, je ne me rappelais pas que c'était si fort. [...] Mon Dieu que ça semble négatif, qu'elles ne voient pas de solution. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Un des membres résume bien l'effet produit sur leurs connaissances des enjeux à l'adolescence : « *[La participation des membres de l'équipe-école], ça donné un sens en fait sur des défis que nous avons en éducation, que les jeunes vont vivre* ».

Sur le plan des pratiques, il semble que *La deMOIs'aile* a engendré un discours moins empreint de stigmatisation, des innovations pédagogiques et un ajustement des pratiques de soutien chez certains acteurs impliqués :

Dans les rencontres du matin, je montrais un texte de La deMOIs'aile sur l'anxiété de performance ou des trucs comme ça. Je parlais vraiment d'une élève pis on avait des réflexions. [...] Pis en partant de cas comme ça, je sais qu'ils [les enseignants] parlaient aussi avec leurs élèves. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Il y en a quelques-unes [des adolescentes] que j'ai appris à connaître plus en profondeur parce qu'elles se sont laissé aller. Par la lecture, j'ai eu des infos qui m'ont amenée à aller porter un soutien supplémentaire. (Entrevue membre de l'équipe-école)

La troisième catégorie traite des effets perçus sur **la communauté étudiante**. Des thématiques abordées par les blogueuses ont confirmé à certains étudiants que d'autres pouvaient se sentir comme eux : « *Moi, j'ai un élève qui est gai puis il m'a parlé du texte sur l'homosexualité. C'est venu le chercher. C'est certain que ça fait cheminer les élèves* » (Entrevue membre de l'équipe-école). Cet acteur mentionne également que des réflexions ont été amorcées : « *Les filles s'assument pis les autres, ça les fait réfléchir aussi* ».

Il semble y avoir une recherche d'aide proactive chez les étudiants suite aux publications mensuelles des textes : « *[Nom de l'éducatrice spécialisée] a confié aux filles [aux blogueuses] qu'elle recevait des élèves dans son bureau qui avaient envie de se confier après la publication de certains textes* » (Questionnaire de suivi de la conceptrice).

Il y aurait des effets sur **la dynamique entre l'ensemble des étudiants et les blogueuses**. Plusieurs soulignent que des jeunes de l'école se sont sentis touchés par les thématiques des textes publiés, les poussant donc à entrer en contact avec les blogueuses.

Un membre du comité-école aborde plutôt une reconnaissance des pairs avec un effet positif : « *C'est le rayonnement positif de mes jeunes filles [les blogueuses] qui sont connues et reconnues* ».

Notons toutefois que le fait de se livrer publiquement pourrait ouvrir la porte à des expériences de provocation, voire peut-être même d'intimidation :

Avec le texte sur la virginité, des gars sont allés voir la fille pour lui dire « voir que tu seras encore vierge après ton bal ». Elle leur a dit, oui, pis je vais le faire avec le gars de mon choix. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Dans les groupes ou j'enseigne, j'en entends beaucoup parler. Même je dirais que ça crée une certaine jalousie. Le mot est un peu fort. On le sait ben les deMOIs'aile elles ont le droit. Elles peuvent s'habiller comme elles le veulent. Un petit standing le fun je te dirais. (Entrevue membre de l'équipe-école)

La quatrième catégorie concerne **la communauté professionnelle**. Une nouvelle compréhension des enjeux des adolescentes aurait favorisé l'émergence de nouvelles pratiques. De tels effets font consensus parmi les différents acteurs impliqués. « *Pour ceux qui lisent les textes, à mon avis, ça les a fait réfléchir. C'est une belle façon pour connaître le senti des élèves et peut-être d'ajuster leurs pratiques* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

Toutefois, un membre de l'équipe-école ajoute que ces effets ne sont pas perçus à l'unanimité chez les enseignants:

Il y en a quand même qui restaient dans le jugement. On a regardé le texte sur la douance, moi je trouve que c'est un excellent texte, mais d'autres disaient que ça va trop loin, on n'aurait pas dû mettre ça, ça nivelle par le bas. On est dans une autre mentalité d'enseignants qui ne peuvent pas accepter que la douance puisse amener des difficultés.

Il semble y avoir eu des effets liés à une bonification de la pédagogie avec une utilisation des textes par les enseignants : « *L'enseignante d'histoire a été demandée à [nom d'une blogueuse] si elle pouvait présenter son article sur le TDAH à ses élèves du premier cycle. [Nom d'une blogueuse] était fière de me le partager* » (Questionnaire de suivi de la conceptrice).

Il est relevé des effets dans les interactions entre les enseignants et les participantes. Durant l'implantation du programme, il y a eu une transformation graduelle du statut de témoin des enseignants en une participation active par des commentaires à la suite des publications : « *J'entends que les profs lisent et commentent. Beaucoup de pouces en l'air et de j'aime, c'est beau ou encore tu as fait du progrès* » (Entrevue membre de l'équipe-école).

Cette participation se serait étendue chez l'ensemble du personnel scolaire : « *Les filles disent recevoir des beaux commentaires de quelques profs, mais également des membres de soutien, de la secrétaire et des surveillants* » (Questionnaire de suivi de la conceptrice).

Des liens et des échanges semblent avoir été favorisés entre les enseignants et les blogueuses : « *[Nom d'un enseignant] est venu voir une blogueuse lorsque j'étais à l'école pour la féliciter de son article dans le journal et de ses efforts puisqu'elle a passé sa 1^{ère} étape même si ça n'a vraiment pas été facile* » (Questionnaire de suivi de la conceptrice).

Au quotidien, les liens et les échanges semblent avoir favorisés des rapprochements entre les enseignants et l'ensemble de la communauté étudiante :

Ça peut devenir un lieu de partage qui a suscité des réflexions. Donc, moi je trouve que ça a rapproché les enseignants avec les élèves. J'ai vu aussi des jeunes avoir des discussions avec des enseignants Ça leur a fait comprendre des réalités que nos jeunes vivent autrement. » (Entrevue membre de l'équipe-école)

La cinquième catégorie rassemble **les effets sur d'autres sphères**. Les acteurs concernés ont rapporté d'eux-mêmes d'autres effets perçus, et ce, à différents niveaux durant l'implantation

du programme. Il semble que des retombées positives sur les familles ont surpris les participantes. Un étonnement remarqué par un membre :

Quand elles [les participantes] parlaient de leur famille, leurs parents et leurs grands-parents, l'impact que ça a eu sur leur famille ça m'a étonnée. Ma fille est dans les blogueuses pis je voyais ma belle-mère qui donnait des commentaires, la conjointe de mon père qui commentait. Du monde qui ne commentait pas habituellement. Alors le rayonnement que ça a eu pour les filles, moi je trouve ça positif pour les filles. Pis elles étaient fières d'en parler. (Entrevue membre de l'équipe-école)

Une fierté palpable chez les familles est ressentie par la conceptrice du programme : « *[Nom d'une participante] a un papa qui est très fier de sa fille et qui parle de ses textes à tout le monde. Les voisins de condo... Les amis... La famille... Elle trouve parfois que c'est trop* ».

Il semble s'être développé un sentiment d'appartenance et un désir de côtoyer les blogueuses des autres écoles : « *[Nom d'une participante] m'a dit qu'elle adorait suivre les blogueuses des autres écoles. Elle aimerait faire un gros souper pour rassembler toutes les blogueuses* » (Questionnaire de suivi de la conceptrice).

Quant aux réseaux sociaux, une amplification des effets positifs des textes apparaît s'être produite grâce aux publications sur le web :

J'apprécie beaucoup de voir autant les jeunes, que les enseignants, que les parents impliqués. C'est encore plus positif puisque ça sort également du Web pour se retrouver entre les murs de l'école et à la maison. [...] Plusieurs ont mentionné qu'elles ne croyaient pas avoir autant d'impact sur les réseaux sociaux, ce qui démontre que leurs textes sont lus par plusieurs. (Questionnaire de suivi de la conceptrice)

Des effets **sur la communauté locale** ont été rapportés uniquement par la conceptrice dans le questionnaire de suivi et durant son entrevue. Il s'agit de commentaires qu'elle a reçus ou

des informations qu'elle a apprises de la part de gens de la communauté. Notamment, un message positif d'une maman sur les impacts du programme dans la vie de sa fille : « *Merveilleuse opportunité pour les jeunes de s'exprimer et gagner en confiance en soi ! Une période de leur vie parfois tourmentée où les mots ne sortent pas facilement ! Bravo superbe idée* », le texte d'une participante affiché sur le babillard de la salle du personnel dans son milieu de travail et des commentaires venant d'une ancienne enseignante de 1^{ère} année du primaire pour six des participantes. Ces exemples montrent qu'il y a plusieurs personnes qui lisent les textes publiés et ce même à l'extérieur des murs de l'école. Les réactions laissent entrevoir leur enthousiasme et des réactions positives.

Pour terminer, ce chapitre permet de faire ressortir un inventaire important de facteurs ayant pu faciliter ou faire obstacle à la participation optimale des adolescentes. Il semble que les éléments ayant pu faire obstacle au partenariat entre les membres de l'équipe-école et la conceptrice du programme n'ont pas eu d'effet sur la participation des adolescentes ainsi que leur satisfaction envers le programme. Des résultats mettent également en lumière des retombées du programme sur les enseignants, la communauté étudiante, les familles ainsi que des gens de la municipalité, ce qui conduit à s'interroger sur le besoin de les questionner directement afin de mieux connaître l'ampleur des effets du programme.

Chapitre 5. Discussion

Cette recherche avait pour but de poser un regard critique sur l'implantation du programme *La deMOIs'aile* en s'attardant principalement sur les dimensions de l'adéquation des activités, la qualité du partenariat et des effets perçus. La présentation des résultats au chapitre précédent renseigne sur ces différentes dimensions.

Ce présent chapitre permettra d'abord de faire un retour sur les objectifs de l'étude et de présenter les résultats généraux. Il souhaite ensuite discuter des résultats les plus pertinents, ceux qui demandent à être abordés plus en détails. Ceux-ci concernent, respectivement : (a) en quoi le blogue constitue un outil intéressant auprès d'une clientèle adolescente, (b) une modification nécessaire du processus de sélection pour mieux rejoindre la clientèle cible et assurer le bien-être des aspirantes participantes et des blogueuses ainsi que (c) l'importance de démocratiser le processus d'implantation du programme.

Tout au long de la discussion, réalisée à la lumière des écrits recensés, certaines recommandations sont élaborées pour la pratique afin d'ajuster et de bonifier la prochaine phase d'implantation du programme *La deMOIs'aile*. Finalement, les limites et les forces de cette étude seront abordées et permettront de dégager certaines recommandations pour la recherche en prévision d'une éventuelle évaluation à plus grande échelle de l'implantation du programme *La deMOIs'aile*.

5.1 Retour sur les objectifs de l'étude et présentation des résultats généraux

Avant d'élaborer plus en détail sur les résultats les plus saillants dans les prochaines sous-sections, le tableau 18 rappelle brièvement les objectifs et les indicateurs sélectionnés pour le présent projet de recherche. Tous ont été documentés à l'aide des différents outils de collecte.

Tableau 18

Les dimensions et les indicateurs de ce projet d'évaluation

Dimensions	Indicateurs
Adéquation des activités	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les aspects du programme qui ont potentiellement facilité la participation des adolescentes. ▪ Les aspects du programme qui ont potentiellement fait obstacle à la participation des adolescentes. ▪ Les aspects du programme qui ont été des facilitateurs à l'implication des acteurs concernés. ▪ Les aspects du programme qui ont été des obstacles à l'implication des acteurs concernés. ▪ Les améliorations possibles au programme. ▪ La satisfaction des adolescentes envers le programme
Qualité du partenariat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les facilitateurs à la collaboration entre les acteurs concernés. ▪ Les obstacles à la collaboration entre les acteurs concernés. ▪ Les suggestions pour faciliter l'implantation future du programme et la collaboration des acteurs impliqués.
Effets perçus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les effets perçus par les adolescentes après leur participation. ▪ Les effets perçus par les jeunes filles au niveau de l'estime de soi après leur participation. ▪ Les effets perçus par l'ensemble des acteurs concernés sur les jeunes filles après leur participation. ▪ Les effets perçus par l'ensemble des acteurs concernés sur eux suite à leur participation au programme. ▪ Les effets perçus par l'ensemble des acteurs sur d'autres systèmes.

Concernant l'adéquation des activités, il est intéressant de relever qu'à la fois dans les facilitateurs et les obstacles à la participation des adolescentes identifiés par les adolescentes elles-mêmes, les membres de l'équipe-école et la conceptrice du programme, il n'y a aucun obstacle qui concerne des éléments se rattachant à l'équipe-école et à la conceptrice. Le soutien des membres de l'équipe-école ainsi que la personnalité et la disponibilité de la conceptrice semblent faire consensus quant au rôle facilitant joué dans la participation des adolescentes. Il en est de même pour la dynamique relationnelle entre les adolescentes, un aspect relatif aux participantes et assez important, puisqu'elle influence les comportements et les attitudes (De Visscher, 2013) des participantes durant tout le programme. Toutefois, l'ampleur des retombées,

une surprise pour les participantes, est plutôt un obstacle qui fait consensus parmi l'ensemble des acteurs concernés.

En lien avec la qualité du partenariat, des éléments se rattachant à l'équipe-école (ouverture à améliorer le partenariat et une nouvelle organisation des tâches) et des éléments se rattachant à la conceptrice du programme (collaboration facile) sont identifiés comme des facilitateurs au partenariat entre l'ensemble des acteurs concernés. Il apparaît que les éléments ayant fait obstacle au partenariat sont plus nombreux et concernent différentes catégories relatives à des inquiétudes à l'aube de l'implantation du programme (une réserve envers le programme et des craintes face aux répercussions du refus potentiel de certaines candidatures).

À propos des effets perçus, il était pertinent de s'y intéresser puisque lors de la présentation du programme aux différents acteurs de l'école, certaines craintes ont été soulevées. Il faut mentionner qu'il est possible qu'un nouveau programme qui arrive de l'extérieur et qui n'a pas encore été évalué puisse susciter certaines inquiétudes pour l'équipe qui le reçoit. En effet, les programmes basés sur des données probantes ont une crédibilité non négligeable (Delawarde et al., 2017).

À l'aide de la version française du Self-Perception Profile for Adolescent, autant pour l'ensemble du groupe que pour chacune des adolescentes, il ressort une augmentation pour le soi global ainsi qu'une diminution pour les compétences de l'adaptation sociale et les conduites. D'autres résultats similaires ressortent des méthodes de collecte de données qualitatives. Des effets positifs au niveau de la consolidation identitaire des participantes, entre les blogueuses ainsi que sur leur famille ont été reconnus par les participantes elles-mêmes ainsi que par les membres de l'équipe-école et la conceptrice. Cependant, les effets au niveau de la communauté

étudiante et professionnelle de l'école ainsi que sur les gens de la région ont seulement été rapporté par les adultes.

5.2 Intérêts de recourir à un blogue auprès d'adolescentes en construction identitaire

5.2.1 Attrait des blogues et augmentation de l'intérêt pour l'écriture

Des caractéristiques personnelles (timidité, paresse) sont considérées par les participantes comme des obstacles à leur participation. Toutefois, il semble que les blogues ont un certain attrait pour les personnes plus timides puisque ce lieu serait un moyen de communication plus sécurisant où les échanges peuvent être refrénés (Saunders & Chester, 2008) comparativement aux interactions en présentiel.

La deMOIs'aile exploite le médium de l'écriture et un goût ou un talent pour cette forme d'expression semble bien évidemment constituer un élément facilitant. Toutefois, l'écriture n'était pas une force pour l'ensemble des participantes ; six (sur 20 participantes) estimaient leurs notes en français en dessous de la moyenne. Le maintien de la participation de ces adolescentes avec quelques défis liés à l'écriture pourrait s'expliquer par leur intérêt envers les tâches qu'elles ont à accomplir à l'intérieur de contextes particuliers (ex. : partage avec d'autres filles, expression sur des thématiques d'intérêt, etc.) (Chartrand & Prince, 2009). Qui plus est, d'après l'enquête de Clark et Dugdale (2009), le blogue contribuerait à l'augmentation de l'intérêt envers l'écriture alors que Bélanger (2008) précise que peu importe l'intérêt des élèves pour l'écriture, ceux-ci ont apprécié leur expérience de rédaction à l'aide d'un blogue. Des informations pertinentes lorsque l'on souhaite rejoindre des adolescentes qui sont moins confiantes à l'écrit.

5.2.2 Expression des intérêts des participantes grâce à la liberté des sujets

Précédemment, il a été fait mention que les adolescentes ont principalement écrit sur des enjeux centraux à l'adolescence : l'identité, les relations familiales et amicales notamment. Un constat qui appuie l'idée selon laquelle les individus qui exploitent un blogue aspirent à contribuer aux grandes questions sociales (Orange, 2011). Les blogues semblent être un médium facilitant à cette prise de position puisqu'ils aident les adolescents à exprimer et à contrôler leurs représentations de soi, en leur donnant l'occasion de traiter et de réfléchir sur le passé et le présent, les événements et les relations qui surviennent, et ce, dans le cadre de leur formation identitaire (Anderson-Butcher et al., 2010; Mazur & Kozarian, 2010; Schmitt et al., 2008).

Ces occasions ont été offertes aux adolescences grâce à la liberté des thématiques, un aspect qui semble avoir facilité leur participation. Une absence de contrainte qui leur a permis d'écrire sur des sujets importants pour elles, notamment la santé mentale, la famille, les relations amoureuses, les amitiés et la sexualité. Ces thématiques rejoignent celles identifiées dans les blogues des adolescentes (Gyberg & Lunde, 2015). Un constat qui va dans le sens de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement qui souligne que les relations avec les amis, les pairs et la famille sont des domaines d'identité saillants pour les adolescents (Kroger, 2007).

5.2.2.1 Recommandations pour une bonification en fonction d'éléments clés à d'autres programmes de promotion. L'exploration de trois programmes de prévention de l'estime de soi (Girls on the go, REbel et Bien dans sa tête bien dans sa peau) ayant été évalués et dont les résultats sont très prometteurs a permis de mettre en évidence un premier élément clé. Il s'agit des thématiques des activités qui contribuent à ce que les adolescents développent une attitude saine envers leur apparence menant à la construction d'une estime de soi positive. Pour les trois programmes, les thèmes concernent les troubles alimentaires, une image corporelle saine,

une estime de soi positive, la santé mentale, l'alimentation en pleine conscience, l'exercice physique, les préjugés liés au poids, l'intimidation et l'éducation aux médias sociaux (Breithaupt et al., 2017; Doray & Chaumette, 2002 ; Eickman et al., 2018; Ledoux & Mongeau, 2002; Tirlea et al., 2013; 2016). Bien que les moyens employés diffèrent d'un programme à l'autre pour exploiter ces thématiques, ces programmes contribuent à ce que les jeunes puissent réfléchir, porter un regard sur soi et sur les autres qui les entourent, augmenter leur connaissance de soi et ultimement, leur estime de soi. Même si la liberté des sujets est un élément fortement apprécié par les participantes et identifié comme un aspect ayant facilité leur participation, suggérer d'écrire sur ces thématiques ou encore échanger sur celles-ci dans le cadre d'une portion plus « éducative » lors des rencontres mensuelles semblent des stratégies intéressantes à déployer eu égard aux retombées positives associées.

5.2.3 Retombées positives et réponses aux besoins des adolescentes

Des participantes abordent un lâcher-prise sur ce que les gens pouvaient penser de leurs textes. Des textes qu'elles assumaient parce que les écrire leur a permis d'accepter des expériences qu'elles rejetaient avant. Une situation qui semble rejoindre un des effets de l'écriture narrative qui permet d'objectiver un problème et l'extérioriser (White, 2009). Ce processus s'expliquerait ainsi : « Une fois qu'un problème est devenu une entité séparée de la personne, et que les gens n'en sont plus réduits à accepter « des vérités » restrictives sur leur identité et des « certitudes » négatives sur leur vie, de nouvelles options deviennent disponibles pour entreprendre des actions en rapport avec leurs soucis » (p. 35). Un processus qui a été vécu comme une libération empreinte d'émotion pour une participante qui s'est exprimée pour la première fois sur son diagnostic.

Puisque le blogue peut aider son auteur à réfléchir sur son passé, son présent et son avenir, Mazur et Kozarian (2010) soulignent que ces réflexions peuvent affecter la manière dont il se perçoit. Ceci peut expliquer les effets positifs au niveau de la connaissance de soi des adolescentes : il y a eu des prises de conscience par rapport à soi et à leurs véritables amies. Une meilleure connaissance de soi qui aurait poussé certaines participantes à s'ouvrir à de nouvelles amitiés davantage en cohérence avec qui elles sont. Cet élan vers les autres viendrait influencer comment l'adolescente perçoit son acceptation par ses pairs, s'estime populaire, mesure son nombre d'amis et sent qu'elle peut être appréciée. Des recherches antérieures qui ont montré que l'une des principales motivations du blogue, outre l'expression de soi et la communication avec des amis déjà connus, est de se trouver de nouveaux amis (Anderson-Butcher et al., 2010; Blinka & Smahel, 2009; Davis, 2010; Schmitt et al., 2008; Sima & Pugsley, 2011; Subrahmanyam & Greenfield, 2008).

Des filles rapportent des répercussions positives au niveau de leur confiance en soi. La source de cette augmentation n'est pas abordée par les participantes. Est-elle associée aux effets de l'écriture sur soi, aux partages mensuels entre les filles ou encore à la combinaison de ces deux dimensions du programme? Pour une participante, sa timidité a pu être affrontée grâce à l'écriture de ses textes tandis que pour certaines adolescentes, ce serait grâce aux rencontres mensuelles de partage. Cette hypothèse semble corroborée par les écrits recensés qui avancent que les contacts entre pairs à l'adolescence contribuent, pour les filles de façon plus importante que pour les garçons, à leur affirmation de soi et à leur confiance en soi (Bariaud & Bourcet, 1998; Bariaud, Rodriguez-Tomé et al., 1999).

Des adolescentes ont indiqué avoir développé une meilleure affirmation de soi grâce à la tenue de leur blogue durant l'année scolaire. Certaines étaient même fières d'elles pour avoir

réussi à autant affirmer leurs idées, et ce, au point de découvrir qu'elles avaient une voix et qu'elles désiraient la faire entendre. Ces propos sont soutenus par différents chercheurs (Hara & Kling, 2000; Lepore et al., 1996) qui nomment que l'affirmation de ses opinions est facilitée par les blogues, un environnement où il est approprié de partager pensées et sentiments et qui peut réduire les contraintes sociales (désir de conformité) empêchant les individus de partager sur des évènements pénibles.

5.2.3.1 Un espace pour la création de liens : une solidarité grandissante entre les participantes. Il ne faut pas négliger la dynamique relationnelle positive entre les adolescentes : une solidarité qui s'est développée au fil des publications et des rencontres mensuelles. Une participante s'est exprimée sur le développement progressif de liens entre les filles et même la création d'amitiés inattendues. Pour les filles, les rencontres représentaient un lieu d'échange apprécié et source d'entraide. Une adolescente a partagé son désir de recevoir plus de rétroaction de la part des autres participantes. Un désir qui semble faire sens puisqu'à l'adolescence, les opinions des pairs jouent un rôle majeur dans la façon dont les jeunes se voient (Gyberg & Lunde, 2015).

Avec les partages personnels des fiertés et des difficultés vécues, les adolescentes se rassuraient entre elles parce qu'elles prenaient conscience qu'elles n'étaient pas seules à surmonter certains obstacles. Il semble que les groupes de pairs deviennent pour les adolescents un refuge où ils peuvent être eux-mêmes et faire des expériences en toute confiance : « le cercle d'amis assure une forme de protection bienveillante contre la société » (Rissoan, 2004, p.154). Une dynamique positive et bienveillante qui a très certainement contribué à la participation des adolescentes puisque l'ambiance qui règne au sein d'un groupe influence généralement de façon

directe l'expérience des participantes (Barlow & Stewart-Brown, 2001; To et al., 2012; Zeedyk et al., 2003).

5.2.3.1.1 Recommandations en fonction d'éléments clés d'autres programmes. La solidarité entre les participants et le rôle actif dans les différentes activités proposées par les programmes de promotion d'une estime de soi positive est un deuxième aspect clé au succès de ces programmes. Ces cibles sont également atteintes dans des programmes reconnus grâce à un partage d'informations, d'expériences et de soutien mutuel de manière à favoriser l'établissement de relations solides entre les membres du groupe (Tirlea et al., 2013; 2016) (Girls on the go) et des élèves-éducateurs qui agissent à titre de mentor auprès des participants (Breithaupt et al., 2017; Eickman et al., 2018) (REbel). Dans le programme Bien dans sa tête bien dans sa peau, il y a une collaboration entre les participants afin que de façon interactive chacun soit invité à prendre conscience du regard qu'il porte sur lui-même et sur les autres afin de transformer les mentalités, les croyances et les préjugés qui le détournent du sentiment d'être bien dans sa tête et dans sa peau (Doray & Chaumette, 2002; Ledoux & Mongeau, 2002). Ces relations positives et mobilisatrices entre les participantes sont cruciales. Les travaux d'Harter (1989) ont révélé qu'après l'apparence physique, les relations sociales étaient l'aspect le plus fortement corrélé à une estime de soi positive chez les jeunes lors de la première moitié de l'adolescence. Pour les accroître au même titre que l'implication des participantes, lors des ateliers d'échange, à tour de rôle, les participantes pourraient collaborer avec l'animatrice pour bâtir la portion « éducative » de ces rencontres ou encore, pour celles qui sont plus à l'aise avec l'écriture ou qui ont beaucoup d'idées, elles pourraient être des monitrices pour celles qui rencontrent certaines difficultés.

5.2.4 Retombées négatives, cyberintimidation et recommandations

Il semble que le fait d'écrire sur des aspects intimes de leur vie a rendu certaines adolescentes vulnérables à des expériences de provocation, voire d'intimidation. Il s'agit d'une situation à prendre très au sérieux puisqu'il s'agit là de l'un des principaux risques encourus pour les jeunes qui partagent des éléments de leur vie intime ou des informations personnelles en ligne (Kokolakis, 2017). À ce propos, des recherches antérieures ont porté sur les effets des commentaires sur l'estime de soi des adolescents. Il semble que les commentaires positifs contribuent à une bonne estime de soi alors que les commentaires négatifs provoquent des effets négatifs sur l'estime de soi (Valkenburg et al., 2006). D'après ces auteurs, il est impossible de déterminer si la rétroaction négative entraîne une baisse de l'estime de soi ou si les participants ayant généralement une faible estime de soi perçoivent les commentaires qu'ils ont reçus comme plus négatifs, ce qui a entraîné une nouvelle baisse de leur estime de soi.

Les médias sociaux apparaissent comme le moyen par lequel la plupart des messages nuisibles sont transmis (Masi, 2018). Il semble alors important d'aborder le phénomène de la cyberintimidation où des études ont montré que les victimes pouvaient éprouver de la colère, des contrecoups scolaires, des problèmes psychologiques, devenir à leur tour des cyberagresseurs ou continuer à être victimes (Masi, 2018). Les victimes peuvent ressentir de la culpabilité, s'absenter de l'école, souffrir de dépression, d'insomnie, avoir des idées et un risque suicidaire.

Particulièrement pour les filles, la victimisation par cyberharcèlement est fortement liée à la dépression (Bauman et al., 2013). Hoff et Mitchell (2009) rapportent que lorsque les victimes ne connaissaient pas leurs agresseurs, la peur et la colère sont accrues, mais ils n'arrivaient pas à dénoncer l'intimidation, même lorsque la situation devenait dangereuse. L'éducation des jeunes apparaît alors essentielle pour tirer le meilleur parti des médias sociaux. Pour Todaro et ses

collègues (2018), les programmes d'éducation doivent être abordés en établissant un lien entre les expériences virtuelles des jeunes et leurs sentiments et émotions d'un point de vue critique.

Avec les résultats relatifs aux retombées négatives chez les participantes, il apparaît important de regarder les effets sur les consommateurs des blogues. Ces derniers portent désormais le nom de « socionautes » (Fourquet-Courbet & Coubet, 2017). Les socionautes qui fréquentent intensivement les réseaux sociaux ont une tendance marquée à se comparer socialement et l'issue est généralement en leur défaveur (Lee, 2014). Ils sont aussi sujets à croire que les autres sont plus heureux et ont une vie plus agréable que la leur, ce qui génère un sentiment d'injustice (Chou & Edge, 2012). Ceci déclenche certains processus psychopathologiques, comme des ruminations mentales (ressasser de manière incontrôlée des idées et des pensées négatives) qui peuvent être associées ou engendrer des syndromes dépressifs (Feinstein et al., 2013). Fourquet-Courbet et Coubet (2017) mentionnent que « Ce processus s'observe surtout quand les « amis » ne font pas partie de l'entourage social hors ligne du socionaute et sont donc des « étrangers » » (p. 15).

5.2.5 Effets indirects sur l'expérience des participantes par l'impact des textes sur leur entourage

5.2.5.1 Sur les membres de l'équipe-école et les autres enseignants.

À la suite de la lecture des textes, les membres de l'équipe-école et des enseignants ont pris conscience des réels défis et des forces des adolescentes. À ce propos, il est intéressant de noter qu'Internet est reconnu comme un médium précieux pour les individus qui souhaitent avoir un aperçu de la vie des adolescents, et ce, selon la vision qu'en ont les adolescents : sans ingérence venant des adultes (Greenfield & Yan, 2006; Moinian, 2006). Les études de ces

blogues renseignent sur la manière dont les adolescents se présentent et s'expriment en ligne, ainsi que sur leurs pensées et émotions (Chittenden, 2010; Huffaker & Calvert, 2005; Schmitt et al., 2008). Des informations qui ont également éclairé le personnel de l'école, et ce, au point de modifier certaines de leurs pratiques, de leur pédagogie au fil des publications. Les enseignants ont de plus en plus commenté les textes des adolescentes; des échanges et des liens se sont tissés. Ce sont des changements importants puisque le respect et les encouragements des enseignants sont reconnus comme des pratiques efficaces pour assurer la réussite scolaire des jeunes (Troger, 2005), et ce, sans compter la qualité des relations qui influence l'estime de soi des adolescents (Lévesque, 2010).

Toutefois, ces changements n'ont pas été déployés par l'ensemble des enseignants. Certains ont semblé plus réticents envers le programme et plus fermés envers les informations révélées sur les adolescentes. À ce propos, des études antérieures ont révélé que pour quelques enseignants, les activités de prévention et de promotion de la santé leur semblent souvent incompatibles avec leur mission d'éduquer, en dehors de leurs compétences ou elles sont vues comme une charge de travail supplémentaire dans un horaire déjà très chargé (Deschênes et al., 2008; Kirby, 1990; Rudd & Walsh, 1993).

5.2.5.2 Sur les familles et les ami(e)s des participantes. Le vécu des adolescentes a également entraîné des effets positifs sur leur famille et les relations avec leurs pairs. Au grand étonnement des participantes, leurs parents, grands-parents ainsi que leurs ami(e)s étaient très fiers d'elles. Concernant les familles, les adolescentes ont senti qu'elles étaient admirées et mieux comprises. Certaines familles ont même changé d'attitude envers leurs enfants, et ce, au profit de meilleures atmosphères familiales où des tensions se sont désamorçées et des demandes d'aide initiées envers des services psychosociaux. De tels effets sont intéressants et devraient très

certainement être explorés davantage puisque l'utilisation d'Internet et des médias sociaux est souvent présenté comme un facilitateur de la communication entre pairs au détriment de la communication et des relations familiales, en particulier les rapports entre les parents et leurs enfants (Subrahmanyam & Greenfield, 2008). Un constat également présent dans les travaux de Reiner et ses collègues (2017) où il est avancé un lien entre l'utilisation de nouvelles technologies et les dynamiques de communication dysfonctionnelles telles l'aliénation de l'école, de la famille et des groupes de pairs prosociaux, l'évitement de l'interaction face-à-face ou le choix d'Internet comme canal alternatif fonctionnel pour satisfaire les besoins interpersonnels (Sheldon, 2008).

Cette présente évaluation témoigne de la pertinence de réfléchir aux possibles rôles des parents dans un tel programme afin de contribuer à un canal de communication et à une relation saine entre ces derniers et leurs adolescentes. D'après Claes et ses collaborateurs (1994), la qualité du lien, la proximité et l'intimité avec ses parents sont directement associées à l'adaptation psychosociale du jeune lors de l'adolescence et de sa vie d'adulte.

5.2.5.2.1 Recommendations. Certains auteurs mentionnent un échec assez uniforme des programmes de prévention scolaires centrés uniquement sur les jeunes lorsqu'une relation positive entre un parent et son jeune est reconnue comme un important facteur de protection pour bon nombre de difficultés (Normand et al., 2003). Claes (2003) ajoute l'importance d'inclure les parents dans la construction de l'estime de soi de leur jeune puisque les relations qu'ils entretiennent avec eux influencent leur développement. Favoriser l'estime de soi des adolescents ne doit pas reposer seulement sur une responsabilité individuelle, mais devrait plutôt être la résultante d'un ensemble de facteurs; la participation des parents est l'un de ceux-ci.

Duclos et ses collègues (2002) mentionnent plusieurs stratégies afin que les parents puissent alimenter, dans leurs interactions, les quatre socles de l'estime de soi de leur adolescent. Pour Guédeney (2011), les quatre composantes de l'estime de soi (le sentiment de sécurité et de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence) peuvent être stimulées à chaque moment de la vie par des attitudes éducatives adéquates et des moyens concrets de la part des parents. Dans le cadre du projet *La deMOIs'aile*, il semble pertinent, voire essentiel, d'offrir aux parents des ateliers afin de les outiller sur comment soutenir l'estime de soi de leur adolescentes avec des stratégies concernant notamment :

(a) sécuriser sa fille en dédramatisant avec elle les situations stressantes afin de contribuer à un sentiment de confiance chez leur adolescente, (b) reconnaître sa fille telle qu'elle est, avec ses forces et ses limites, et la respecter dans son intégrité (c) être disponible et à l'écoute puisque l'adolescente qui a le sentiment d'être réellement écoutée, se sentira importante aux yeux de ses parents et cela influencera l'estime qu'elle portera envers elle-même (Duclos, et al., 2002). Pour aller dans la même visée de ces stratégies, il pourrait y avoir des séances de lecture des textes et de partage en présence des parents afin de permettre à ces derniers de découvrir leur jeune et écouter ce qu'elle a à dire.

5.2.5.3 Sur les élèves. Pour certains élèves, la lecture des textes a déclenché des réflexions qui les ont poussés à se tourner vers les services psychosociaux de l'école pour obtenir de l'aide ou encore à prendre contact avec les participantes pour aborder avec elles les thématiques de leurs textes. Ce contact direct avec les adolescentes, initié dans le monde virtuel, semble la norme pour les jeunes puisque la recherche montre que les outils de communication sont principalement utilisés pour renforcer leurs relations existantes (amitiés et amoureuses) mais également pour en découvrir de nouvelles dans le monde réel (Subrahmanyam & Greenfield,

2008). Ces prises de contact avec les blogueuses semblent témoigner des effets de la notoriété qu'offre le blogue : l'augmentation du réseau social (Brooksby, 2014). Cela contredit les résultats de Pollet et ses collaborateurs (2011) selon lesquels les activités en ligne n'avaient aucun impact sur la taille du réseau social.

Qui plus est, il serait pertinent d'explorer la nature de ces échanges afin de déterminer si *La deMOIs'aile* favoriserait des relations de bonne qualité. D'après l'étude menée par Yum et Hara (2005) sur les déterminants des relations de bonne qualité entre les individus, la divulgation de soi semble être un élément indispensable.

5.2.5.4 Entre les participantes des différentes écoles impliquées. Durant cette étude, le programme s'est déployé dans d'autres écoles. Les textes étant accessibles à tous sur le web, les participantes de chacune des écoles lisaient les textes des autres adolescentes et certaines ont mentionné le souhait de rencontrer les autres groupes de blogueuses. Une situation qui semble avoir contribué à un sentiment d'appartenance entre l'ensemble des blogueuses, un besoin essentiel à l'adolescence, et ce, notamment en raison de l'importance d'une reconnaissance par les pairs (Hernandez et al., 2012).

5.2.5.5 Sur la communauté. À la fin de l'implantation, la conceptrice du programme rapporte des effets très variés sur différents membres de la communauté : des parents, des entrepreneurs, une écrivaine ainsi que la mairesse de la ville. Devant l'ampleur et l'éventail de ces effets, il semble pertinent de commencer à réfléchir à certains partenariats puisqu'il est important d'incorporer les différents acteurs d'une communauté dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de prévention (Domitrovich et al., 2016).

5.2.5.5.1 Recommandations pour une bonification en fonction d'éléments clés à d'autres programmes de promotion. Un partenariat avec la communauté est le dernier élément clé qui ressort de l'exploration de programmes favorisant l'estime de soi. Il est nécessaire d'agir au-delà des adolescents pour améliorer leur estime de soi. Qu'il s'agisse d'évènements communautaires dans le programme *Bien dans sa tête bien dans sa peau* ou encore le blogue de REbel afin de sensibiliser la communauté à l'importance d'une image corporelle saine et d'une estime de soi positive à l'adolescence pour lutter contre les troubles alimentaires, les milieux dans lesquels les jeunes évoluent doivent également être ciblés par les programmes de prévention. Dans le cadre de *La deMOIs'aile*, les blogueuses pourraient investiguer et partir à la découverte de certains commerces et institutions afin de présenter le programme et partager mensuellement leurs textes. Des démarches qui pourraient très certainement être réalisées avec les parents et mener à de belles collaborations entre les blogueuses et les entrepreneurs locaux. Ces derniers pourraient partager aux filles des enjeux auxquels ils sont confrontés et les adolescentes interpellées pourraient les aborder dans leurs textes.

5.3 Les bonnes stratégies à privilégier pour rejoindre la clientèle et maintenir son implication tout au long du programme

5.3.1 Assurer le bien-être des aspirantes participantes et des blogueuses

Une des inquiétudes concernait les retombées pour les jeunes filles dont la candidature ne serait pas retenue. Considérant que *La deMOIs'aile* est un programme favorisant l'estime de soi, il est pertinent de se demander comment les jeunes filles non sélectionnées pour participer au programme et voir leurs textes publiés risquent d'interpréter ce refus. En raison de la sensibilité au rejet propre à la période de l'adolescence (Bouchev & Furman, 2003; Welsh et al., 2003), cette situation est susceptible d'être vue comme une marque de rejet risquant de mettre davantage à

mal leur estime de soi. Une marque de rejet qui pourrait être également perçue à chaque mois chez les participantes dont le texte n'est pas sélectionné pour être publié dans le journal local. Cette évaluation permet de suggérer notamment un remaniement au niveau de la méthode de sélection des participantes et des textes publiés mensuellement afin de ne pas causer préjudice à la clientèle.

5.3.1.1 Recommandations. Une démocratisation du processus de sélection, autant pour le choix des candidates que pour les textes publiés dans un journal local, est un aspect pertinent sur lequel élaborer davantage. Alors que la sélection des candidates pourrait se faire par tirage au sort, les adolescentes pourraient voter pour le texte qu'elles considèrent le plus pertinent à faire paraître dans le journal ou encore tout simplement permettre à chaque fille de publier au moins une fois durant l'année scolaire.

Spécifiquement pour les jeunes filles dont la candidature n'aurait pas été retenue, elles pourraient participer aux dîner-causerie afin de venir échanger avec les blogueuses ou encore participer aux votes pour la sélection des textes dans un journal local. En misant sur un dispositif déjà en place dans l'école, comme le journal étudiant, les adolescentes pourraient écrire des articles. Ces textes pourraient se faire en collaboration avec l'éducatrice spécialisée, la psychoéducatrice ou encore un partenaire local (ex : une ressource psychosociale, un organisme communautaire). Le journal pourrait présenter un contenu éducatif pour informer l'ensemble des élèves des ressources disponibles et des moyens à déployer en lien avec les thématiques abordées par les blogueuses (ex : stress, anxiété, dépression, violence). Des idées intéressantes puisque de nombreuses études mentionnent que les participantes affectionnent acquérir de nouvelles connaissances (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Skrypnek & Charchun, 2009) lorsqu'elles se font par un contenu structuré (Patterson et al., 2005; Salinas et al., 2011) ou encore par des

échanges en groupe (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Cunningham Burley, & Martin, 2005; To et al., 2012; Zeedyk et al., 2003).

Des modifications sont à envisager pour offrir l'opportunité à l'ensemble des adolescentes d'être entendues afin que leurs aspirations ne se limitent pas uniquement à faire partie du programme *La deMOIs'aile* ou encore à publier leurs textes dans le journal local. Il faut sortir de l'engrenage de la performance, une spirale qui ne favorise pas une saine estime de soi.

5.3.2. Assurer une confiance en soi et une estime de soi positive chez les participantes

Cette recherche met en lumière une autre inquiétude à adresser : qu'est-ce qui sera déployé lorsqu'une participante reçoit des commentaires négatifs? Tandis qu'une adolescente aborde une certaine crainte envers les commentaires négatifs venant des autres participantes à son égard comme frein à sa participation, il semble pertinent de s'y attarder afin d'assurer le bien-être de l'ensemble des participantes. Ces résultats confirment que le rapport à l'autre semble être omniprésent dans le rapport que ces blogueuses entretiennent avec leurs textes : la publication d'un article sur un blogue serait donc un acte fondamentalement relationnel vers l'autre (Cardon & Delauney-Téterel, 2006). Lorsque la rétroaction des lecteurs est positive, elle apporterait une certaine approbation et reconnaissance nécessaires et recherchées par les adolescentes afin de ne pas être rejetées de la norme, de ne pas se sentir isolées et de continuer à « devenir soi » dans la relation à l'autre. D'après Amichai-Hamburger et ses collègues (2008), cette acceptation par les pairs peut favorablement influencer sur la confiance en soi et l'estime de soi des blogueuses, l'identité se construisant à travers le regard que l'autre porte sur soi (Rodriguez-Tomé et al., 1993). Obtenir une plus grande confiance en soi ou fuir un sentiment de faible confiance en soi serait des motivations à l'utilisation des médias sociaux chez les adolescents (Andreassen, et al., 2017). On remarque la pertinence d'instaurer certains mécanismes afin que soit influencé

positivement la confiance en soi et l'estime de soi des participantes durant le déploiement du programme.

5.3.2.1 Recommandations. Au sein d'un établissement scolaire, le sentiment de sécurité et de justice des élèves (Gottfredson et al., 2005), est tributaire de règles claires et connues de tous, appliquées de façon cohérente, juste et équitable (Carra, 2009; Hurford et al., 2010), par une surveillance et un encadrement rigoureux assurés notamment par l'équipe éducative. Tel que mentionné par Gendreau (2001) « Respecter de telles règles permet aux participants d'entrer en contact plus facilement avec la logique et les valeurs sous-jacentes à une activité. » (p.277) Il ne peut être toléré que des adolescentes participent à un programme de prévention favorisant l'estime de soi et que certaines d'entre elles adoptent des conduites allant à l'encontre des valeurs du programme par des commentaires négatifs à l'endroit des textes de leurs pairs. Il semble prioritaire de réfléchir à des règles de fonctionnement et même d'inclure les participantes dans l'établissement des règles afin de les responsabiliser et d'accroître leur adhésion. Une stratégie qui pourrait très certainement mener à la création d'un contrat d'engagement moral pour l'ensemble des participantes.

5.3.3 Rejoindre la clientèle cible

Une préoccupation liée à la clientèle interpellée par le programme a été soulevé puisque certains individus, volontaires pour participer à un programme de prévention, ne font pas nécessairement partie des gens ciblés par ledit programme (Monette et al., 2001). Au-delà du processus de sélection, la modalité principale du programme qui consiste à écrire sur soi et à publier sur un blogue pourrait être inhibante pour certaines adolescentes. Il est pertinent de se demander si les jeunes filles qui présentent davantage de difficultés et qui ont une faible estime d'elles, peuvent être tentées par tel un programme. Connaissant la difficulté à recruter des

adolescentes dans le cadre de programmes de prévention (Chedid et al., 2009), on remarque qu'il serait intéressant de mettre en place les mécanismes attractifs nécessaires permettant de rejoindre les adolescentes ayant réellement besoin de ce programme.

5.3.3.1 Recommandations et effets sur l'adhésion et la motivation. Durant le processus d'inscription, les membres de l'équipe-école pourraient inviter directement certaines adolescentes et les aider à rédiger leur texte de présentation ou tout simplement les admettre automatiquement dans le programme. Quant aux modalités de rédaction des textes, il pourrait être proposé, en fonction des craintes et des intérêts des participantes, une corédaction avec un membre de l'équipe-école ou une autre blogueuse, une publication confidentielle sous un pseudonyme ou encore permettre la cocréation d'un contenu collectif. Des suggestions intéressantes puisque le soutien psychosocial et le soutien proactif des membres de l'équipe-école et de la conceptrice du programme envers des difficultés liées à la rédaction des textes a été un élément déterminant au maintien d'une participation optimale de la part des adolescentes. Des résultats qui vont dans le sens de certaines études qui avancent que les soutiens de type informatif ou normatif sont principalement recherchés par les participants à des programmes de prévention afin qu'ils puissent trouver réponse à leurs besoins (Gross et al., 2001 ; Zeedyk et al., 2003). La variété des options apparaît importante afin de respecter le développement des adolescents étant donné qu'ils sont moins intéressés à participer à un programme qui « les oblige » à certaines actions et certains comportements (Tirlea et al., 2013; 2016).

Des recommandations qui pourraient également susciter et influencer la motivation des participantes. *La deMOIs'aile* comportait plusieurs aspects (l'attrait de la nouveauté du programme, valorisation du domaine artistique, des privilèges pour les participantes) susceptibles de motiver les adolescentes à s'impliquer jusqu'à la fin de l'implantation du programme. Pour

comprendre ces résultats, il est intéressant de se pencher sur ce que la documentation évoque au sujet de la motivation. Son élément le plus important est la valeur ou l'importance que l'individu porte aux différentes situations dans lesquelles il est impliqué (Viau, 1997). À la source de la motivation, il y a un stimulus qui entraîne une réponse (Hernandez, 2012). Spécifiquement au milieu scolaire, ce stimulus réside notamment dans les perceptions qu'un élève a de son environnement, ce qui l'incite à choisir une activité, s'y engager et à persévérer dans son accomplissement pour atteindre un but (Viau, 1997). Les rencontres mensuelles permettent le développement de relations amicales. Il s'agit là d'un incitatif important à la motivation chez la clientèle adolescente puisqu'elle peut passer du temps avec ses ami(e)s (Houle, 2003). Dans l'éventualité où les publications anonymes seraient permises et ouvertement proposées, cette modalité pourrait avoir une influence sur la motivation des adolescentes qui ne veulent pas être « étiquetées » et stigmatisées lorsqu'elles participent à une activité ou un programme quelconque (Houle, 2003; Laventure et al., 2010).

Cette information pousse à réfléchir sur un autre aspect du programme susceptible de stigmatiser les participantes et ainsi, influencer leur motivation. *La deMOIs'aile* est présentée comme un programme favorisant l'estime de soi des adolescentes. Ces dernières pourraient craindre d'être identifiées avec « le problème » d'une faible estime de soi. Il semble important de réfléchir à ce qui pourrait être véhiculé au sujet du but du programme. Il serait possible de présenter *La deMOIs'aile* comme un programme favorisant le bien-être ou encore l'expression de soi.

5.4. Un processus d'implantation démocratique avec l'ensemble des acteurs concernés

5.4.1 Réflexions et recherche de solutions avec les membres de l'équipe-école

Pour assurer une adhésion et, à plus long terme, une rétention des différents collaborateurs à l'implantation d'un programme, il s'avère important de porter une attention particulière aux stratégies et aux moyens déployés lors de sa présentation (Dumas et al., 2007), et ce, surtout lorsque le programme suscite quelques inquiétudes. Devant de telles réactions, impliquer les partenaires dans la mise en place de l'implantation d'un programme, dans les réflexions concernant les adaptations possibles face à la réalité de l'école et dans la recherche de solutions face aux craintes soulevées, pourraient être des stratégies intéressantes pour assurer un bon partenariat où la philosophie d'intervention et l'approche seraient respectées et partagées par le milieu et les personnes proposant un programme (Bérubé et al., à paraître).

Une première réflexion commune aurait pu concerner les critères d'implantation du programme puisqu'il semble y avoir un certain consensus quant au manque de flexibilité occasionnant une insatisfaction. Les critères généraux ne tiendraient pas compte des réalités du milieu scolaire et des spécificités de l'école. Une situation qui semble bien présente dans le domaine de l'intervention puisque l'absence d'autonomie et de flexibilité, en raison de directives prédéterminées, est une source de craintes pour les acteurs qui ne peuvent adapter leurs pratiques aux besoins des clients (Addis et al., 1999; Nelson et al., 2006). Devant ces barrières, des acteurs mentionnent une flexibilité dans les critères exigés à l'école participante comme un impératif, et ce, sans compter qu'il serait souhaitable que ces exigences soient plutôt formulées en termes de recommandations pour l'école hôte.

Une seconde réflexion menant à une recherche de solutions aurait également pu s'orchestrer durant l'implantation du programme autour des enjeux qui sont venus faire obstacle à l'implication optimale des membres de l'équipe-école. Il y a eu des enjeux liés à un manque de temps où certains avaient des imprévus à prioriser au détriment des tâches reliées à *La deMOIs'aile* ou encore un manque de disponibilité commune. Ce manque de temps à consacrer au programme implanté est à considérer avec sérieux puisque plusieurs auteurs évoquent cet enjeu comme l'un des principaux obstacles à l'implantation (Gray et al., 2012; Mihalic et al., 2004). Des périodes de libérations pour le personnel impliqué dans le programme est une solution proposée dans le cadre des entrevues menées qui semble faire consensus parmi plusieurs membres de l'équipe-école. La division des tâches a également représenté un enjeu. Il semble y avoir eu des attentes inégales quant aux rôles et aux tâches de la conceptrice ainsi que de chacun des acteurs concernés. Un constat sur lequel s'attarder en vue d'une prochaine implantation puisque les différences de perception ainsi qu'une distribution des responsabilités qui ne tient pas compte des autres tâches que chaque personne a à remplir sont quelques-uns des facteurs reconnus par les écrits scientifiques comme barrière à un partenariat efficace dans le cadre de l'implantation d'un programme (Braganza, 2016; Gray, 2004; Huxham & Vangen, 2000; Lewis et al., 2010). Ces attentes inégales sont possiblement à la source de mésententes et de confusions rapportées par certains membres de l'équipe-école quant aux rôles et aux tâches de chacun. Pour éviter ces difficultés, des acteurs souhaitent que dès le début du programme, un certain temps soit consacré à organiser et à préciser explicitement les rôles et les tâches des personnes impliquées.

Malgré l'ensemble des difficultés principalement présentes durant la première moitié de la période d'implantation (septembre-décembre), un échange entre les personnes, après la période des fêtes, a permis une amélioration du partenariat jusqu'à fin de l'implantation du programme au

mois de juin. Au départ, le programme a été déployé selon ce que Chen (1990) appelle la « théorie épousée », c'est-à-dire que le milieu a été « soumis » aux différentes règles et modalités du programme telles qu'énoncées par sa conceptrice. Par contre, un ajustement a permis de tendre vers ce que Chen (1990) nomme la « théorie appliquée », qui suppose une considération du point de vue de tous les intervenants impliqués dans l'adaptation et la mise en place du programme. Des ajustements semblent importants puisqu'il est plus probable que les meilleures pratiques soient adoptées par une communauté lorsqu'elles leur sont adaptées (Roger, 2003). Une méta-analyse indique que les programmes fidèlement adoptés sans adaptations aux réalités des milieux ont de moins grandes tailles d'effets que les autres (Sundell et al., 2016)

5.4.2 Impliquer les adolescentes dans la prise de décisions pour accroître leur implication

Durant l'implantation du programme, un manque de mobilisation à long terme des adolescentes a été observé par le non-respect des délais de publication. Dans les suggestions pour améliorer le programme, une blogueuse aborde une absence d'horaire pour décider par elle-même des moments pour envoyer ses textes au correcteur alors qu'une implication des blogueuses dans le processus de publication des textes est abordée comme une solution possible au problème des retards. L'implication des adolescentes aurait également pu être sollicitée dans des décisions directement liées au déroulement du programme, telles qu'une plus grande promotion du programme par les participantes, les laisser participantes choisir les images de leurs textes ainsi que la stratégie de publication des textes sur les médias sociaux. Des solutions intéressantes en regard de ce que la recherche avance puisque d'après Bardou et ses collaborateurs (2012), il faudrait prendre en compte le sens accordé aux actions des adolescents puisque c'est déterminant de leur engagement dans une tâche. Toujours d'après ces auteurs, le fait de rendre les adolescents acteurs, dans le cadre d'un dispositif, faciliterait leur implication.

5.5 Forces et limites de l'étude

5.5.1 Les forces

Ce projet d'étude présente plusieurs forces. Il documente un phénomène peu étudié, soit le point de vue des adolescentes envers un programme de prévention visant la promotion de l'estime de soi grâce à l'écriture sur soi. Cette étude permet de mettre en lumière les effets perçus du programme, les éléments qui ont constitué des facilitateurs ou encore des obstacles à la participation optimale et les suggestions possibles pour améliorer le programme. Au Québec, il s'agit de la première démarche évaluative qui s'intéresse à *La deMOIs'aile* et plus largement sur l'évaluation d'un projet mené auprès d'adolescentes à l'aide d'un blogue. Celle-ci est soutenue par une approche qualitative qui a permis de rejoindre les participantes et l'ensemble des acteurs concernés par le programme dans une école secondaire.

Concernant la méthodologie, l'utilisation de différentes méthodes de collecte (questionnaire, entretien individuel, groupe de discussion focalisée, questionnaire de suivi) auprès de divers répondants (membres de l'équipe-école, adolescentes, conceptrice du programme) a permis de trianguler les données. Cette méthode offre un portrait élargi d'une situation, ce qui permet d'enrichir et de valider la compréhension du processus d'implantation et des effets du programme proposé (Silva & Toledo de Sousa, 2016; Turcotte, et al, 2009).

L'entretien de groupe est une discussion organisée dans le but précis de cerner un sujet et/ou des questions dans le cadre d'une recherche (Kitzinger et al., 2004). Cette particularité permet de rendre explicite les interactions entre les participants. Interactions qui sont à la fois un moyen pour recueillir des données, mais également une lunette pour les analyser (Kitzinger, 1994). L'entrevue de groupe focalisée a permis aux adolescentes de participer à l'interprétation de leurs résultats au SPPA suite à une présentation préliminaire des données.

Une autre force de ce projet de recherche est la collaboration avec la conceptrice du programme. Cette collaboration a permis de recueillir facilement tous les questionnaires des participantes, d'avoir accès à beaucoup de matériel et à l'ensemble des acteurs concernés par le programme *La deMOIs'aile* (les participantes ainsi que tous les membres de l'équipe-école).

5.5.2 Les limites

Cette évaluation met en lumière l'expérience d'un nombre restreint de participantes à *La deMOIs'aile*, et ce, dans un contexte d'expérimentation déterminée dans le temps. L'étude s'est également déroulée dans une seule école, ce qui fait qu'elle ne reflète peut-être pas la réalité de l'ensemble des personnes impliquées dans le programme dans les autres écoles secondaires du Québec.

La réalisation de ce projet de recherche a demandé une certaine vigilance dans l'analyse de la qualité et de l'utilité des données étant donné que beaucoup d'informations proviennent de la conceptrice du programme qui souhaite promouvoir son programme. Étant une informatrice clé de par son rôle dans la création et l'implantation du programme, cette prudence est nécessaire pour assurer la crédibilité scientifique de cette évaluation.

L'entretien de groupe ne s'est pas déroulé selon ce qui avait été prévu. Il y a eu un faible taux de participation (cinq participantes) alors ce ne sont pas toutes les blogueuses qui ont pu contribuer à la réflexion de groupe. D'après Boutin (2018), il faudrait entre six et 12 individus afin que se crée une dynamique de groupe intéressante. Les arrivées et les départs des participantes se sont faits à différents moments lors de la séance, ce qui a entraîné l'annulation de l'activité brise-glace (une seule participante au moment de débiter) qui aurait servi à instaurer une ambiance de partage intéressante.

En dehors de l'entretien de groupe, seulement des questionnaires papiers ont été utilisés auprès des adolescentes. Cet outil n'offre pas la possibilité de creuser plus loin, il ne renseigne pas sur la signification et le contexte des informations rapportées (Monette & Jobin, 1996). Même s'il était composé de plusieurs questions ouvertes, ces dernières ont limité la signification et le contexte des informations rapportées.

Concernant le questionnaire sur les perceptions, il était composé de questions assez similaires qui auraient pu occasionner une certaine confusion chez les participantes et donc un biais dans les données recueillies.

5.6 Recommandations pour la recherche

Compte tenu que ce projet de recherche portait sur l'implantation d'un nouveau programme d'intervention et du caractère restreint de cette évaluation, des recommandations sont énoncées pour élargir la portée d'une telle étude et enrichir les résultats.

Tout d'abord, concernant la dimension des effets perçus, l'ensemble des acteurs concernés ont été sondés sur les effets perçus chez les participantes suite à leur participation au programme. Des similitudes et des éléments propres à chacun ont été répertoriés. Sur la base de ces résultats, il serait pertinent d'aller rencontrer directement les individus pour lesquels des effets ont été perçus (les enseignants et les étudiants de l'école, les familles et des individus de la communauté) afin d'obtenir leur point de vue.

Ensuite, la prise finale des données par la deuxième passation du *Self-Perception Profile for Adolescent* et l'entretien de groupe, s'est réalisée immédiatement à la fin de la dernière publication des textes. Afin de connaître les effets à plus long terme du programme et voir s'ils se

maintiennent dans le temps, il aurait été intéressant de recourir à une deuxième mesure post-intervention quelques semaines, voire quelques mois après l'implantation du programme.

Enfin, des remaniements au niveau du choix et de l'utilisation des outils de collecte semblent importants. Le déroulement de ce projet de recherche fait ressortir que l'utilisation de questions fermées dans le questionnaire sur les changements n'était peut-être pas la stratégie la plus adéquate à employer pour documenter, notamment, les changements survenus durant la participation des adolescentes. D'une part, avec ce type de question, il n'était pas possible de connaître la signification octroyée par les participantes aux changements énumérés. Par exemple, un divorce est généralement un évènement stressant et plutôt négatif, mais il peut être vécu davantage positivement dans un contexte où des parents se disputent depuis longtemps. D'autre part, il s'agit d'une question dont les éléments de réponse sont susceptibles d'être mal interprétés. De manière générale, lorsque les termes « évènements stressants » sont employés, ils font référence à des situations négatives. Toutefois, des situations positives peuvent être source de stress, comme un nouveau partenaire amoureux ou les démarches pour l'obtention du permis de conduire. Il serait pertinent d'utiliser des questions ouvertes ou encore d'aborder ouvertement ces éléments durant l'entretien de groupe.

Le fait de questionner les participantes uniquement à la fin de l'implantation était une stratégie qui a permis aux adolescentes de relever les évènements les plus importants en termes d'impacts, mais les évènements mineurs qui surviennent quotidiennement ont très certainement été oubliés. Pour pallier cet enjeu, aborder directement les évènements stressants à chacune des rencontres mensuelles semble prometteur afin de recueillir des informations significatives à exploiter dans l'analyse des résultats.

La faible participation des adolescentes à l'entretien de groupe alimente une réflexion sur les moyens et les stratégies à déployer pour mieux les rejoindre et leur permettre de s'exprimer sur leur expérience. Durant l'implantation, plusieurs blogueuses se sont exprimées sur des expériences et des rencontres marquantes dans leur vie. Il pourrait être pertinent de proposer aux adolescentes d'écrire, au moment de leur choix, un petit texte sur leur expérience à *La deMOIs'aile* pour rejoindre un plus grand nombre de participantes.

Conclusion

Ce projet met en lumière la pertinence d'explorer le point de vue des différents types de participants à un programme dans le cadre d'une évaluation d'implantation afin de produire un portrait représentatif du vécu des différentes personnes impliquées. Notamment, en ce qui concerne la dimension de l'adéquation des activités, des éléments font consensus quant aux facteurs optimisant la participation des adolescentes : la relation d'aide et le soutien à la rédaction, la solidarité entre les adolescentes ainsi que la liberté de choisir les sujets des textes. Outre ces éléments communs, chaque groupe de participants (adolescentes, membre de l'équipe école et conceptrice) a rapporté d'autres facteurs en s'appuyant sur leur expérience du programme. Il en va de même pour la dimension de la qualité du partenariat où la variété des résultats a permis de mieux comprendre les inquiétudes et les petits accrochages durant la mise en œuvre du programme, ce qui a conduit à la formulation de suggestions pour en faciliter la prochaine implantation.

En lien avec la dimension des effets perçus, les adolescentes ont été en mesure d'identifier les effets que le programme a eu sur elles (meilleure affirmation de soi, ouverture d'esprit et lâcher-prise sur les critiques, ouverture envers les autres, évolution de la confiance en soi et meilleure connaissance de soi). La rencontre avec les autres acteurs a également permis de soulever un nombre assez important d'effets chez les adolescentes, mais également à d'autres niveaux (enseignants, étudiants, familles, acteurs de la communauté). Ces effets, qui dépassent les résultats attendus chez les adolescentes, montrent la pertinence de s'attarder à comment l'introduction d'un programme dans un milieu scolaire peut venir modifier les pratiques quotidiennes de différentes personnes qui ne sont pas nécessairement impliquées directement dans le programme.

Il est innovant de s'intéresser d'une part à un programme de prévention de l'estime de soi exploitant le médium de l'écriture par la tenue de blogue et d'autre part, le fait de partir du point de vue des participantes à un tel programme permet de cibler quelques éléments susceptibles d'enrichir la pratique psychoéducative.

Le déploiement d'un programme de prévention ainsi que des interventions permettant l'amélioration de l'estime de soi permettent au psychoéducateur d'agir concrètement en mode préventif. Toutefois, des retombées apparaissent possibles dans un contexte où les frontières du milieu scolaire sont décloisonnées. Il est un enjeu pour le psychoéducateur œuvrant en scolaire d'aider véritablement et concrètement les jeunes lorsque les difficultés manifestées sont, pour une majorité, les symptômes d'enjeux vécus en dehors de l'école (famille, ami(e)s, travail, loisirs). Ce projet d'évaluation témoigne de l'importance d'inclure activement les différents milieux de vie (approche systémique) des jeunes permettant ainsi un vécu partagé qui donne accès aux événements significatifs des adolescentes, et qui peuvent être utilisés par le psychoéducateur et les intervenants scolaires comme leviers dans leurs interactions quotidiennes (Gendreau, 2001) et mettre alors de l'avant des objectifs et des interventions en adéquation avec leurs réalités.

Ce vécu partagé rappelle l'importance du savoir-être de l'intervenant, un autre concept central en psychoéducation (Gendreau, 2001). Cette recherche souligne de façon assez univoque les effets positifs des schèmes relationnels déployés par la conceptrice et les membres de l'équipe-école durant le déroulement du programme. Ces derniers n'ont pas adopté un profil d'expert, mais plutôt un profil d'accompagnateur. Une posture qui a permis le déploiement de schèmes relationnels (la considération, la disponibilité, la sécurité, la confiance, l'empathie et la congruence) dont est tributaire la qualité du lien de confiance entre l'ensemble des acteurs concernés et jouant ainsi un rôle sur le processus d'engagement de chacun.

La présente démarche permet de dégager l'importance de suivre le rythme des adolescentes grâce à la liberté des sujets de rédaction qui a été grandement appréciée. Il semble donc important pour le psychoéducateur travaillant en milieu scolaire d'offrir à la clientèle des activités et des programmes d'intervention basés sur des besoins identifiés par les personnes concernées. Les participantes ont pu écrire sur ce qu'elles voulaient, ce qui semble avoir déclenché une activité intellectuelle nécessaire aux apprentissages, au développement du potentiel adaptatif de la clientèle. Cet effet positif sur la capacité d'adaptation semble possible lorsque les interventions permettent avant tout une réponse aux besoins affectifs. L'intervention de groupe semble être une stratégie à privilégier auprès de la clientèle adolescente puisqu'elle permet une réponse aux besoins centraux lors de cette période développementale : être exposés auprès et par ses pairs, être acceptée et être valorisée.

Références bibliographiques

- Addis, M. E., Wade, W. A., & Hatgis, C. (1999). Barriers to dissemination of evidence-based practices: Addressing practitioners' concerns about manual-based psychotherapies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6(4), 430–441.
- Agence de santé publique du Canada. (2004). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence: Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ. H39-668/2003F*. http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pcr-rpe/vi_commentaires_f.html
- Allard, M., & Bouchard, S. (2005). La recherche et l'éthique. L'éclairage apporté par l'énoncé de politique des trois conseils subventionnaires canadiens. Dans Bouchard, S., & Cyr, C (dirs), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 483-507). Presses de l'Université du Québec.
- Amichai-Hamburger, Y., McKenna, K. Y., & Tal, S. A. (2008). E-empowerment: Empowerment by the Internet. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1776-1789.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Ancelle, T. (2017). *Statistique, épidémiologie (4^e éd.)*. Maloine.
- Anderson-Butcher, D., Lasseigne, A., Ball, A., Brzozowski, M., Lehnert, M., & McCormick, B. L. (2010). Adolescent weblog use: Risky or protective? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 63–77. doi:10.1007/s10560-010-0193-x

- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors, 64*, 287-293.
- Badaud, F., Rodriguez-Tomé, H., Cohen-Zardi, M. R., Delmas, C., & Jeanvoine, B. (1999). Effets de la puberté sur l'image de soi des adolescents. *Archives de pédiatrie, 6*(9), 952-957. doi : 10.1016/S0929-693X(99)80587-9
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72*(1), 187-206.
- Bardou, E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la sixième à la troisième* [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse, Toulouse, France.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 60*(6), 435-440. doi : 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter : Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*(2), 1-11, doi : 10.4000/osp.1118
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. Dans M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : perspectives développementales* (p.125-146). Delachaux et Niestle Lausanne.
- Bariaud, F., Rodriguez-Tomé, H., Cohen-Zardi, M. F., Delmas, C., & Jeanvoine, B. (1999). Effects of puberty on the self-concepts of adolescents. *Archives de pédiatrie: organe officiel de la Société française de pédiatrie, 6*(9), 952-957.

- Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2001). Understanding parenting programmes: Parents views. *Primary Health Care Research and Development*, 2(2), 117-130. doi:10.1191/146342301678787067
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341-350.
- Baumesiter, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D., (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. doi:10.1111/1529-1006.01431.
- Beck, A.T., Brown, G.K., Steer, R.A., Kuyken, W., Grisham, J., 2001. Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behavior Research and Therapy*, 39(1), 115-124.
- Bee, H. & Boyd, D. (2008). L'adolescence : développement social et personnalité. Dans H. Bee & D. Boyd, (Eds.) *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain* (pp. 265-295). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bégarie, J., Maïano, C., & Ninot, G. (2011). Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(3), 179-189. doi: 10.1177/070674371105600308
- Bélangier, M. (2008). *Les blogs en 3e secondaire au programme PROCTIC: une pratique pédagogique porteuse de réussite*. http://www.procticdocs.net/martinbelanger/public/rapport_blogage_v2.pdf.
- Bélangier, M. (2010). *Étude longitudinale du rôle de la puberté, de l'image corporelle, des distorsions cognitives et de la transition primaire-secondaire dans le développement*

de la dépression chez les adolescents (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

- Bélanger, M., & Marcotte, D. (2011). Puberté, image corporelle et attitudes dysfonctionnelles: différences entre filles et garçons dans les symptômes dépressifs durant le passage primaire-secondaire. *Santé mentale au Québec*, 36(1), 131-148.
- Bérubé, A., Lafantaisie, V., Dubeau, D., & Coutu, S. (à paraître). L'évaluation de l'implantation en deux temps : Mesurer et décrire l'implantation du programme. Dans A.-M. Tougas, A. Bérubé, & N. Kishchuk (Eds.), *Évaluation de programme : De la réflexion à l'action*. (xx). Presses de l'Université du Québec.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37(3), 194-201.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54. doi :10.1016/j.adolescence.2011.06.006
- Blinka, L., & Smahel, D. (2009). Fourteen is fourteen and a girl is a girl: Validating the identity of adolescent bloggers. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(1), 735-739. doi:10.1089/cpb.2009.0044
- Bogenschneider, K., Small, S. A., & Tsay, J. C. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 59(2), 345-362.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245. doi : 10.1006/jado.1996.0022

- Bouchey, H. A., & Furman, W. (2003). Dating and Romantic Experiences in Adolescence. Dans G. R. Adams, & M. D. Bersonssky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp.312-329). Blackwell.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif: théorie et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Braganza, M. E. (2016). It's a Relationship: A Qualitative Exploration of the Challenges to Interorganizational Collaborative Relationships. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 35(1), 15-28.
- Breithaupt, L., Eickman, L., Byrne, C. E., & Fischer, S. (2017). REbeL peer education: A model of a voluntary, after-school program for eating disorder prevention. *Eating behaviors*, 25(1), 32-37. doi : 10.1016/j.eatbeh.2016.10.010
- Brodin, O., & Magnier, L. (2012). Le développement d'un index d'exposition de soi dans les médias sociaux: phase exploratoire d'identification des indicateurs constitutifs. *Management Avenir*, 8(58), 144-168.
- Brooksby Jr, R. J. (2014). *Social Media: A case of publicness* (Thèse de doctorat inédite). The University of Memphis, Tennessee, États-Unis.
- Brown, B. B. (1999). "You're going out with who?" : Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp.291-329). Cambridge University Press.

Brunelle, N., Cousineau, M.-M., Brochu, S., Landry, M., Guyon, L., & Bertrand, M.-A. (2002).

La famille telle que vécue par des jeunes consommateurs de drogues et trajectoires types de déviance juvénile. *Drogues, Santé Et Société, 1*. doi : <https://doi.org/10.7202/000419ar>

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry, 18*(1), 1-21.

Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456.

Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications, 227-240*.

Campbell, J., trapnell, P., Heine, s., Katz, i., Lavallee, l., & Lehman, d. (1996). Selfconcept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 141-156. doi:10.1037//0022-3514.70.1. 141

Cardon, D., & Delauney-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux, (4)*. 138. 15-71.

Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire : Acquis, problèmes et perspectives. *International Journal of Violence and School, 10*(1), 101-115.

Chartrand, S. G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of Education, 32*(2). 317-343.

Chedid, M., Romo, L., & Chagnard, E. (2009). Consommation du cannabis chez les adolescents: liens entre structure, cohésion, hiérarchie familiales et niveau de consommation. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 167*(7), 541-543.

Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Sage publications.

- Chittenden, T. (2010). Digital dressing up: Modelling female teen identity in the discursive spaces of the fashion blogosphere. *Journal of Youth Studies*, 13(4), 505–520. doi:10.1080/13676260903520902
- Chou, H. T. G., & Edge, N. (2012). “They are happier and having better lives than I am”: The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 117-121.
- Chua, T. H. H., & Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 55(A), 190-197.
- Claes, M. (2003). L'univers social des adolescents. Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M., Poirier, L., & Arseneault, M. J. (1994). Le réseau social d'un échantillon d'adolescents québécois: proximité des relations et adaptation personnelle. *Santé mentale au Québec*, 19(2), 224-233.
- Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and the Role of Technology*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510271.pdf>.
- Claudel-Valentin, S., Demangeon, A., & Tazouti, Y. (2020). Représentation de soi et engagement dans un parcours personnel à l'adolescence: L'écriture comme outil de médiation. *Carrefours de l'éducation*, 1(49), 123-139.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence (4^e éd.)*. Chenelière Éducation.
- Cohler, B. J., & Hammack, P. L. (2007). The psychological world of the gay teenager: Social change, narrative, and normality. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 47–59.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: Comprendre, prévenir, intervenir*. Conseil supérieur de l'éducation.

- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4), 481-494. doi: 10.1023/ A: 1021669024820
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman.
- Cretti, C. (2014). *The relationship between envy, life-satisfaction, and self-esteem for female readers of women's online personal lifestyle blogs* (Thèse de doctorat inédite), Université John F. Kennedy, Pleasant Hill, Californie.
- Cunningham Burley, S., Hayes, F., & Martin, C. (2005). *Evaluation of the positive parenting program within the starting well demonstration project*. Edinburgh, Royaume-Uni: Centre for Research on Families and Relationships, University of Edinburgh.
- Dany, L., & Morin, M. (2010). Image corporelle et estime de soi : étude auprès de lycéens : français. *Bulletin de psychologie*, (5)509, 321-334. doi : 10.3917/bupsy.509.0321
- D'Amours, M.-E., & Roy, M. (2017). *Projet conçu pour les adolescentes favorisant l'estime de soi : La deMOIs'aile*. (Document maison)
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6-an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25(2), 145-157.
- Davis, K. (2010). Coming to age online: The developmental underpinnings of girls' blogs. *Journal of Adolescent Research*, 25(1), 145–171. doi:10.1177/0743558409350503
- Delawarde, C., Gagné, M.-H., Drapeau, S., & Brunson, L. (2017). *L'implantation du programme Triple P sur le territoire du CLSC Orléans: Une histoire de cas*. Québec : Chaire de partenariat en prévention de la maltraitance, Université Laval.
- Deschênes, M., Couturier, Y., Laberge, S., Trudeau, F., Kébé, M., Campeau, L., Bertrand, M. (2008). *Les facteurs influençant la dissémination et l'adoption de l'approche École en santé*. Rapport de recherche. Québec, QC: Institut national de santé publique du Québec.

- Deseilligny, O. (2009). Pratiques d'écriture adolescentes: l'exemple des Skyblogs. *Le Journal des psychologues*, 9(272), 30-35.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.) : *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. (pp. 251-286). Les Publications du Québec.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49(2), 53-72.
- Deslauriers, J-P. (2011). La recherche qualitative. Dans Bouchard, S., & Cyr, C (dirs), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 407-433). Presses de l'Université du Québec.
- Dessureault, D., & Caron, V. (2009). La perspective plus classique de la mesure des résultats : éléments de méthode, le passage de la recherche scientifique à son adaptation aux réalités de la recherche terrain et de l'évaluation des effets d'un programme. Dans M. Alain et D. Dessureault (Dirs.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 177- 194). Presses de l'Université du Québec.
- De Visscher, P. (2013). Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construit lewinien de la dynamique des groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 97(1), 95-110.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., ... & Jalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337.

- Donnellan, B. M., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328-335. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie française, 58*(2), 107-121. doi : 10.1016/j.psfr.2013.01.003
- Doray, G., & Chaumette, P. (2002). *Évaluation de l'implantation du programme " Bien dans sa tête, bien dans sa peau" dans la région de Québec: l'an 1, de septembre 2000 à août 2001*. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/2894961863.pdf>
- Doré, C. (2017). L'estime de soi: analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers, 2*(129), 18-26. doi : 10.3917/rsi.129.0018
- Drolet, A. (2009). *Évaluation du programme « Le sac à dos » auprès d'une clientèle spécifique* (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec en Abitibi-Témiscaminque, Rouyn-Noranda, Canada.
- Dubois, D. L., & Hirsch, B. J. (2000). Self-esteem in early adolescence: From stock character to marquee attraction. *The Journal of Early Adolescence, 20*(1), 5-11.
- Duclos, G., Ross, J., Laporte, D., & Hôpital Sainte-Justine. (2002). L'estime de soi de nos adolescents : guide pratique à l'intention des parents. Hôpital Sainte-Justine.
- Dumas, J.E. (2012). *L'enfant anxieux : comprendre la peur de la peur et redonner courage*. De Boeck Université.
- Dumas, J. E., Nissley-Tsiopinis, J., & Moreland, A. D. (2007). From intent to enrollment, attendance, and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies, 16*(1), 1-26. doi: 10.1007/s10826-006-9042-0

- Dupras, G., & Bouffard, T. (2011). Développement d'une échelle de mesure des conditions de l'estime de soi auprès d'adolescents francophones-ÉMCESA. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(2), 89-99. doi : 10.1016/j.erap.2010.10.001
- Dwyer, J. T., Feldman, J. J., Seltzer, C. C., & Mayer, J. (1969). Adolescent attitudes toward weight and appearance. *Journal of Nutrition Education*, 1(2), 14-19.
- Edmondson, J. H., & White, J. (1998). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. *Professional School Counseling*, 1(4), 43-47.
- Egan, K. G., & Moreno, M. A. (2011). Prevalence of stress references on college freshmen Facebook profiles. *Computers, informatics, nursing*, 29(10), 586-592. doi:10.1097/NCN.0b013 e3182160663.
- Eickman, L., Betts, J., Pollack, L., Bozsik, F., Beauchamp, M., & Lundgren, J. (2018). Randomized controlled trial of REbeL: A peer education program to promote positive body image, healthy eating behavior, and empowerment in teens. *Eating disorders*, 26(2), 127-142.
- Eide, R. (1982). The relationship between body image, self-image and physical activity. *Scandinavian journal of social medicine. Supplementum*, 29(1), 109-112.
- Emile, C. (2015). Puberté normale et pathologique chez la fille. *Option/Bio*, 26(525), 19-20. doi: 10.1016/S0992-5945(15)30146-X
- Erling, A., & Hwang, P. (2001). *Sociales relations. Adolescent psychology: Development and life conditions*. Nature et Culture.
- Ethier, K. A., Kershaw, T. S., Lewis, J. B., Milan, S., Niccolai, L. M., & Ickovics, J. R. (2006). Self-esteem, emotional dis-tress and sexual behaviour among adolescent females: inter-relationships and temporal effects. *Journal of Adolescent Health*, 38(3), 268-274.

- Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N., & Davila, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(3), 161-170.
- Forest, A. L., & Wood, J. V. (2012). When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of self-disclosure on Facebook. *Psychological Science*, 23, 295–302.
- Fortes-Bourbousson, M. (2003). *La dynamique de l'estime de soi et du soi physique: Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques* (Thèse de doctorat inédite), Université Montpellier I, Montpellier, France.
- Fortin, M.-F., Lauzier, M., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(6), 333-339. doi : 10.1016/j.neurenf.2013.04.005
- Fourquet-Courbet, M. P., & Courbet, D. (2017). Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique. Quand Internet, smartphone et réseaux sociaux font un malheur. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. <https://journals.openedition.org/rfsic/2910>.
- French, S. A., Perry, C. L., Leon, G. R., & Fulkerson, J. A. (1996). Self-esteem and change in body mass index over 3 years in a cohort of adolescents. *Obesity research*, 4(1), 27-33.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: Culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1381-1405.

- Furnham, A., & Calnan, A. (1998). Eating disturbances, self-esteem, reasons for exercising and body weight dissatisfaction in adolescent males, *European eating disorders review*, 6(1), 58-72.
- Gardner, G. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Goyette, M. (2009). Le développement de l'évaluation de programmes. Dans Alain, M., & Dessureault, D (Dir.), *L'élaboration et l'évaluation de programme d'intervention* (p.30-42). Presses de l'Université du Québec.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. e& Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants*. Centre de recherche de l'UNICEF-Innocenti.
- Gray, B. (2004). Strong opposition: Frame-based resistance to collaboration. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(1), 166–176.
- Gray, M., Joy, E., Plath, D., & Webb, S. A. (2012). Implementing evidence-based Practice: A review if the empirical research literature. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 157-166.
- Greenberg, M.A., Wortman, C.B., & Stone, A.A. (1996). Emotional expression and physical health: revising traumatic memories or fostering self-regulation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 588–602.

- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the internet: A new field of inquiry in development psychology. *Developmental Psychology*, 42(1), 391–394. doi:10.1037/0012-1649.42.3.391
- Gross, D., Julion, W., & Fogg, L. (2001). What motivates participation and dropout among low-income urban families of color in a prevention intervention? *Family Relations*, 50(3), 246-254.
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement, *Devenir*, 2(2), 129-144.
- Guillon, M. S., & Crocq, M. A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(1), 30-36. doi :10.1016/j.neurenf.2003.12.005
- Gyberg, F., & Lunde, C. (2015). A revealing generation? Exploring the blogging of adolescent girls in Sweden. *Nordic Psychology*, 67(1), 46-64.
- Hara, N. & Kling, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication & Society*, 3(4), 557-579.
- Habets, I. (2001). Adolescence : quand les revendications à l'autonomie dénoncent un manque d'appartenance. *Thérapie Familiale*, 32(4), 479-492. doi : 10.3917/tf.114.0479
- Hachet, P. (2001). « Je ne m'enfuis pas, je plane... » Notes sur l'adolescence, l'autonomisation et les usages de drogues. *Dialogue*, 153(3), 73-76. doi : 10.3917/dia.153.0073
- Harper, J. F., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26(104), 799-808.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.4 Socialization, Personality, and Social Development* (pp.275-386). John Wiley editor.

- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Université de Denver, Département de Psychologie.
- Harter, S. (1989). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans J. Koligan, & R. Sternberg (dirs.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span* (p. 43-70). Springer-Verlag.
- Harter, S. (1998). *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques*. Dans M. Bolognini, & Y. Prêteur Y (Eds), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp.57-81). Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. The Guilford Press.
- Harter, S. (2012). Self-perception profile for adolescents: Manuel and questionnaires. University of Denver, Department of Psychology.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60(1), 3-22.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., & Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism–pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 511-521.
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans: entre richesse et pression du groupe: le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* (Thèse de doctorat inédite), Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, Toulouse, France.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87-93.

- Hoff, D.L., & Mitchell, S.N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Education Administration*, 47(5), 652–69.
- Hogan, B. (2010). The presentation of self in the age of social media: Distinguishing performances and exhibitions online. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(6), 377-386.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.
- Houle, V. (2003). *Prévention de la dépression chez les adolescents et les adolescentes à risque. Consultation sur la faisabilité de l'implantation d'un programme dans la région de Québec*, Québec, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.
- Huang, C. (2010). Mean-Level change in self-esteem from childhood through adulthood: meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14(3), 251–260. doi:10.1037/a0020543
- Huang, H., & Leung, L. (2012). Gratification opportunities, self-esteem, and loneliness in determining usage preference of BBS and blogs among teenagers in China. *Atlantic Journal of Communication*, 20(3), 141-157.
- Huffaker, D. A., & Calvert, S. L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of computer-mediated communication*, 10(2), 00-00. doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00238.x
- Hurford, D. P., Lindskog, R., Cole, A., Jackson, R., Thomasson, S., & Wade, A. (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 10(1), 51-77.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2000). Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration. *Human Relations*, 53(6), 771–806.

- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie et Conseil de recherche en sciences humaines. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf (ethics.gc.ca)
- Jackman, D. M., & MacPhee, D. (2017). Self-esteem and future orientation predict adolescents' risk engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 37(3), 339-366.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, A., Parents, S. & Pagani, L. S. (2013). « *Les élèves du primaire à risque de décrochage scolaire au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*. Institut de la statistique du Québec, vol.7, fascicule 2.
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329-360. doi:10.1111/1532-7795.1303004
- Joly, J., Touchette, L., & Pauzé, R. (2009). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (Dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 117- 145). Presses de l'Université du Québec.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80-92. doi:10.1037/0021-9010.86.1.80

- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1994). Structural relations model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173.
- Karney, B. R., Beckett, M. K., Collins, R. L., & Shaw, R. (2007). *Adolescent romantic relationships as precursors of healthy adult marriages: A review of theory, research, and programs*. Rand Corporation.
- Kassel, J. D., Wardle, M., & Roberts, J. E. (2007). Adult attachment security and college student substance use. *Addictive behaviors*, 32(6), 1164-1176.
- Kessels, U. (2005). Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European journal of psychology of education*, 20(3), 309-323.
- Kim, H. K., & Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 490-500.
- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence: proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques Psychologiques*, 22(1), 49-59. 1
- Kirby, D. (1990). Comprehensive school-health and the larger community - Issues and a possible scenario. *Journal of School Health*, 60(4), 170-177.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interactions between research participants, *Sociology of health and illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups. *Bulletin de Psychologie*, 471(3), 237-243.

- Kodsi, J., & Molgat, M. (2008). Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de « construire des certitudes »? *Reflets: revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 103-127.
- Kokolakis, S. (2017). Privacy attitudes and privacy behaviour: A review of current research on the privacy paradox phenomenon. *Computers & security*, 64(1), 122-134.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Californie, Sage Publications.
- Laible, D., Carlo, G., & Roesch, S. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: the role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703–716. doi:10.1016/j.adolescence.2004.05.005.
- Laventure, M., Boisvert, K. & Besnard, T. (2010). Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence : recension des facteurs prédictifs de l'efficacité. *Drogues, santé et société*, 9(1), 121–164.
- Lavoie, F., & Vézina, L. (2002). Violence dans les relations amoureuses à l'adolescence. Dans Institut de la statistique du Québec, *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999* (pp.471-484). Les Publications du Québec.
- Leary, M., Terdal, S., Tambor, E., & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor - the sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530. doi : 10.1037/0022-3514.68.3.518
- Le Breton, D. (2005). La scène adolescente : les signes d'identité. *Adolescence*, 53(3), 587-602. doi : 10.3917/ado.053.0587
- Ledoux, J., & Mongeau, L. (2002). *Bien dans sa tête bien dans sa peau. Guide D'intervention sur le poids et l'image corporelle auprès des adolescents en milieu scolaire*. Montréal : Collectif action alternative en obésité.

- Lee, A., & Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(2), 219–231. doi:10.1080/15374410802698396.
- Lee, S. Y. (2014). How do people compare themselves with others on social network sites?: The case of Facebook. *Computers in human behavior*, 32(1), 253-260.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Guérin Éditeur.
- Legros, M. (2009). Étude exploratoire sur les blogs personnels santé et maladie. *Santé Publique*, 21(hs), 41-51.
- Lejeune, P., & Bogaert, C. (2006). *Le journal intime : Histoire et anthropologie*. Editions Textuel.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & technology: Overview 2015*. <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Lenhart, A., Anderson, M., & Smith, A. (2015). *Teens, technology, and romantic relationships*. <http://www.pewinternet.org/2015/10/01/teenstechnology-and-romantic-relationships/>
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A. (1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 271.
- Leroux, Y. (2010). Les blogs, nouveaux terrains vagues des adolescents. *Cahiers de psychologie clinique*, 2(35), 115-121.
- Lévesque, J. (2010). *Le projet d'études de jeunes collégiens: l'influence de leur perception de soi sur leur parcours scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

- Lewis, L., Isbell, M. G., & Koschmann, M. (2010). Collaborative tensions: Practitioners' experiences of interorganizational relationships. *Communication Monographs*, 77(4), 460-479.
- Litt, I. F. (1996). Through the looking glass: Self-esteem in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 19(1), 1-1. doi : 10.1016/1054-139X(96)00150
- Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3(1), 39-52.
- Lup, K., Trub, L., & Rosenthal, L. (2015). Instagram# instasad?: exploring associations among instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers followed. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 247-252.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), 692–708.
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 48(2), 369-380. doi: 10.1037/a0026338
- Marcotte, J., Villatte, A., Vrakas, G., & Laliberté, A. (2018). L'identité narrative de jeunes dits « vulnérables » s'appêtant à transiter vers l'âge adulte au Québec. *Psychologie Française*, 64(3), 241-255. doi:10.1016/j.psfr.2018.01.002
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 813, 417–430. doi: 10.1037/00220663.81.3.417

- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H.W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107-123. doi: 10.1207/s15326985ep2003_1
- Marx, R.W., & Winne, P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal, 15*, 99-108.
- Masi, L. (2018). Usage d'Internet chez les millennials: qu'en dit la littérature? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 66*(3), 165-174.
- Mazur, E., & Kozarian, L. (2010). Self-presentation and interaction in blogs of adolescents and young emerging adults. *Journal of Adolescent Research, 25*(1), 124–144. doi:10.1177/0743 558409350498
- McGee, R., & Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents? *Journal of Adolescence, 23*(5), 569-582. doi:10.1006/jado.2000.0344
- Metton, C. (2010). L'autonomie fonctionnelle. *Ethnologie française, 40*(1), 101-107. doi : 10.3917/ethn.101.0101
- Michaud, J. J., Bégin, H. H., & McDuff, P. P. (2006). Construction et évaluation d'un questionnaire sur l'estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 562*(1), 109–122.
- Michikyan, M., Dennis, J., & Subrahmanyam, K. (2014). Can you guess who I am? Real, ideal, and false self -presentation on Facebook among emerging adults. *Emerging Adulthood, 23*(1),55-64. doi: 10.1177/2167696814532442

- Michikyan, M., Lozada, F. T., Weidenbenner, J. V., & Tynes, B. M. (2014). Adolescent coping strategies in the face of their “worst online experience”. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 6(4), 1-16.
- Michikyan, M., & Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent media and social media use: Implications for development. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 411-414. doi :10.1177 /0743558416643801
- Michikyan, M., & Subrahmanyam, K. (2012). Social networking sites: Implications for youth. In Z. Yan (dir.), *Encyclopedia of cyber behavior* (pp. 132-147). IGI Global.
- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). *Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints*. United States of America: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Miura, A., & Yamashita, K. (2007). Psychological and social influences on blog writing: An online survey of blog authors in Japan. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1452-1471.
- Modrain-Talbott, M.A., Pullen, L., Zandstra, K., Ehrenberger, H., & Muenchen, B.A. (1998). Study of Self-Esteem among well Adolescents: Seeking a New Direction. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 21(4), 229-241.
- Mohsen, A. S. (2017). The impact of self-esteem, academic self-efficacy and perceived stress on academic performance: A cross-sectional study of Saudi psychology students. *European Journal of Educational Sciences*, 4(3), 51-63.
- Moinian, F. (2006). The construction of identity on the Internet: Oops! I’ve left my diary open to the whole world! *Childhood*, 13(1), 49-68. doi:10.1177/0907568206058610
- Monette, M., Charette, M., & Jobin, I. (2001). *Planifier et évaluer son intervention. Module 5 : L'évaluation formative et l'implantation de programme*. Presses Inter Universitaires.

- Monette, M., & Jobin, I. (1996). *Planifier et évaluer son intervention. Module 4 : L'évaluation sommative*. Presses Inter Universitaires.
- Moreno, M. A., Jelenchick, L. A., Egan, K. G., Cox, E., Young, H., Gannon, K. E., & Becker, T. (2011). Feeling bad on Facebook: Depression disclosures by college students on a social networking site. *Depression and anxiety, 28*(6), 447-455.
- Muha, D. G., & Cole, C. (1990). Dropout prevention and group counseling: A review of the literature. *The High School Journal, 74*(2), 76-80.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.
- Murray, S. L. (2005). Regulating the risks of closeness: A relationship-specific sense of felt security. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 74-78. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00338.x
- Nelson, T. D., Steele, R. G., & Mize, J. A. (2006). Practitioner attitudes toward evidence-based practice: Themes and challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 33*(3), 398-409.
- Nicaise, E., & Lefebvre, A. (2010). Le blog d'adolescent: à la frontière de soi, du réel et du virtuel. *Cahiers de psychologie clinique, 2*(35), 93-113.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*(3), 424-43.
- Normand, C.L., Vitaro, F., & Charlebois, P. (2000). Comment améliorer la participation et réduire l'attrition des participants aux programmes de prévention. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (dirs). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 1 : Les problèmes internalisés* (p. 101-133). Presses de l'Université du Québec.

- Novins, D. K., Green, A. E., Legha, R. K., & Aarons, G. A. (2013). Dissemination and Implementation of evidence-based practices for child and adolescent mental health: A systematic review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(10), 1009-1025.
- O'Dea, J. A. (2004). Evidence for a self-esteem approach in the prevention of body image and eating problems among children and adolescents. *Eating disorders*, 12(3), 225-239. doi:10.1080/10640260490481438
- Olavarria, C.M. (2014). Mindful rejection of digital technology at the user level: cognitive determinants and social consequences. Dans G. Robson, M. Zachara, & A. Stasiewicz-Bieñkowska (Eds), *Digital Diversities: Social Media and Intercultural Experience* (pp. 35-53). Cambridge Scholars Publishing.
- Orange, E. (2011). Augmented, Anonymous, Accountable. *Futurist*, 45(4), 37-41.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 95(3), 695-708.
- Overholser, J. C., Adams, D. M., Lehnert, K. L., & Brinkman, D. C. (1995). Self-esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 919-928.
- Patterson, J., Mockford, C., & Stewart-Brown, S. (2005). Parents' perceptions of the value of the Webster-Stratton parenting programme: A qualitative study of a general practice based initiative. *Child: care, health and development*, 31(1), 53-64. doi: 10.1111/j.1365-2214.2005.00479.x
- Pica, L.A., Janosz, M., Pascal, S. et & Traoré, I. (2013). « Risques de décrochage scolaire », dans L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage

des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale, Québec, Institut de la statistique du Québec, Chapitre 5, tome 2, p. 111-132.

Piers, E. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Counselor Recordings and Tests.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7(1), 149-183.

Piolat, A., & Bannour, R. (2011). Les effets de l'écriture expressive sur la santé physique et psychologique des rédacteurs: un bilan, des perspectives de recherches. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(2), 101-113.

Pollet, T. V., Roberts, S. B., & Dunbar, R. M. (2011). Use of Social Network Sites and Instant Messaging Does Not Lead to Increased Offline Social Network Size, or to Emotionally Closer Relationships with Offline Network Members. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 14(4), 253-258. doi:10.1089/cyber.2010.0161

Reiner, I., Tibubos, A. N., Hardt, J., Müller, K., Wölfling, K., & Beutel, M. E. (2017). Peer attachment, specific patterns of internet use and problematic internet use in male and female adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 26(10), 1257-1268.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Rissoan, O. (2004). Les relations amicales des jeunes: un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte. *Genèses*, 82(1), 148-161.

Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.

- Rodriguez, N., Safont-Mottay, C. & Prêteur, Y. (2013). L'expression de soi en ligne à l'adolescence : socialisation entre pairs et quête identitaire. *Bulletin de psychologie*, 551(5), 355-368. doi:10.3917/bupsy.551.0355
- Rodriguez-Tomé, H., Bariaud, F., Zardi, M. C., Delmas, C., Jeanvoine, B., & Szylagy, P. (1993). The effects of pubertal changes on body image and relations with peers of the opposite sex in adolescence. *Journal of adolescence*, 16(4), 421-438. doi : 10.1006/jado.1993.1034
- Rogers, E. (2003). *The Diffusion of Innovations* (5nd ed.). The Free Press.
- Rosenberg, M., (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 54, 1004-1018.
- Rouquette, S. (2008). Les blogs « extimes »: analyse sociologique de l'interactivité des blogs. *Tic & société*, 2(1). 00-00. doi: 10.4000/ticetsociete.412
- Rouvès, V. (2014). *Les relations amoureuses et la consommation d'alcool à l'adolescence* (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Rudd, R. E. et Walsh, D. C. (1993). Schools as healthful environments - Prerequisite to comprehensive school-health. *Preventive Medicine*, 22(4), 499-506. doi: 10.1006/pmed.1993.1042.
- Ruvolo, A.P., & Markus, H.R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social cognition*, 10(1), 95-124.
- Salinas, A., Smith, J. C., & Armstrong, K. (2011). Engaging fathers in behavior parent training: Listening to fathers' voices. *Journal of Pediatric Nursing*, 26(1), 304-311. doi: 10.1016/j.pedn.2010.01.008

- Saunders, P. L., & Chester, A. (2008). Shyness and the Internet: Social problem or the panacea? *Computers in Human Behavior, 24*(6), 2649-2658.
- Schmitt, K. L., Dayanim, S., & Matthias, S. (2008). Personal homepage construction as an expression of social development. *Developmental Psychology, 44*(1), 496–506. doi:10.1037/0012-1649.44.2.496
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences filles–garçons. *Enfance, 56*(4), 405–420. doi : 20. 10.3917/enf.564.0405
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation : theories of practice*. Sage.
- Shaw, A. M., Timpano, K. R., Tran, T. B., & Joormann, J. (2015). Correlates of Facebook usage patterns: The relationship between passive Facebook use, social anxiety symptoms, and brooding. *Computers in Human Behavior, 48*, 575-580.
- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and students' Facebook use. *Journal of Media Psychology, 20*(2), 67-75
- Silva, O., & Toledo de Sousa, Á. (2016). Gestion de la qualité dans la recherche en sciences sociales et humaines: articulation entre les méthodes qualitatives et quantitatives. *Recherches Qualitatives, 1*(18), 171-181.
- Sima, Y., & Pugsley, P. C. (2011). The rise of a 'me culture' in postsocialist China - Youth, individualism and identity creation in the blogosphere. *The International Communication Gazette, 72*(1), 287–306. doi:10.1177/ 1748048509356952
- Skrypnek, B. J., & Charchun, J. (2009). *Une évaluation du programme Y'a personne de parfait*. Edmonton, Alberta: Association canadienne des programmes de ressources pour la famille.

- Smyth, J.M., & Pennebaker, J.W. (2008). Exploring the boundary conditions of expressive writing: in search of the right recipe. *British Journal of Health Psychology*, *13*(1), 1–7.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*(1), 213–240. doi:10.1037/a0028931.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of personality and social psychology*, *106*(2), 325-338.
- Subrahmanyam, K., Garcia, E. C. M., Harsono, L. S., Li, J. S., & Lipana, L. (2009). In their words: Connecting online weblogs to developmental processes. *British Journal of Development Psychology*, *27*(1), 219–245. doi:10.1348/02615100X345979
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, *18*(1), 119-146.
- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer.
- Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H., & Von Thiele Schwarz, U. (2016). Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *45*(6), 784-796.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. American Psychological Association.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary and mental abilities*. The University of Chicago Press.

- Tirlea, L., Truby, H., & Haines, T. P. (2013). Investigation of the effectiveness of the “Girls on the Go!” program for building self-esteem in young women: trial protocol. *Springer Plus*, 2(1), 1-11. doi: 10.1186/2193-1801-2-683
- Tirlea, L., Truby, H., & Haines, T. P. (2016). Pragmatic, randomized controlled trials of the girls on the go! Program to improve self-esteem in girls. *American journal of health promotion*, 30(4), 231-241. doi: 10.1177/0890117116639572
- Tisseron, S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. *Psychotropes*, 17(2), 99-118. doi.org/10.3917/psyt.172.0099
- Todaro, E., Silvaggi, M., Aversa, F., Rossi, V., Nimbi, F. M., Rossi, R., & Simonelli, C. (2018). Les médias sociaux sont-ils un problème ou un outil? *Nouvelles stratégies pour l'éducation sexuelle. Sexologies*, 27(3), 150-154.
- To, S.-M., Iu Kan, S.-M., Tsoi, K.-W., & Chan, T.-S. (2012). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 79-94. doi: 10.1080/02650533.2012.732046
- Troger, V. (2005). « Peut-on enseigner sans humilier? ». *Sciences Humaines*, 11(165), 26-28. doi.org/10.3917/sh.165.0016
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381–390. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.381
- Turcotte, D., F.-Dufour, I., & Saint-Jacques, M.-C. (2009). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (Dir.), *Élaborer et*

évaluer les programmes d'intervention psychosociale (p. 195- 219). Presses de l'Université du Québec.

Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). *Social Development: Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence*. The Guilford Press.

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & behavior*, 9(5), 584-590.

Vallière, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation Canadienne-Française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305–316.

Viau, R. *La motivation en contexte scolaire*. 1997. De Boeck Université.

Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Golledge, J., & Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 308-333.

Vohs, K. D., Voelz, Z. R., Pettit, J. W., Bardone, A. M., Katz, J., Abramson, L. Y., Heatherton, T.F., & Joiner, T. E. (2001). Perfectionism, body dissatisfaction, and self-esteem: An interactive model of bulimic symptom development. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(4), 476-497.

Welsh, D. P., Grello, M. C., & Harper, M. S. (2003). When Love Hurts: Depression and Adolescent Romantic Relationships. Dans P. Florsheim (dir.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior, Theory, Research, and Pratical Implications* (pp. 358-373). Lawrence Erlbaum Associates.

White, M. (2009). *Cartes des pratiques narratives*. SATAS : Le germe.

- Whitlock, J. L., Powers, J. L., & Eckenrode, J. (2006). The virtual cutting edge: the internet and adolescent self-injury. *Developmental psychology*, 42(3), 407-417.
- Wills, T. (1994). Self-esteem and perceived control in adolescent substance use: Comparative tests in concurrent and prospective analyses. *Psychology of Addictive Behaviors*, 8(4), 223-234. doi:10.1037/0893-164X.8.4.223
- Wu, J., Watkins, D., & Hattie, J. (2010). Self-concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 277-282.
- Yahyaoui, A., Ouerhani, N., Dhouha, D. Y., & Gaultier, S. (2018). Prise en charge de la violence et du décrochage scolaire à l'école I. Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(7-8), 407-410.
- Yum, Y. O., & Hara, K. (2005). Computer-mediated relationship development: A cross-cultural comparison. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 133-152.
- Zarnescu, N., & Haret, S. (2009). La féminité européenne : du prototype à eskhatotype. Dans A. Jaubert, B. Bonhomme, F. Claudon, B. Combettes, C. Muller, A. Bárbolo Alves, A. Ionescu, A. MustăŃnea, M. Mitu, G. Pârvan, C. Constantinescu, & D. Lefter (Éds). *Études philologiques et recherche* (127-137). Université de Pitesti.
- Zeedyk, M. S., Werritty, I., & Riach, C. (2003). Promoting emotional health through a parenting support programme: What motivates parents to enrol? *International Journal of Mental Health Promotion*, 5(4), 21-31. doi: 10.1080/14623730.2003.9721915

Annexe A

Formulaire de consentement libre et éclairé pour les participants

(Membres de l'équipe-école)

Le programme *La deMOIs'aile* a été sélectionné par Valérie Gamache, une étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec en Outaouais, afin d'être évalué. L'objectif consiste à évaluer les effets du programme pour s'assurer que celui-ci réponde bien aux attentes désirées.

Si vous avez des questions et des inquiétudes concernant votre participation à cette évaluation, vous pouvez contacter personnellement Valérie Gamache au gamv01@uqo.ca.

Informations préliminaires

Titre du projet

Évaluation de l'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile*.

Éthique

Une déclaration éthique fût déposée au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile* est le principal bénéfice anticipé. Aucune rémunération ne sera accordée.

Risques et inconvénients

Au niveau des risques, cette recherche ne présente pas de risque majeur pour les répondants si ce n'est un risque minimal, soit un certain inconfort dû à l'évocation des difficultés affrontées, vécues et ressenties durant l'entrevue individuelle. Le cas échéant,

la responsable de ce projet d'évaluation s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps alloué à la réalisation de l'entrevue individuelle.

Pour toute recherche, il est également légitime de craindre que la confidentialité ne soit pas respectée ou que vos réponses à l'entrevue vous portent préjudice. Soyez assuré que la responsable de ce projet d'évaluation s'engage à respecter l'anonymat et la confidentialité de vos réponses.

Je soussigné _____ (nom du participant) certifie que :

- a) je comprends l'objectif général de cette recherche;
- b) je comprends les risques et inconvénients potentiels que ma participation pourrait entraîner, de même que les avantages et bénéfices que je peux en retirer;
- c) je comprends que je peux mettre fin à ma participation en tout temps et sans justification sur simple avis verbal, et que je ne subirai aucune pression ni aucun préjudice si je décidais de le faire.

J'autorise que les résultats issus de cette évaluation de l'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile* fassent l'objet, de façon anonyme, d'analyses secondaires dans le cadre d'un projet ultérieur respectant toutes les règles en vigueur en matière d'éthique à la recherche. Acceptez-vous une utilisation secondaire des données que vous allez fournir ?
(Cochez la case si vous autorisez des analyses secondaires de vos données)

Signature : _____ Date : _____

Annexe B

Formulaire de consentement libre et éclairé pour les participantes

(Adolescentes)

Le programme *La deMOIs'aile* a été sélectionné par Valérie Gamache, une étudiante à la maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec en Outaouais, afin d'être évalué. L'objectif consiste à évaluer les effets du programme pour s'assurer que celui-ci réponde bien aux attentes désirées.

Si vous avez des questions et des inquiétudes concernant votre participation à cette évaluation, vous pouvez contacter personnellement Valérie Gamache au gamv01@uqo.ca.

Informations préliminaires

Titre du projet

Évaluation de l'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile*.

Éthique

Une déclaration éthique fût déposée au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile* est le principal bénéfice anticipé. Aucune rémunération ne sera accordée.

Risques et inconvénients

Puisque votre participation implique 5 questionnaires et 2 entrevues de groupe favorisant l'introspection, cela peut induire des états émotionnels tels que de la tristesse ou de l'anxiété. Le cas échéant, la responsable de ce projet d'évaluation s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Au besoin, une liste de ressources d'aide disponibles, certaines 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, gratuitement, par téléphone ou

internet, de n'importe où au Québec, peut vous être remise. Il sera également possible de consulter la psychoéducatrice de l'école pour toute aide psychosociale. Pour toute recherche, il est également légitime de craindre que la confidentialité ne soit pas respectée ou que vos réponses vous portent préjudice. Soyez assurée que la responsable de ce projet d'évaluation s'engage à respecter l'anonymat et la confidentialité de vos réponses.

Je soussigné _____ (nom de la participante) certifie que :

- a) je comprends l'objectif général de cette recherche;
 - b) je comprends les risques et inconvénients potentiels que ma participation pourrait entraîner, de même que les avantages et bénéfices que je peux en retirer;
 - c) je comprends que je peux mettre fin à ma participation en tout temps et sans justification sur simple avis verbal, et que je ne subirai aucune pression ni aucun préjudice si je décidais de le faire.
- J'autorise que les résultats issus de cette évaluation de l'implantation et des effets du programme *La deMOIs'aile* fassent l'objet, de façon anonyme, d'analyses secondaires dans le cadre d'un projet ultérieur respectant toutes les règles en vigueur en matière d'éthique à la recherche. *(Cochez la case si vous autorisez des analyses secondaires de vos données)*

Signature : _____ Date : _____

Annexe C
Questionnaire sur les perceptions des adolescentes

Bonjour chère blogueuse!

Le but de ce petit questionnaire est d'en apprendre un peu plus sur tes motivations à participer à *La deMOIs'aile*, mais également tes attentes envers ce programme. Une ou des questions te mettent mal à l'aise? N'y réponds pas ma chère! Tu n'as qu'à faire un X sur le numéro de la question indésirable. Également, tout commentaire sera apprécié. Merci de ta participation!

1. Qu'est-ce qui t'a charmé dans la conférence donnée par X, la créatrice du programme *La deMOIs'aile*?

2. Pour quelles raisons as-tu décidé de t'inscrire à *La deMOIs'aile*?

3. Qu'est-ce qui t'attire du programme *La deMOIs'aile*?

4. Quelles sont tes attentes envers ce programme?

5. Est-ce que tu as des préoccupations envers ce projet? Si oui, lesquelles?

6. D'après toi, qu'est ce qui va faciliter ta participation à ce programme?

7. Est-ce que ton vécu pourrait inspirer d'autres adolescentes? Si oui, de quelle(s) façon(s)?

8. Quels aspects positifs aimerais-tu retirer de ta participation au programme ?

9. Des commentaires?

Annexe D
Questionnaire de présentation auprès des adolescentes

Bonjour chère blogueuse!

Le but de ce petit questionnaire est d'en apprendre un peu plus sur toi. Une ou des questions te mettent mal à l'aise? N'y réponds pas ma chère! Tu n'as qu'à faire un X sur le numéro de la question indésirable. Attention à ne pas oublier de répondre aux questions qui se retrouvent du côté *verso* de chacune des pages.

Merci pour ta précieuse participation!

Volet sociodémographique

1. Quel âge as-tu?

2. Es-tu née au Canada?

- Oui
- Non



Si non, merci de répondre aux questions 2.1 et 2.2

2.1. Dans quel pays es-tu née?

2.2. Depuis combien de temps habites-tu au Canada?

- Moins de 1 an
- 1 an à 2 ans
- 2 à 3 ans
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- Plus de 10 ans

3. Ta mère est née...

- Au Canada
- Dans un autre pays
(Précisez: _____)

3.1. Ton père est né...

- Au Canada
- Dans un autre pays
(Précisez : _____)

4. À quel groupe ethno-culturel appartiens-tu ?

(Il est possible de cocher plusieurs cases si tu te sens appartenir à plus d'un groupe.)

- Québécois d'origine canadienne-française
- Québécois d'origine canadienne-anglaise
- Européen
- Caribéen
- Africain
- Maghrébin ou Moyen-Oriental
- Asiatique
- Autochtone
- Autre (Précisez): _____

5. Ta langue maternelle est-elle le français ?

- Oui
- Non
(Si non, quelle est ta langue maternelle? : _____)

6. À la maison, tu communique :

- Uniquement en français
- Parfois dans autre langue

7. Pratiques-tu une religion ?

- Non
- Oui
(Si oui, laquelle? : _____)

8. Au moins l'un de tes parents pratique-t-il une religion ?

- Non
- Oui
Si oui, laquelle? _____)

9. Actuellement, tu habites...

- Avec ton père et ta mère au quotidien
- En alternance avec ton père et ta

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ mère ○ Uniquement avec ta mère ○ Avec ta mère et une personne qui n'est pas ton père ○ Avec ton père ○ Avec ton père et une personne qui n'est pas ta mère ○ Avec des membres de ta famille qui | <ul style="list-style-type: none"> ○ ne sont pas tes parents (oncle, sœur, cousin, etc) ○ En famille d'accueil ou en centre jeunesse ○ En collocation ○ En couple ○ Seule ○ Autre, précisez : _____ |
|--|---|

10. Est-ce que des aspects de ta réalité familiale pourraient venir affecter ta participation à ce programme?

- Non
 - Oui
- Si oui, lesquels ?

Volet scolaire

11. Quel est ton niveau d'étude?

- 3^e secondaire
- 4^e secondaire
- 5^e secondaire

12. Depuis le début de l'année scolaire, tu es inscrite :

- Au régulier
- Au parcours adapté
- En concentration
- Autre (Précisez: _____)

13. Au niveau de tes performances scolaires, quelle est ta perception pour l'ensemble des matières?

- En dessous de la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne

14. Au niveau de tes performances scolaires, quelle est ta perception pour la matière du français?

- En dessous de la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne

15. Est-ce que des éléments de ton parcours scolaire pourraient venir affecter ta participation à ce programme ?

- Non
 - Oui
- Si oui, lesquels ?
-
-

Volet relations amoureuses

16. Es-tu en couple actuellement ?

- Non
- Oui

Si oui, merci de répondre à la question 16.1 au verso

16.1. Si oui, est-ce que des éléments de ta vie amoureuse pourraient venir affecter ta participation à ce programme?

- Non
 - Oui
- Si oui, lesquels?
-
-

Volet situation financière

18. Est-ce que tu occupes un emploi?

- Non
- Oui

Si oui, tu y consacres approximativement combien d'heures par semaine? _____

Volet ressources d'aide

19. Dans la dernière année, as-tu consulté un professionnel pour des problèmes :

(Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent)

- De santé physique
- De santé mentale
- Académiques (difficultés scolaires)
- D'orientation scolaire ou professionnelle
- Autre : _____
- Je n'ai consulté aucune ressource d'aide même si j'avais envisagé le faire
- Je n'ai consulté aucune ressource d'aide et je n'ai pas envisagé le faire

Merci pour ta précieuse participation!

Annexe E
Questionnaire sur les changements auprès des adolescentes

1. Depuis le début de ta participation au programme *La deMOIs'aile* au mois d'octobre, est-ce que tu as vécu les événements suivants?

Coche la case OUI uniquement si l'événement s'est produit entre octobre et aujourd'hui.

	Oui	Non	Je ne répons pas
Décès de ton père ou de ta mère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changement de l'état de santé de ton père et/ou ta mère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disputes fréquentes avec tes parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divorce ou séparation de tes parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arrivée ou départ d'un beau-parent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficulté avec les beaux-parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Remariage d'un de tes parents ou les deux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ne jamais ou ne presque plus voir ton père ou ta mère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être placée en famille ou en centre d'accueil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Déménagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Décès d'une personne importante pour toi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nouveau chum/nouvelle blonde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disputes fréquentes avec ton chum/ta blonde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réconciliation avec ton chum/ta blonde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rupture(s) amoureuse(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grossesse(s) et/ou avortement(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disputes fréquentes et/ou ruptures d'amitiés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changements dans tes activités sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intimidation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recevoir un diagnostic d'un trouble de santé mentale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recevoir un diagnostic d'un trouble de santé physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annonce de la maladie d'un(e) ami(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficultés et/ou échecs dans une ou plusieurs matière(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recevoir l'annonce de doubler ton année scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changements au niveau de ton horaire scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perte ou nouvel emploi étudiant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Démarches pour l'obtention de ton permis de conduire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquisition d'une voiture ou d'un scooter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accident de voiture ou de scooter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficultés financières au sein de ton foyer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infraction(s) mineure(s) à la loi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre événement important, précisez :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre événement important, précisez :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Depuis le mois d'octobre, avec qui habites-tu le plus souvent?

Cochez une seule réponse.

Avec ton père et ta mère	<input type="radio"/>
Alternance entre ton père et ta mère	<input type="radio"/>
Avec ta mère	<input type="radio"/>
Avec ta mère et une personne qui n'est pas ton père	<input type="radio"/>
Avec ton père	<input type="radio"/>
Avec ton père et une personne qui n'est pas ta mère	<input type="radio"/>
Avec des membres de ta famille qui ne sont pas tes parents	<input type="radio"/>
En famille d'accueil ou en centre jeunesse	<input type="radio"/>
En collocation	<input type="radio"/>
En couple	<input type="radio"/>
Seule	<input type="radio"/>
Autre, précisez :	<input type="radio"/>

3. Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que tu as changé de profil?

- Oui
- Non

3.1. Si oui, tu es désormais inscrite :

- Au régulier
- Au parcours adapté
- En concentration

Pour la prochaine section, nous désirons connaître tes impressions et tes opinions à propos du programme *La deMOIs'aile*.

Dimension 1 : Adéquation des activités

1. En général, est-ce que tu es satisfaite du programme *La deMOIs'aile*?

- Non
- Oui

1.1 De quels aspects du programme es-tu particulièrement satisfaite? Merci d'expliquer en quelques mots.

1.2. De quels aspects es-tu moins satisfaite? Merci d'expliquer en quelques mots.

2. Est-ce que *La deMOIs'aile* a répondu à tes attentes?

- Non
- Oui

2.1 Si oui, comment *La deMOIs'aile* a répondu à tes attentes? ? Qu'est-ce que *La DeMOIs'aile* t'a apporté ? Merci d'expliquer en quelques mots.

2.2. Si non, comment *La deMOIs'aile* aurait pu répondre à tes attentes? Qu'est-ce que tu aurais aimé que *La DeMOIs'aile* t'apporte? Merci d'expliquer en quelques mots.

3. Afin d'améliorer *La deMOIs'aile*, d'après toi, qu'elles seraient les modifications à y apporter?

4. Quels sont les éléments du programme qui ont facilité ta participation?

5. Quels sont les éléments du programme qui ont plutôt rendu difficile ta participation?

6. Tu peux partager ici tout commentaire en lien avec le contenu et le déroulement du programme *La deMOIs'aile*.

Dimension 2 : Effets perçus et effets perçus sur ton entourage

7. Durant ta participation au programme, est-ce que tu as senti et/ou observé des changements chez toi?

- Non
- Oui

7.1. Si oui, merci d'élaborer en quelques mots sur ces changements

8. Durant ta participation au programme, est-ce que tu as senti et/ou observé des changements de la part de ton entourage envers toi?

- Non
- Oui

8.1. Si oui, merci d'élaborer en quelques mots sur ces changements

9. Si je prenais une photo de toi et que je la comparais avec une photo prise de toi avant ta participation au programme. Est-ce que ces deux photos seraient différentes?

- Non
- Oui

9.1. Si oui, merci d'élaborer en quelques mots sur ces différences.

10. Suite à ta participation à *La deMOIs'aile*, de quoi es-tu la plus fière ? Merci d'élaborer en quelques mots.

11. En une phrase : qu'est-ce que tu retiens de ton expérience avec *La deMOIs'aile*?

12. En un mot, comment tu définirais *La deMOIs'aile*?

Merci pour ta précieuse participation!

Annexe F

Canevas d'entrevue auprès de la conceptrice du programme

Dimension 1 : Adéquation des activités

1- Comment s'est passé votre expérience dans le programme *La DeMOIs'aile* ?

- Votre niveau de satisfaction général envers *La DeMOIs'aile*?

2- Est-ce que des éléments ou des caractéristiques du programme ont fait obstacle à la participation des adolescentes ?

3- Est-ce que des éléments ou des caractéristiques du programme ont facilité la participation des adolescentes?

4- Est-ce que des éléments ou des caractéristiques du programme ont fait obstacle à la participation de l'ensemble des acteurs impliqués dans le programme?

- La direction, l'éducatrice spécialisée, l'enseignant de français, l'enseignant en support ?

5- Est-ce que des éléments ou des caractéristiques du programme ont facilité la participation de de l'ensemble des acteurs impliqués dans le programme ?

- La direction, l'éducatrice spécialisée, l'enseignant de français, l'enseignant en support ?

6- Quelles modifications suggérez-vous pour améliorer le programme?

Dimension 2: Le partenariat

7- Pour vous, qu'est-ce qu'un partenariat idéal?

8- Est-ce que vous voyez des écarts entre ce partenariat que vous venez de décrire et le partenariat qui a été établi à l'école ?

9- Qu'est-ce qui a été facile dans cette collaboration?

- Aborder les éléments par rapport à : Avec la direction? Et avec les membres de l'équipe?

10- Qu'est-ce qui a été plus difficile dans cette collaboration?

- Aborder les éléments par rapport à : Avec la direction? Et avec les membres de l'équipe?

11- Si c'était à refaire, que referiez-vous pareil ou que feriez-vous différemment, en ce qui concerne cette collaboration?

Dimension 3: Les effets perçus

12- Avez-vous observé des changements chez les blogueuses suite à leur participation au programme ? Si oui, lesquels?

13- D'après vous, qu'est-ce qui explique ces changements ?

- Aborder les éléments relatifs au programme et ceux extérieurs au programme (ex : des éléments vous touchant directement (disponibilité avec les filles, flexibilité, ouverture, etc.)) Des aspects que j'ai observés lors des rencontres mensuelles avec les blogueuses.

14- Avez-vous observé des changements chez l'ensemble des étudiants? Si oui, lesquels?

Chez les membres de la direction ?

Chez des membres de l'équipe-école?

Chez vous? (p.ex. perceptions-attentes-méthodes d'enseignement)

Chez l'ensemble du personnel scolaire ?

Au niveau du climat scolaire de l'école?

15- On a abordé plusieurs choses ensemble concernant *La DeMOIs' aile*, mais est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter.

Annexe G
Canevas du questionnaire d'entrevue auprès des membres de l'équipe-école (personnel scolaire)

Dimension 1 : Adéquation des activités

1- Quel est votre niveau de satisfaction général envers *La DeMOIs'aile*

1.1- Quelles modifications suggérez-vous pour améliorer le programme?

1.2- D'après vous, est-ce que des éléments ou des caractéristiques du programme ont fait obstacle ou ont facilité la participation des adolescentes et de l'ensemble des acteurs concernés par le programme ?

1.3- Avez-vous des commentaires à partager envers ce programme ?

Dimension 2: Qualité du partenariat

En lien avec votre partenariat avec la créatrice du programme

2.1- Qu'est-ce qui a été facile dans cette collaboration?

2.2- Qu'est-ce qui a été plus difficile dans cette collaboration?

2.3- Si c'était à refaire, que retenez-vous de cette collaboration?

2.4- Quel est l'écart entre un partenariat que vous jugez idéal et le partenariat que vous avez eu avec la créatrice du programme? Et pourquoi?

Aucun Petit Moyen Grand

En lien avec votre partenariat avec les membres de la direction

2.4- Qu'est-ce qui a été facile dans cette collaboration?

2.5- Qu'est-ce qui a été plus difficile dans cette collaboration?

2.6- Si c'était à refaire, que retenez-vous de cette collaboration?

2.7- Quel est l'écart entre un partenariat que vous jugez idéal et le partenariat que vous avez eu avec les membres de la direction? Et pourquoi?

Aucun Petit Moyen Grand

Dimension 3: Les effets perçus

- 3.1- Quels changements avez-vous observés chez les blogueuses ?
- 3.2- D'après vous, ces changements s'expliquent par quels éléments du programme? Ou s'expliquent-ils par d'autres éléments qui lui sont extérieurs?
- 3.3- Quels changements avez-vous observés sur l'ensemble des étudiants ?
- 3.4- Quels changements avez-vous observés auprès des membres de la direction ?
- 3.5- Quels changements avez-vous observé chez l'ensemble du personnel scolaire ?
- 3.6- Quels changements avez-vous observé au niveau du climat scolaire de l'école?

Annexe H

Canevas du questionnaire d'entrevue auprès des membres de l'équipe-école (direction)

Dimension 1 : Adéquation des activités

1- Quel est votre niveau de satisfaction général envers *La DeMOIs'aile*

1.1- Quelles améliorations suggérez-vous pour améliorer le programme?

1.2- D'après vous, est-ce que des éléments ou des caractéristiques du programme ont fait obstacle ou ont facilité la participation des adolescentes et de l'ensemble des acteurs concernés par le programme ?

1.3- Avez-vous des commentaires à partager envers ce programme ?

Dimension 2 : Qualité du partenariat

En lien avec votre partenariat avec la créatrice du programme

2.1- Qu'est-ce qui a été facile dans cette collaboration?

2.2- Qu'est-ce qui a été plus difficile dans cette collaboration?

2.3- Si c'était à refaire, que retenez-vous de cette collaboration?

2.4- Quel est l'écart entre un partenariat que vous jugez idéal et le partenariat que vous avez eu avec la créatrice du programme? Et pourquoi?

Aucun Petit Moyen Grand

En lien avec votre partenariat avec les membres de l'équipe-école

2.4- Qu'est-ce qui a été facile dans cette collaboration?

2.5- Qu'est-ce qui a été plus difficile dans cette collaboration?

2.6- Si c'était à refaire, que retenez-vous de cette collaboration?

2.7- Quel est l'écart entre un partenariat que vous jugez idéal et le partenariat que vous avez eu avec les membres de l'équipe-école? Et pourquoi?

Aucun Petit Moyen Grand

Dimension 3 : Les effets perçus

3.1- Quels effets avez-vous observés chez les blogueuses ?

3.2- D'après vous, ces changements s'expliquent par quels éléments du programme? Ou s'expliquent-ils par d'autres éléments qui lui sont extérieurs?

3.3- Quels effets avez-vous observés sur l'ensemble des étudiants, suite à la mise en place du programme dans l'école ?

3.4- Quels effets avez-vous observés auprès des membres de l'équipe-école activement impliqués dans ce programme ?

3.5- Quels changements avez-vous observé chez l'ensemble du personnel scolaire, suite à la mise en place du programme dans l'école?

3.6- Quels changements avez-vous observé au niveau du climat scolaire de l'école, suite à la mise en place du programme dans l'école?

Annexe I
Questionnaire de suivi phase dirigée

Dimension 1 : Adéquation des activités

1- Durant l'implantation officielle du programme, avez-vous rencontré des difficultés? Si oui, ces difficultés ont touché quels aspects? Pouvez-vous élaborer sur ces difficultés?

2- D'après vous, quels sont les répercussions de ces difficultés?

3- D'après vous, ces difficultés ont-elles affecté la participation des adolescentes d'une quelconque façon? Si oui, élaborer sur ces répercussions.

4. Durant l'implantation officielle du programme, quels éléments ont facilité son implantation? Pouvez-vous élaborer?

5- D'après vous, quels sont les impacts de ces éléments facilitateurs?

6. D'après vous, ces éléments facilitateurs ont-ils influencé la participation des adolescentes d'une quelconque façon? Si oui, élaborer sur ces influences.

7. Commentaires :

Dimension 2 : Effets perçus

8. Durant toute l'aventure, quels sont les effets que vous avez observés ou qui vous ont été rapportés?

Chez les filles :

Chez les familles des filles :

Chez les autres élèves de l'école :

Chez le personnel :

Chez les membres de l'équipe-école et les membres de la direction :

Autres:

Dimension 3 : Qualité du partenariat

9. Il y a eu trois phases à l'implantation du programme *La deMOIs'aile* à l'école Augustin-Norbert-Morin. Le avant, le pendant et le après. Pour chacune de ces étapes, quels rôles a occupé la direction ? Était-elle un partenaire facilitant ou plutôt résistant? Veuillez élaborer.

Avant :

Pendant:

Après :

10. S'il y a eu des résistances à votre collaboration avec la direction, d'après vous, qu'est-ce qui les explique?

11. S'il n'y a pas eu de résistance à votre collaboration avec la direction, d'après vous, qu'est-ce qui a aidé à votre bonne collaboration?

12. Il y a eu trois phases à l'implantation du programme *La deMOIs'aile* à l'école Augustin-Norbert-Morin. Le avant, le pendant et le après. Pour chacune de ces étapes, quels rôles a occupé chacun des membres de l'équipe-école? Étaient-ils des partenaires facilitateurs ou plutôt résistants? Veuillez élaborer.

Avec la psychoéducatrice

Avant :

Pendant :

Après :

Avec l'éducatrice spécialisée

Avant :

Pendant :

Après :

Avec l'enseignant de français

Avant :

Pendant :

Après :

Avec l'enseignante ressource

Avant :

Pendant :

Après :

Avec les membres de la direction

Avant :

Pendant :

Après :

13. S'il y a eu des résistances à votre collaboration avec les membres de l'équipe-école, d'après vous, qu'est-ce qui les explique?

Avec l'enseignant de français :

Avec l'enseignante ressource :

Avec les membres de la direction:

14. S'il n'y a pas eu de résistance à votre collaboration avec les membres de l'équipe-école, d'après vous, qu'est-ce qui a aidé à votre bonne collaboration?

Avec la psychoéducatrice :

Avec l'éducatrice spécialisée :

Avec l'enseignant de français :

Avec l'enseignante ressource :

Avec les membres de la direction:

15. Commentaires :

16. En ce qui concerne les thèmes lors des échanges, quels ont été les thématiques abordées?

1^{ère} publication :

2^{ème} publication :

3^{ème} publication :

4^{ème} publication :

5^{ème} publication :

17. En ce qui concerne les thèmes abordés lors des ateliers d'échanges, quels ont été les thématiques abordées à chacune des rencontres mensuelles?

1^{er} atelier :

2^{ème} atelier :

3^{ème} atelier :

4^{ème} atelier :

5^{ème} atelier :

Annexe J

Canevas Entretien de groupe

Activité brise-glace

Au tableau, chaque participante doit écrire sur un *post-it* ce qu'il lui reste de l'étincelle de *La deMOIs'aile*. Discussion en groupe sur ce qui est écrit sur les *post-it*.

Questions

- 1- Qu'est-ce que ce que le groupe vous apportait durant les rencontres mensuelles?
- 2- Comment les rencontres mensuelles auraient pu vous soutenir davantage?
- 3- Comment expliquez- vous les faibles augmentations au niveau des compétences scolaires, des compétences liées au monde du travail, des relations amoureuses puis des relations d'amitié?
- 4- Comment expliquez- vous les faibles diminutions au niveau des compétences sportives, de l'apparence physique, des conduites, de l'acceptation sociale?
- 5- En quoi chacune de vous est différente de celle qui a commencé l'aventure en octobre?

Annexe K

Questionnaire sur les opinions des adolescentes

Bonjour chère blogueuse!

Le but de ce petit questionnaire est d'en apprendre un peu plus sur tes opinions. Une ou des questions te mettent mal à l'aise? N'y réponds pas ma chère! Tu n'as qu'à faire un X sur le numéro de la question indésirable. Attention à ne pas oublier de répondre aux questions qui se retrouvent du côté verso de chacune des pages.

Voici les instructions.

Chacune des questions concerne 2 types d'adolescent. Je désire connaître lequel des deux types te ressemble le plus.

1) Tu n'as rien à cocher à cette étape-ci. D'abord, tu dois choisir si tu ressembles le plus à l'adolescent décrit du côté gauche ou si tu ressembles davantage à l'adolescent décrit du côté droit.

2) Ensuite, une fois que tu as choisi l'adolescent qui te ressemble le plus, il te reste à réfléchir si ça te ressemble beaucoup (« Très vrai pour moi ») ou si ça te ressemble en partie (« Plutôt vrai pour moi »). Tu peux maintenant mettre un X dans la colonne appropriée.

Pour chaque question, tu peux choisir UNE SEULE réponse, celle qui te ressemble le plus! Parfois, ta réponse se situera à gauche de la page, parfois à droite. C'est normal. **N'INSCRIS PAS DEUX RÉPONSES POUR LE MÊME NUMÉRO, UNE SEULE RÉPONSE EST SUFFISANTE.**

Tourne la page pour débiter.

Merci pour ta précieuse participation!

Mes opinions

#	Très vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Très vrai pour moi
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	Mais	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des copains	Mais	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes sont bons dans beaucoup de sports	Mais	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très bons en sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes ne sont pas heureux de leur apparence physique	Mais	D'autres jeunes sont heureux de leur apparence physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	Mais	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes pensent que s'ils sont amoureux de quelqu'un, cette personne les aimera aussi	Mais	D'autres jeunes, quand ils sont amoureux de quelqu'un, ont peur que cette personne ne les aime pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	Mais	D'autres jeunes, souvent, ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes sont capables de se faire de vrais amis intimes	Mais	D'autres jeunes trouvent difficile de se faire de vrais amis intimes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	Mais	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	Mais	D'autres jeunes peuvent faire leur travail scolaire plus rapidement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes ont beaucoup de copains	Mais	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes estiment qu'ils seraient bons dans toute activité sportive nouvelle	Mais	D'autres ont peur de ne pas être bons dans une nouvelle activité sportive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13	○	○	Certains jeunes aimeraient que leur corps soit différent	Mais	D'autres aiment leur corps tel qu'il est	○	○
14	○	○	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour faire bien un petit boulot	Mais	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour faire bien un petit boulot	○	○
15	○	○	Certains jeunes ne donnent pas rendez-vous aux personnes qui les attirent	Mais	D'autres jeunes donnent rendez-vous aux personnes qui les attirent	○	○
16	○	○	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	Mais	D'autres jeunes ne font pas, généralement, ce qui leur causerait des ennuis	○	○
17	○	○	Certains jeunes ont un ami intime avec lequel ils peuvent partager leurs secrets	Mais	D'autres jeunes n'ont pas vraiment d'ami intime avec lequel partager leurs secrets	○	○
18	○	○	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	Mais	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	○	○
19	○	○	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	Mais	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	○	○
20	○	○	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	Mais	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	○	○
21	○	○	Certains jeunes ont le sentiment qu'ils sont meilleurs que les autres en sport	Mais	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ne peuvent pas être aussi bons que les autres en sport	○	○
22	○	○	Certains jeunes souhaiteraient que leur apparence physique soit différente	Mais	D'autres jeunes apprécient leur apparence physique telle qu'elle est	○	○
23	○	○	Certains jeunes pensent qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	Mais	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	○	○
24	○	○	Certains jeunes pensent que d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux	Mais	D'autres jeunes s'inquiètent en se demandant si d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux	○	○
25	○	○	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la	Mais	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont	○	○

			façon dont ils agissent		ils agissent souvent		
26	○	○	Certains jeunes aimeraient avoir un véritable ami avec qui partager des choses	Mais	D'autres jeunes ont un ami proche avec qui ils partagent des choses	○	○
27	○	○	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	Mais	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	○	○
28	○	○	Certains jeunes ont des difficultés à trouver les réponses en classe	Mais	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	○	○
29	○	○	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	Mais	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	○	○
30	○	○	Certains jeunes ne s'en tirent pas bien dans les jeux de plein air nouveaux	Mais	D'autres jeunes sont bons tout de suite dans les jeux de plein air nouveaux	○	○
31	○	○	Certains jeunes pensent qu'ils sont beaux	Mais	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très beaux	○	○
32	○	○	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient faire mieux dans leurs petits jobs	Mais	D'autres pensent qu'ils travaillent vraiment bien dans les petits jobs qu'ils font	○	○
33	○	○	Certains jeunes se trouvent drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un	Mais	D'autres se demandent s'ils sont drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un	○	○
34	○	○	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	Mais	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	○	○
35	○	○	Certains jeunes trouvent qu'il est difficile de se faire des amis proches en qui ils puissent avoir vraiment confiance	Mais	D'autres jeunes sont capables de se faire des amis proches en qui ils peuvent avoir vraiment confiance	○	○
36	○	○	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	Mais	D'autres souhaiteraient être quelqu'un d'autre	○	○
37	○	○	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	Mais	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	○	○
38	○	○	Certains jeunes trouvent qu'ils sont bien acceptés	Mais	D'autres jeunes souhaiteraient	○	○

			socialement		que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter		
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes ne se trouvent pas très athlétiques	Mais	D'autres jeunes se trouvent très athlétiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes aiment vraiment leur apparence	Mais	D'autres jeunes voudraient que leur apparence soit différente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables d'assumer un travail payé	Mais	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes généralement ne sortent pas avec les personnes à qui ils aimeraient vraiment donner rendez-vous	Mais	D'autres jeunes sortent avec les personnes à qui ils voulaient vraiment donner rendez-vous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	Mais	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes n'ont pas un ami proche avec qui partager vraiment des idées personnelles	Mais	D'autres jeunes ont un ami proche et peuvent partager avec lui des idées et des sentiments personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Certains jeunes sont très heureux de leur état	Mais	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merci pour ta précieuse participation!