

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION ET DES EFFETS PERÇUS DU PROGRAMME
DE SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS SOCIALES PAR L'OMÉGA
AUPRÈS DE JEUNES ÂGÉS DE 10 À 12 ANS

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR

JANIE GARIÉPY

Sous la direction de

DIANE DUBEAU

Avril 2022

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures	v
Liste des tableaux.....	vi
Remerciements.....	viii
Résumé.....	ix
Summary.....	xi
Introduction.....	12
Chapitre 1 : Contexte théorique	13
1.1 Les habiletés sociales chez les enfants d'âge scolaire	14
1.1.1 Définition des habiletés sociales	14
1.1.2 Les habiletés sociales dans le développement socio-émotionnel de l'enfant.....	18
1.1.3 Les habiletés sociales durant la transition au secondaire	27
1.2 Programmes de développement des habiletés sociales	30
1.2.1 Qu'est-ce qu'un programme de développement des habiletés sociales ?.....	30
1.2.2 Pertinence et effets généraux des programmes de développement des habiletés sociales pour les enfants	31
1.2.3 Composantes communes des programmes de développement des habiletés sociales relevant des meilleures pratiques.....	34
1.2.4 Défis liés à l'évaluation de ce type de programmes	36
1.3 Le programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga	39
1.3.1 Description du programme.....	39
1.3.2 Justification de la pertinence du programme.....	43
1.3.3 Motifs de l'évaluation	44
1.4 Objectif et questions de recherche	46
1.4.1 Objectif de recherche	46
1.4.2 Questions de recherche	47
Chapitre 2 : Méthodologie	49
2.1 Introduction.....	50
2.2 Devis de recherche.....	50
2.3 Participantes.....	51

2.3.1 Les jeunes participant au programme	51
2.3.2 Les intervenantes du Centre Oméga animant le programme	53
2.4 Paramètres méthodologiques	54
2.5 Considérations éthiques	58
2.6 Stratégies d'analyse de données.....	58
Chapitre 3 : Résultats	59
3.1 Introduction.....	60
3.2 Implantation	60
3.2.1 Dosage.....	60
3.2.2 Fidélité.....	61
3.2.3 Facteurs facilitant l'animation du programme	75
3.2.4 Facteurs nuisant à l'animation du programme	80
3.2.5 Satisfaction des jeunes ayant participé au programme	90
3.3 Effets perçus.....	97
3.3.1 Effets perçus selon les jeunes ayant participé au programme.....	98
3.3.2 Effets perçus selon les intervenantes ayant animé le programme.....	101
Chapitre 4 : Discussion	112
4.1 Introduction.....	113
4.2 Analyse de l'implantation.....	113
4.2.1 Dosage.....	114
4.2.2 Fidélité.....	118
4.2.3 Facteurs facilitant et nuisant à l'animation du programme	126
4.2.4 Satisfaction des jeunes ayant participé au programme	131
4.3 Analyse des effets perçus.....	133
4.4 Forces et limites	144
4.4.1 Forces	144
4.4.2 Limites.....	146
4.5 Recommandations.....	150
4.6 Retombées de l'évaluation sur la pratique de la psychoéducation	154

Conclusion	156
Références.....	158
ANNEXE 1 – Questionnaire visant à évaluer la satisfaction des jeunes ayant participé au programme PARL’Oméga année scolaire 2020-2021	164
ANNEXE 2 – Questionnaire d’entrevue adressé aux intervenants du Centre Oméga ayant animé le programme PARL’Oméga au cours de l’année scolaire 2020-2021	169
ANNEXE 3 – Liste des activités réalisées.....	173
ANNEXE 4 – Grille d’observation des habiletés sociales du programme PARL’Oméga	175

Liste des figures

Figures

Figure 1. Modèle logique du programme PARL'Oméga	41
--	----

Liste des tableaux

Tableaux

Tableau 1. Proportion de jeunes participant au projet de recherche dans chaque groupe	52
Tableau 2. Source des données recueillies dans chaque groupe	53
Tableau 3. Volet implantation : méthodes de collecte de données et données recueillies.....	54
Tableau 4. Volet effets perçus : méthodes de collecte de données et données recueillies	55
Tableau 5. Nombre d'ateliers animés dans chaque groupe évalué	62
Tableau 6. Liste des activités réalisées et modifications apportées par groupe.....	65
Tableau 7. Utilisation des outils du programme PARL'Oméga année scolaire 2020-2021	72
Tableau 8. Synthèse des facteurs facilitant et nuisant à l'animation de PARL'Oméga	88
Tableau 9. Satisfaction des jeunes de la fréquence des ateliers	91
Tableau 10. Satisfaction des jeunes de la durée des ateliers.....	92
Tableau 11. Caractéristiques appréciées par les jeunes chez l'intervenante animant le programme PARL'Oméga	93
Tableau 12. Éléments à améliorer chez l'intervenante ayant animé le programme PARL'Oméga selon les jeunes ayant participé au programme.....	95
Tableau 13. Éléments les plus aidants de la participation au programme selon les jeunes	96
Tableau 14. Éléments les moins aidants de la participation au programme selon les jeunes	96

Tableau 15. Degré d'amélioration perçue par les jeunes au terme de leur participation au programme PARL'Oméga99

Tableau 16. Comparaison des scores moyens des enfants pour chaque grande sphère d'habiletés sociales au début et après leur participation au programme 101

Tableau 17. Moyenne des scores pour chaque habileté travaillée selon chaque temps de mesure103

Remerciements

Ce mémoire est le fruit de plusieurs années de travail assidu qui ont été parsemées de diverses embûches. Je tiens donc à exprimer ma gratitude aux personnes et aux organismes ayant facilité ce parcours.

Tout d'abord, je souhaite remercier le Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC) pour leur généreuse bourse de recherche qui m'a permis de me consacrer à temps plein à la réalisation de ce mémoire. La reconnaissance des efforts demandés par l'envergure de ce projet m'a encouragée à persévérer jusqu'au terme de sa réalisation.

Je voudrais aussi remercier ma directrice de recherche, Mme Diane Dubeau, qui m'a accompagnée et m'a fait bénéficier de son expertise tout au long de mes démarches.

Merci également à Mme Catherine Béland pour ses judicieux conseils et pour avoir pris le temps de répondre à mes nombreuses questions au sujet de l'évaluation de programme dans le cadre du cours *Élaboration et évaluation de programmes d'intervention*.

Il va sans dire que je souhaite également remercier toute l'équipe du Centre Oméga pour leur soutien dans la réalisation de ce projet. Merci spécialement aux intervenantes ayant accepté de donner de leur temps pour prendre part à cette recherche. Merci également aux jeunes et à leurs parents d'avoir rendu ce projet possible en acceptant d'y participer.

Je tiens aussi à remercier sincèrement mes parents, Johanne et Roger, qui ont toujours été là pour m'encourager et me redonner le sourire lors des moments plus difficiles.

Finalement, un merci bien spécial à François pour avoir cru en ma capacité de mener à bien ce projet dès le début et pour m'avoir communiqué sa force de caractère.

Résumé

Les habiletés sociales sont reconnues comme étant une composante importante du développement de l'enfant et pouvant prévenir l'effet de plusieurs facteurs de risque (Domitrovich et al., 2017). Certains programmes sont ainsi utilisés pour favoriser l'apprentissage de ces habiletés chez les élèves du primaire (Durlak et al., 2011). Le présent mémoire vise justement à évaluer l'implantation et les effets perçus du programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga, alors qu'il était dispensé par un organisme communautaire auprès de jeunes de 10 à 12 ans. Une démarche à la fois qualitative et quantitative a été utilisée pour recueillir les données d'évaluation. Plusieurs participantes¹ du programme (n = 6) ont témoigné de leur satisfaction vis-à-vis du programme et des effets perçus à travers un questionnaire de satisfaction, alors que certaines des intervenantes² animant le programme (n = 4) ont fourni leur point de vue sur l'implantation et les effets perçus du programme à partir de grilles d'observation, d'une liste des activités réalisées ainsi que lors d'une entrevue semi-structurée. Au niveau de l'implantation, les données portant sur la fidélité mettent en lumière qu'un certain nombre de modifications ont été apportées aux ateliers animés et aux outils du programme au cours de son implantation, entre autres compte tenu de la pandémie de Covid-19. Les jeunes ont relevé avoir perçu que leur participation au programme les avait aidées et les intervenantes ont rapporté avoir observé des progrès au niveau des habiletés sociales chez au moins un jeune de leur groupe. Les résultats seront discutés en regard

¹ L'échantillon des jeunes ayant participé au projet de recherche étant entièrement composé de filles, le féminin sera donc utilisé tout au long du texte lorsque référence sera faite à cet échantillon.

² L'échantillon des intervenantes ayant participé au projet de recherche étant entièrement composé de femmes, le féminin sera donc utilisé tout au long du texte lorsque référence sera faite à cet échantillon.

des facteurs facilitants et nuisant à l'animation du programme ainsi que des divers éléments ayant pu avoir une influence sur l'implantation et les effets perçus.

Mots-clés : Habiletés sociales; évaluation de programme; implantation; effets perçus; élèves du primaire.

Summary

Social skills are considered as an important part of children's development and could prevent several risk factors' effect (Domitrovich et al., 2017). Many social skills programs are used to help elementary school children develop these skills (Durlak et al., 2011). This master thesis aims to evaluate the implementation and perceived effects of the PARL'Oméga social skills development program while it was offered by a community organization to children aged 10 to 12. Data about the program were obtained through qualitative and quantitative measures. Program participants (n = 6) expressed their satisfaction about the program and its perceived effects through filling a satisfaction questionnaire, whereas activity leaders (n = 4) gave their point of view about the program's implementation and perceived effects through observation grids, a list of delivered program activities, and a semi-structured interview. Fidelity data suggest that the program's activities and tools were sometimes altered during implementation, partly due to the Covid-19 pandemic. Children perceived that taking part in the program helped them in different ways and activity leaders observed social skills improvement in at least one of the children in their group. Results will be discussed based on helpful and non-helpful factors to the program's dispensation and based on elements having an influence on the program's implementation and perceived effects.

Key words: Social skills; program evaluation; implementation; perceived effects; elementary school students.

Introduction

Les programmes de développement des habiletés sociales pour enfants ont gagné en popularité un peu partout sur la planète au cours des dix dernières années (Schonert-Reichl, 2019). Les habiletés socio-émotionnelles sont également de plus en plus reconnues comme étant une partie importante du développement des enfants et devant donc être intégrées au parcours scolaire (Schonert-Reichel, 2019). Peu de programmes de ce type existent cependant au Québec, en particulier pour les jeunes de cinquième et sixième année du primaire. Le programme PARL'Oméga, publié en 2015, visait à remédier à cette situation en structurant les activités animées par le Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga auprès des enfants fréquentant l'organisme (Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga [Centre Oméga], 2015). Après avoir été animé quelques années, le programme était alors suffisamment implanté pour qu'une évaluation rigoureuse des effets perçus et de l'implantation soit réalisée. Le présent mémoire présente donc les résultats des démarches de l'évaluation d'implantation et des effets perçus de PARL'Oméga auprès d'une clientèle de 10 à 12 ans participant aux ateliers du programme animés par le Centre Oméga. Afin de mettre en contexte le programme et son évaluation, le contexte théorique entourant ce projet sera d'abord présenté. Suivra ensuite le résumé de la méthodologie utilisée pour la réalisation de la présente recherche. Ensuite, les résultats de l'évaluation de l'implantation et des effets perçus seront rapportés. Enfin, la section de la discussion permettra de mettre en relief les résultats les plus notables et offrira une analyse des éléments ayant pu les influencer.

Chapitre 1 : Contexte théorique

Chapitre 1 : Contexte théorique

1.1 Les habiletés sociales chez les enfants d'âge scolaire

1.1.1 Définition des habiletés sociales

Le domaine des habiletés sociales chez les enfants est de plus en plus étudié (Greenberg et al., 2017; Jones et al., 2019; Weissberg et al., 2015; Wigelsworth et al., 2010). Certains auteurs rapportent qu'il y a cependant dissension au sein des chercheurs quant à la définition des habiletés sociales (Abrahams et al., 2019; Wigelsworth et al., 2010). Cet enjeu terminologique est présent depuis bon nombre d'années, compte tenu que Gresham et Elliott, deux auteurs reconnus dans le domaine et ayant élaboré des tests mesurant les habiletés sociales, soulevaient déjà des problèmes quant au manque de clarté et de cohésion dans les diverses définitions des habiletés sociales en 1987. Dans le contexte de l'évaluation d'un programme portant spécifiquement sur le développement des habiletés sociales, il apparaît donc nécessaire de clarifier ce qui sera entendu par « habiletés sociales » dans la présente recherche. Ainsi, la terminologie utilisée dans la documentation scientifique sera présentée. Suivra ensuite la description de la classification des habiletés sociales retenue pour la présente recherche, soit celle du Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).

1.1.1.1 Terminologie utilisée dans la documentation scientifique

Plusieurs expressions a priori différentes sont parfois utilisées à titre de synonymes par les experts du domaine des habiletés sociales (Wigelsworth et al., 2010). Ainsi, certains auteurs utilisent les termes « *social and emotional learning* » pour décrire les mécanismes de développement des habiletés sociales (CASEL, 2013; Domitrovich et al., 2017; Elias et al., 1997; Merrell, 2010; Zins et al., 2007), alors que d'autres utilisent cette terminologie pour

témoigner des compétences sociales en tant que telles (Jones et Bouffard, 2012; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015; Zins et Elias, 2007). Dans d'autres articles, c'est plutôt la notion de « *social-emotional competence* » qui est utilisée pour décrire la manifestation des diverses habiletés sociales (Collie, 2020; Elias et al., 1997). Enfin, Jones et ses collègues (2019) ainsi que Wigelsworth et ses collaborateurs (2010) vont quant à eux référer à l'expression « *social and emotional skills* » pour faire état des habiletés sociales. Comme le soulignent Jones et ses collaborateurs (2019), afin d'éviter tout imbroglio, il s'avère important dans ce domaine de recherche de clarifier les termes utilisés. Ainsi, c'est l'expression « habiletés sociales » qui prévaudra dans la présente recherche en regard des compétences dans le domaine social pour prévenir toute ambiguïté et pour plus de congruence avec la terminologie utilisée dans le guide du programme évalué (Centre Oméga, 2015).

Malgré leurs divergences, les définitions des habiletés sociales exprimées par les différents chercheurs ont comme points communs de considérer la notion de soi, que ce soit à travers l'auto-régulation ou l'identification de ses propres sentiments, ainsi que la notion d'autrui, comme la capacité à reconnaître les émotions chez les autres (Collie, 2020; Domitrovich et al., 2017; Elias et al., 1997; Immordino-Yang, et al., 2019; Merrell, 2010; Zins et Elias, 2007). Un autre élément souvent présent dans les définitions recensées consiste à expliquer ce que sont les habiletés sociales à travers ce qu'elles permettent d'accomplir, comme de parvenir à s'adapter en milieu scolaire durant l'enfance et au travail lors de la vie adulte (Jones et Bouffard, 2012) ou simplement de réussir dans la vie en général (Elias et al. 1997; Merrell, 2010; Zins et al., 2007). Par ailleurs, les sphères cognitive, émotionnelle et comportementale sont représentées à divers égards par les auteurs dans leur description des habiletés sociales (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997; Immordino-Yang et al., 2019; Rimm-

Kaufman et Hulleman, 2015; Zins et al., 2007; Zins et Elias, 2007). Ainsi, les habiletés comme la résolution de problèmes (Elias et al., 1997; Zins et Elias, 2007) pourraient être associées au domaine cognitif. La reconnaissance des émotions et l'auto-régulation de ces dernières, comme décrites dans les définitions d'Elias et de ses collaborateurs (1997), de Collie (2020), d'Immordino-Yang et de ses collègues (2019) ainsi que de Zins et Elias (2007), seraient davantage reliées au domaine émotionnel. Enfin, la sphère comportementale inclurait l'habileté de collaborer avec les autres, par exemple (Elias et al., 1997).

Il serait facile de se perdre parmi tous ces éléments à considérer pour comprendre et conceptualiser les habiletés sociales. Parmi les modèles théoriques recensés, l'un d'entre eux a été retenu pour la présente recherche, puisqu'il englobe ces différentes composantes communes au travail des chercheurs dans le domaine des habiletés sociales tout en étant similaire à la catégorisation des habiletés sociales utilisée par le programme évalué dans le présent mémoire. Il s'agit du modèle théorique du CASEL, lequel est d'ailleurs couramment cité dans la documentation scientifique en référence à la catégorisation et la définition des habiletés sociales (Abrahams et al., 2019; Brackett et al., 2019; Collie, 2020; Corcoran et al., 2018; Domitrovich, et al., 2017; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; McKown, 2019; Merrell, 2010; Meyers et al., 2019; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015; Weissberg et al., 2015; Zins et Elias, 2007) Ce modèle sera présenté dans la section suivante.

1.1.1.2 Conceptualisation des habiletés sociales selon le Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

Le CASEL est une organisation composée de chercheurs et de professionnels visant à promouvoir le développement des habiletés sociales chez les enfants et les adolescents grâce à

la recherche et à l'implantation de programmes de développement des habiletés sociales en milieu scolaire (CASEL, 2013; Graczyk et al., 2000; Weissberg et al., 2015). La catégorisation des habiletés sociales élaborée par cet organisme est utile dans la recherche, non seulement parce qu'elle y est couramment utilisée, mais aussi parce qu'elle se retrouve bien souvent dans les objectifs des programmes de développement des habiletés sociales (McKown, 2019).

Le CASEL (2013) estime que cinq grandes compétences peuvent être considérées au cœur des habiletés sociales. On y retrouve d'abord la **conscience de soi** correspondant à l'identification de ses propres émotions et à la prise de conscience de ce que nous pensons (CASEL, 2013). Il s'agit alors de savoir lier ses cognitions ainsi que son ressenti à ses réactions comportementales pour comprendre ces dernières (CASEL, 2013). Plus spécifiquement, cette compétence englobe aussi la capacité à reconnaître ses points positifs tout comme ceux négatifs ainsi que la confiance en soi. **L'auto-régulation** correspond à la seconde habileté de base identifiée par le CASEL (2013). Il s'agit d'être en mesure de contrôler par soi-même ses agissements, mais aussi ses émotions tout comme ses pensées, et ce, de manière adaptée. Ensuite, le CASEL (2013) décrit la **conscience d'autrui** comme étant la troisième habileté sociale de base. Cette dernière réfère à l'empathie ainsi qu'à la capacité de prendre conscience des normes véhiculées par la société. Toujours suivant la classification du CASEL (2013), les **habiletés interpersonnelles** correspondent aux comportements permettant d'entrer en contact et de développer des liens avec autrui. Ainsi, l'ensemble des habiletés relatives à la communication, à la résolution de conflits ainsi qu'à l'affirmation de soi se retrouvent dans cette catégorie. Finalement, le CASEL (2013) décrit une cinquième et dernière habileté de base dans le domaine social, soit la **capacité de prendre des décisions responsables**. Pour démontrer cette habileté, le jeune devrait être en mesure de tenir compte des divers éléments en lien avec

lui-même et avec autrui pour prévoir les retombées de ses choix afin de s'assurer que ces derniers ne soient pas néfastes. Les habiletés précédemment décrites n'agiraient pas de manière isolée, mais seraient plutôt interreliées (CASEL, 2013), une opinion que partagent aussi McKown et ses collègues (2009), ajoutant que plusieurs habiletés sociales influencent simultanément la façon dont le jeune réagit en contexte social. Il s'agit ainsi d'un ensemble global d'habiletés pouvant se manifester dans une variété de situations. Ainsi, le CASEL s'avère utile pour comprendre le rôle de ces habiletés et de les considérer dans le contexte du développement de l'enfant, plus particulièrement en lien avec le domaine socio-émotionnel. Ce sera l'objet de la prochaine section.

1.1.2 Les habiletés sociales dans le développement socio-émotionnel de l'enfant

Les habiletés sociales se développent à partir de la petite enfance, puis poursuivent leur développement chez l'enfant au fur et à mesure que celui-ci vieillit (Jones et Bouffard, 2012). Selon ces auteures, c'est dans le contexte d'interactions sociales de la vie quotidienne que les habiletés sociales peuvent se développer. Durant l'enfance, les jeunes sont justement en contact avec un large éventail d'adultes et d'enfants, ce qui rend d'autant plus pertinent le développement des habiletés sociales à ce moment (CASEL, 2013). La recherche tend d'ailleurs à montrer que l'enfance serait l'une des époques dans la vie durant laquelle l'apprentissage des habiletés sociales est particulièrement crucial, puisque le cerveau se développe alors rapidement sous l'influence des interactions sociales (Immordino-Yang et al., 2019). Plusieurs chercheurs se sont d'ailleurs penchés sur la démonstration de l'importance des habiletés sociales à divers niveaux dans le développement socio-émotionnel de l'enfant. Les constats qu'ils ont réalisés seront présentés dans les lignes qui suivent.

1.1.2.1 Importance des habiletés sociales dans le développement socio-émotionnel de l'enfant

Les habiletés sociales auraient un effet sur plusieurs aspects du développement socio-émotionnel de l'enfant. Sur le plan biologique, Immordino-Yang et ses collègues (2019) rapportent que le fonctionnement des connexions neuronales de chacun sont influencées par le vécu socio-émotionnel au quotidien. C'est à travers ces changements neuronaux que les habiletés peuvent se développer (Immordino-Yang et al., 2019). Ces auteures affirment que le développement normal de l'individu dépend entre autres de la possibilité de vivre des interactions sociales riches. Ainsi, il semblerait que les interactions sociales positives permettraient le développement sain de l'enfant, donc, lui fournirait l'opportunité de développer ses habiletés sociales. Ces dernières, en lui permettant de mieux s'investir positivement dans les interactions sociales favoriseraient donc également son développement optimal. Il en résulterait alors une dynamique où les interactions influencent les habiletés sociales, lesquelles, à leur tour, influencent les interactions, le tout favorisant le développement socio-émotionnel de l'enfant.

Sur le plan personnel, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les habiletés sociales permettent aux jeunes de vivre des succès scolaires ainsi que des réussites dans leur vie future (Zins et al., 2007; Zins et Elias, 2007). En effet, le CASEL (2013) rapporte que ces habiletés s'avèrent essentielles pour que le jeune réussisse à l'école, mais aussi plus tard sur le marché du travail. Plus précisément, Weissberg et ses collaborateurs (2015) avancent que les habiletés telles que la connaissance de soi, l'auto-régulation, l'empathie et la prise de décision responsable sont des éléments qui permettent au jeune de mieux s'accomplir au quotidien ainsi qu'en milieu scolaire. Ces mêmes habiletés sont également reconnues comme des éléments cruciaux chez les

jeunes (Zins et al., 2007). Greenberg et ses collègues (2017) estiment quant à eux que les habiletés sociales permettront aux jeunes de faire face aux défis inhérents de l'existence, comme de se fixer des objectifs, de surmonter les difficultés, de composer avec les déceptions ainsi que de collaborer avec leurs pairs, capacités qui sont d'ailleurs en lien avec les réalités du milieu scolaire et plus tard du monde du travail. Ainsi, il est possible que de soutenir les jeunes lors de leur passage à l'école primaire à développer ces habiletés contribue à leur donner les outils pour les aider à faire face à ce qui les attend plus tard dans leur vie adulte.

Au niveau social, il s'avère primordial que les enfants soient en mesure de bien s'entendre avec les autres jeunes de leur âge pour qu'ils soient bien dans leur peau (McKown et al., 2009). Les habiletés sociales viendraient jouer un rôle important ici, puisque plusieurs d'entre elles seraient nécessaires pour que les enfants évoluent positivement avec les autres. Ainsi, McKown et ses collaborateurs (2009) rapportent dans leur étude que la capacité à décoder les signaux émotionnels non-verbaux, à identifier les intentions d'autrui, à faire preuve d'empathie et de posséder les compétences de résolution de problèmes en lien avec les autres, sont liés à la tendance à adopter des comportements prosociaux. L'auto-régulation aurait également un rôle à jouer dans ce contexte (McKown et al., 2009).

Les habiletés sociales seraient aussi nécessaires pour le développement socio-émotionnel de l'enfant en milieu scolaire, compte tenu qu'il en aurait besoin pour interagir dans divers contextes sociaux, que ce soit lors de la récréation ou de l'heure du dîner (Jones et Bouffard, 2012), mais aussi lors de sa présence en classe (CASEL, 2013; Jones et Bouffard, 2012; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). Par exemple, comme le rapportent Jones et Bouffard

(2012), il est nécessaire que les jeunes soient capables de s'auto-réguler lorsqu'ils vivent des émotions et qu'ils acceptent de se plier aux consignes.

Bref, il semblerait que les habiletés sociales jouent un rôle de première importance dans divers domaines du parcours développemental de l'enfant. Ces habiletés permettraient non seulement d'avoir des conséquences positives sur le développement, mais aussi de prévenir l'effet de certains facteurs de risques (Domitrovich et al., 2017). La section suivante aura pour objectif d'approfondir le rôle de facteur de protection joué par les habiletés sociales.

1.1.2.2 Les habiletés sociales comme facteur de protection

De manière générale, avoir des difficultés au niveau des habiletés sociales nuirait à l'adaptation (Gresham, 2016). En effet, comme le précisent McKown et ses collègues (2009), la façon dont un enfant se comporte aurait un impact sur la décision de ses pairs de l'accepter ou de le rejeter. Autrement dit, lorsqu'un enfant n'agirait pas de manière prosociale, il risquerait d'avoir des difficultés avec les autres. Par conséquent, le manque d'habiletés sociales influencerait les relations sociales et les difficultés qui peuvent découler d'interactions négatives. Plus précisément, les jeunes qui ont des difficultés au niveau de leurs interactions sociales auraient tendance à vivre des difficultés en lien avec la santé mentale, à avoir des problématiques comportementales ou encore à ne pas atteindre le seuil de la note de passage à l'école (McKown et al., 2009). À l'inverse, il y aurait un lien positif entre les comportements prosociaux et le niveau d'acceptation des autres (Newcomb et al., 1993, cités dans McKown et al., 2009). Ainsi, développer chez les jeunes leurs habiletés sociales pourrait leur permettre d'être davantage inclus dans le groupe, et donc, de les protéger des conséquences négatives liées au rejet par les pairs ou aux interactions hostiles avec eux.

À long terme, le développement des habiletés sociales permettrait de prévenir un large éventail de problématiques, comme le décrochage scolaire, le recours aux substances psychoactives (CASEL, 2013; Elias et al., 1997), les grossesses chez les adolescentes, la criminalité (Elias et al., 1997) ainsi que l'intimidation (CASEL, 2013). Même lorsque certains facteurs de risque sont déjà présents durant l'enfance, avoir des comportements prosociaux dénotant la présence d'habiletés sociales permettrait de diminuer les conséquences reliées à ces facteurs de risque (Zins et Elias, 2007). Bref, les auteurs s'accordent pour dire que l'apprentissage des habiletés sociales permet à l'enfant de bonifier ses capacités d'adaptation (Jones et Bouffard, 2012; Zins et Elias, 2007).

Le domaine des apprentissages en milieu scolaire est aussi marqué par l'effet protecteur des habiletés sociales. En effet, pour un jeune, développer ses habiletés sociales lui permettrait aussi de mieux réussir à l'école (Zins et al., 2007). Ce constat peut être expliqué par l'influence qu'ont les habiletés sociales sur le processus d'apprentissage. En effet, selon Immordino-Yang et ses collègues (2019), dès qu'une personne apprend, ses cognitions, ses émotions et sa compréhension sociale jouent un rôle dans la façon dont elle développera ses compétences. Par ailleurs, ces auteurs expliquent que les émotions ainsi que les relations interpersonnelles sont des ingrédients donnant l'opportunité au cerveau d'apprendre.

Au sujet des émotions, c'est en étant en mesure de gérer celles-ci et leurs comportements que les jeunes auraient plus de facilité à réfléchir (Immordino-Yang et al., 2019), un constat aussi rapporté par Elias et ses collaborateurs (1997). En effet, ces derniers lient la crainte et l'anxiété à des difficultés à réaliser des activités cognitives, comme chercher et trouver des solutions. Les émotions seraient donc autant un facteur permettant à l'enfant de réussir

académiquement que pouvant nuire à sa réussite (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2007). Il semblerait que ce soit la capacité de gestion des émotions qui fasse la différence entre une issue positive ou négative.

Alors que les émotions jouent un rôle primordial dans la façon dont se réalise l'apprentissage, ce dernier est aussi rendu possible par les liens positifs qu'entretiennent les enfants avec autrui (Zins et Elias, 2007). En effet, selon le CASEL (2013), l'individu apprendrait mieux lorsqu'il est entouré de personnes qui le soutiennent et donnent un sens aux notions apprises. D'ailleurs, plusieurs auteurs rappellent que le contexte scolaire fait en sorte que tout apprentissage se réalise en groupe, que ce soit en classe auprès des enseignants et des élèves ou à la maison avec les parents et la fratrie (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2007). Cette composante sociale souligne ainsi l'importance de développer les habiletés sociales chez les jeunes afin que ces derniers puissent mieux interagir avec les différents acteurs jouant un rôle dans leurs apprentissages, par exemple, en ayant une communication positive avec leurs enseignants (Zins et al., 2007).

Considérant ces liens entre l'apprentissage et les habiletés sociales, plusieurs auteurs militent en faveur de l'implantation de programmes de développement des habiletés sociales en milieu scolaire (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Zins et al., 2007). En effet, Zins et ses collègues (2007) sont d'avis que les écoles fournissent un contexte favorable au développement des habiletés sociales, compte tenu de la possibilité qu'elles offrent d'apprendre et de mettre en pratique ces dernières. D'ailleurs, l'une des missions des écoles québécoises, selon l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique (2020), est de « socialiser » les enfants qui les fréquentent. Ainsi, l'apprentissage des habiletés sociales est un enjeu tout aussi pertinent

dans le contexte québécois. En accord avec cet article de loi, Zins et ses collaborateurs (2007) estiment que le développement des habiletés sociales devrait être rendu possible pour tous les enfants. Toutefois, certains jeunes vivent avec des problématiques particulières pouvant interférer avec le développement de leurs habiletés sociales et des interventions pour développer ces dernières pourraient leur être utiles (Zins et Elias, 2007). Ces cas spécifiques feront l'objet de la prochaine section.

1.1.2.3 Importance de développer les habiletés sociales chez des enfants qui ont différentes problématiques (comportements antisociaux, TDAH, timidité)

Le développement des habiletés sociales en milieu scolaire est une approche qui peut permettre de diminuer l'influence de certains facteurs de risque que possèdent certains enfants et qui font en sorte que ces derniers ont plus de difficultés académiques et n'arrivent pas aussi bien que leurs pairs à se faire des amis (Bullis et al., 2001). Ces facteurs de risque peuvent être d'ordres divers, que ce soit de provenir d'une famille moins bien nantie, de faire partie d'une communauté minoritaire ou encore de vivre des difficultés d'ordre émotif ou comportemental (Domitrovich et al., 2017). Ce sont plus précisément ces dernières qui seront adressées ici. Gresham (2016) rapporte que les difficultés comportementales vécues par certains enfants peuvent faire en sorte que ces derniers n'arrivent pas toujours à faire preuve d'habiletés sociales. Ces diverses problématiques peuvent être de l'ordre de comportements antisociaux, que ce soit à travers de l'opposition ou de la violence (Gresham, 2016). Bullis et ses collègues (2001) expliquent aussi que ces jeunes qui ont des comportements antisociaux ne sont pas toujours disposés à réaliser des apprentissages. D'ailleurs, Gresham (2016) rapporte qu'il existe un lien entre les difficultés liées au comportement et le faible rendement scolaire. Les difficultés

scolaires de ces enfants font en sorte que, plus tard, ils risquent aussi d'abandonner l'école (Bullis et al., 2001). Selon ces auteurs, développer les habiletés sociales de ces jeunes peut donc s'avérer une avenue intéressante. Ceux-ci précisent cependant que l'intervention devrait s'échelonner à long terme pour réussir à obtenir des résultats favorables et qu'il est possible que certains de ces élèves offrent de la résistance durant le processus.

Bien qu'il ne soit pas nécessaire d'avoir un diagnostic pour vivre des difficultés sociales, il est reconnu dans la documentation scientifique que les jeunes qui vivent avec un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) rencontrent bien souvent des défis dans leurs interactions sociales (Hoza, 2007). Plusieurs auteures expliquent ce constat par les manifestations comportementales propres au TDAH qui interfèrent parfois avec la bonne entente avec les autres jeunes (Hoza, 2007; Massé et al., 2014). Plus précisément, les comportements impulsifs sont souvent cités comme étant ceux qui peuvent occasionner des embûches pour ces enfants lorsqu'ils interagissent avec autrui (Hoza, 2007; Massé et al., 2014). Par exemple, Massé et ses collègues (2014) donnent plusieurs exemples à ce sujet. D'abord, les enfants qui présentent un TDAH peuvent ne pas réfléchir avant de parler, ce qui peut donner lieu à des sentiments heurtés. Ensuite, ils peuvent également s'ingérer à l'improviste dans une discussion ou lors d'un jeu, alors que ce n'était pas le souhait de leurs pairs. Enfin, ils ont aussi davantage de difficulté à patienter lorsque ce n'est pas leur tour. Cela pourrait générer des conflits entre ces enfants et les autres jeunes de leur âge. De plus, Massé et ses collaboratrices (2014) énoncent que les comportements impulsifs peuvent donner lieu à de la violence verbale ou physique, ce qui s'avère problématique dans le contexte des relations interpersonnelles. Il est cependant possible d'intervenir sur la sphère sociale auprès de ces jeunes (Hoza, 2007). Un programme de développement des habiletés sociales spécialement dédié aux jeunes de 8 à 12 ans

qui ont un TDAH existe d'ailleurs déjà au Québec (Verret et al., 2018). Il s'agit du volet d'intervention *Mieux vivre avec les autres* du programme *Multi-propulsions* (Verret et al., 2018). Le programme *Multi-propulsions* offre trois volets d'intervention, soit celui relié aux habiletés sociales précédemment nommé, un volet portant sur la gestion de la colère (Massé et al., 2012) et un autre sur la gestion du TDAH à la maison s'adressant aux parents (Massé et al., 2011). Chacun de ces volets est offert individuellement avec son propre guide d'utilisation. Le volet *Mieux vivre avec les autres* comprend deux guides, soit *Se faire des amis et les garder* (Massé et Verret, 2016) et *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement* (Verret et Massé, 2017).

Dans un autre registre, les jeunes qui ont des comportements de retrait social méritent aussi une attention particulière dans le contexte des interventions visant le développement des habiletés sociales. En effet, selon une étude de Coplan et ses collègues (2013), les jeunes atteignant la fin du primaire qui sont timides ou qui aiment davantage être seuls auraient de moins bonnes relations avec les autres enfants de leur âge. Les jeunes qui socialisent peu avec leurs pairs seraient plus stressés et auraient aussi plus de manifestations reliées à la dépression (Coplan et al., 2013). Développer leurs habiletés sociales en lien avec la communication et l'affirmation de soi pourrait être une intervention permettant d'aider ces jeunes à mieux s'adapter socialement.

En résumé, le développement des habiletés sociales peut se révéler pertinent dans le contexte où certains enfants vivent une diversité de problématiques les mettant plus à risque d'avoir des relations difficiles avec autrui. Certains moments peuvent d'ailleurs être plus

cruciaux pour ce type d'intervention, comme la transition au secondaire. Celle-ci sera le sujet de la prochaine section.

1.1.3 Les habiletés sociales durant la transition au secondaire

La période précédant l'arrivée au secondaire présente des épreuves liées à la sphère sociale pour tous les élèves (Williford et al., 2016). L'enjeu pour les jeunes peut être de se faire accepter et d'éviter d'être la cible des moqueries des autres. Les habiletés sociales pourraient cependant faire une différence dans ce contexte. Ainsi, un résumé des effets de la transition au secondaire sera présenté, suivi de l'impact positif des amitiés sur cette période.

1.1.3.1 Description des effets généraux de la transition du primaire au secondaire

Alors que les enfants terminent leur primaire pour aller au secondaire, ils entament également le début de leur adolescence (Fite et al., 2019; Levitt et al., 2005). C'est donc à ce moment qu'ils vivront des bouleversements de divers ordres, que ce soit au niveau des transformations corporelles dues à la puberté ou au niveau de la sphère sociale (Levitt et al., 2005; Newman Kingery et Erdley, 2007; Williford et al., 2016). Selon ces derniers auteurs, face à cette nouvelle vie, les jeunes doivent apprendre à renouveler leur image de soi pour s'adapter à leur réalité sociale.

Cette période est également propice au développement de troubles de santé mentale vu le niveau de stress vécu par les jeunes à ce moment (Bluteau et Dumont, 2014). Les troubles anxieux font ainsi partie des troubles mentaux dont le nombre de jeunes atteints devient plus important durant l'adolescence (Bluteau et Dumont, 2014). Les risques de développer un trouble dépressif augmenteraient également chez les jeunes filles qui traversent cette transition scolaire, lorsqu'elles vivent en même temps plusieurs autres facteurs de stress (Marcotte et al., 2014).

De plus, certaines difficultés avec les pairs peuvent survenir en particulier à cette période. En général, ces difficultés relèvent de l'arrivée dans une nouvelle école, du défi de laisser derrière soi des amis et de s'en faire d'autres (Waters et al., 2014) ainsi que de devoir faire sa place dans le groupe tout en vivant beaucoup de pression de la part des pairs (Fite et al., 2019). Pour certains jeunes, ces changements dans leur cercle social peuvent générer un sentiment de solitude (Waters et al., 2014). Certains jeunes utiliseraient des comportements néfastes pour réussir à faire leur place parmi les autres au début du secondaire, comme l'intimidation (Williford et al., 2016). Ces auteurs relèvent à travers les résultats de leur étude que les jeunes qui intimident leurs pairs auraient moins d'empathie que les autres, de manière générale. Ces auteurs émettent l'hypothèse que l'empathie de ces jeunes diminuerait probablement également au moment du passage du primaire vers le secondaire. Ainsi, des jeunes qui avaient déjà un plus faible niveau d'empathie avant d'arriver au secondaire risquent davantage de recourir à l'intimidation durant cette transition, d'où l'intérêt de développer l'empathie à la fin du primaire (Williford et al., 2016).

Bref, compte tenu des défis possibles dans la sphère sociale durant cette période et considérant que les jeunes qui vivent des difficultés durant le passage du primaire au secondaire risquent davantage de faire face à diverses problématiques plus tard (Waters et al., 2014), il importe de s'intéresser aux éléments pouvant agir positivement sur cette transition. C'est pourquoi la prochaine section traitera du rôle positif des amitiés durant la période du passage au secondaire.

1.1.3.2 L'apport positif des amitiés sur cette transition

Selon l'étude de Waters et de ses collègues (2014), les jeunes qui obtiennent du soutien de la part de leurs proches durant leur passage au secondaire seraient plus optimistes face à ce dernier et vivraient aussi une meilleure transition. D'après les jeunes eux-mêmes, les amis seraient la seconde source la plus importante de soutien pour cette période, les parents venant en tête de liste (Fite et al., 2019). En ce qui concerne les amis, le soutien de ces derniers permettrait particulièrement aux jeunes d'anticiper favorablement leur arrivée au secondaire (Waters et al., 2014). Un soutien social positif à cette époque pourrait aussi agir à titre de facteur de protection au niveau des troubles dépressifs (Marcotte et al., 2014). L'estime de soi est également un élément non-négligeable sur lequel les amitiés positives auraient une influence durant le passage au secondaire (Newman Kingery et al., 2011). Il s'avèrerait donc utile, dès la fin du primaire, que les enfants soient en mesure d'établir de bons liens avec les autres élèves de leur âge (Waters et al., 2014). D'ailleurs, les enfants qui se retrouvent avec un cercle social pauvre en quantité et en qualité avant d'arriver au secondaire seraient plus propices à vivre des émotions négatives, de la solitude et à être victimes d'intimidation (Newman Kingery et Erdley, 2007; Newman Kingery et al., 2011). D'après Newman Kingery et ses collègues (2011), cela pourrait même faire en sorte qu'ils aient plus de difficulté à être motivés face à l'école, affectant ainsi leurs résultats scolaires. Ainsi, il pourrait être utile d'aider ces jeunes à risque à développer des habiletés sociales favorisant l'établissement de relations interpersonnelles positives avec leurs pairs afin de leur donner des outils facilitant cette transition.

En résumé, il apparaît important de développer les habiletés sociales de tous les enfants, plus particulièrement de ceux qui sont aux prises avec diverses problématiques nuisant à leurs

relations sociales, et ce, avant l'entrée au secondaire afin non seulement de faciliter cette dernière, mais aussi de s'assurer du meilleur développement possible pour ces jeunes.

1.2 Programmes de développement des habiletés sociales

1.2.1 Qu'est-ce qu'un programme de développement des habiletés sociales?

Ridde et Dagenais (2012) décrivent les programmes à partir de trois grandes caractéristiques, soit de posséder une structure, d'avoir un but précis et d'être utiles pour les personnes auprès desquelles ils sont dispensés. En ce qui concerne les programmes de développement des habiletés sociales, ceux-ci ont pour visée commune de développer en tout ou en partie les cinq grandes habiletés sociales de base (Taylor et al., 2017; Zins et al., 2007), soit le développement de la conscience de soi, de l'auto-régulation, de la conscience d'autrui, des habiletés interpersonnelles et de la capacité à prendre des décisions responsables (CASEL, 2013). Selon le CASEL (2013), les programmes de développement des habiletés sociales auraient aussi pour objectifs de faire en sorte que les jeunes envisagent l'école de manière plus positive ainsi que de développer une vision plus favorable d'eux-mêmes et d'autrui. Bien que poursuivant des buts communs, les programmes de développement des habiletés sociales ne sont pas tous identiques (Gullotta, 2015; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015; Sklad et al., 2012). En effet, ils existent sous différentes formes et se distinguent en fonction de leur degré d'organisation, du lieu où ils sont dispensés (Gullotta, 2015), de leur contenu, des compétences qui y sont travaillées (Sklad et al., 2012) et de leurs ingrédients actifs (Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). Considérant cette diversité, il est possible de se questionner sur la pertinence et les effets de ces programmes. En fait, plusieurs auteurs ont déjà réalisé des méta-analyses pour évaluer les effets des programmes de développement des habiletés sociales (Durlak et al.,

2010; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). La section suivante portera donc sur la pertinence et les effets généraux de ce type de programmes.

1.2.2. Pertinence et effets généraux des programmes de développement des habiletés sociales pour les enfants

Pour plusieurs auteurs, la pertinence des programmes de développement des habiletés sociales n'est plus à prouver. Par exemple, Greenberg et ses collaborateurs (2017) sont d'avis que les apprentissages réalisés à travers la participation à des programmes de développement des habiletés sociales pourraient permettre aux jeunes de se développer sainement. De plus, plusieurs chercheurs rapportent que des interventions dans le domaine des habiletés sociales engendreraient des effets favorables sur la réussite scolaire (Immordino-Yang et al., 2019; Weissberg et al., 2015; Zins et Elias, 2007) et le niveau de bien-être (Immordino-Yang et al., 2019). En milieu scolaire, ces programmes pourraient aussi permettre de développer chez les jeunes de meilleures capacités à transiger dans un contexte scolaire et créer un climat de classe positif (Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). À long terme, Zins et Elias (2007) rapportent que ces programmes pourraient aussi favoriser la diminution de comportements criminels, d'utilisation excessive de drogues ainsi que de comportements suicidaires à l'adolescence. Ainsi, d'après ces auteurs, les programmes de développement des habiletés sociales auraient pour avantage de regrouper en une action les différents bénéfices de plusieurs interventions ciblées dans le domaine de la promotion et de la prévention.

De manière générale, plusieurs études ont fait état des effets positifs des programmes de développement des habiletés sociales en ce qui concerne le succès scolaire, la capacité d'adaptation, les comportements ainsi que la prévention de difficultés futures chez les jeunes

qui y participent (Weissberg et al., 2015). En effet, dans leur méta-analyse portant sur 213 études mesurant les effets de 213 programmes de développement des habiletés sociales dispensés de façon universelle dans les écoles où ils étaient implantés, Durlak et ses collaborateurs (2011) ont relevé que ces interventions engendraient des résultats favorables en ce qui a trait aux habiletés sociales et à la façon des jeunes de se percevoir ainsi que de considérer l'école et leurs pairs. Les enfants ayant participé à ces programmes avaient aussi davantage de comportements prosociaux à la suite de l'intervention que leurs pairs n'y ayant pas participé, tout comme ils avaient plus de succès à l'école et moins de problèmes comportementaux (Durlak et al., 2011). Les résultats de la méta-analyse de Sklad et de ses collaborateurs (2012) portant sur 75 études mesurant aussi les effets de programmes de développement des habiletés sociales dispensés à tous les jeunes en milieu scolaire (primaire ou secondaire) montrent que les participants avaient une meilleure perception d'eux-mêmes et davantage de comportements prosociaux, réussissaient mieux à l'école et avaient moins de conduites antisociales à la suite de l'intervention. Des effets sur la prévention des troubles de santé mentale ont aussi été mesurés (Sklad et al., 2012).

Dans leur méta-analyse portant sur 82 programmes de développement des habiletés sociales, Taylor et ses collègues (2017) se sont penchés sur les retombées de la participation à ce type d'intervention après plus de six mois. Selon les données analysées par ces chercheurs, les effets positifs relevant de la participation aux programmes de développement des habiletés sociales ont été mesurés chez les jeunes en moyenne après plus d'un an et pour certains après environ quatre ans. Ces retombées positives correspondaient à l'acquisition de meilleures habiletés sociales, de comportements socialement adaptés, de meilleurs résultats scolaires ainsi que d'une attitude positive (Taylor et al., 2017). À très long terme, soit près de dix-huit ans après

la participation au programme, les jeunes avaient de meilleures relations interpersonnelles, abandonnaient moins souvent l'école avant la fin du secondaire, avaient moins de comportements criminels et souffraient moins de troubles de santé mentale (Taylor et al., 2017). Bref, ces auteurs soulignent que le fait d'avoir participé à un programme de développement des habiletés sociales a pu permettre de prévenir certaines difficultés chez les jeunes, telles que le recours à des substances psychoactives, l'apparition de problèmes comportementaux et la souffrance psychologique. Ces auteurs sont d'avis que ce serait le fait d'avoir développé des habiletés qui aurait permis aux participants des programmes d'obtenir ces résultats positifs.

Des résultats similaires sont obtenus dans le cadre d'une méta-analyse évaluant les effets de 69 programmes de développement des habiletés sociales offerts après les heures de classe évalués dans 75 études différentes (Durlak et al., 2010). Ainsi, les jeunes qui avaient participé à ces programmes réussissaient à se percevoir plus adéquatement, avaient davantage de comportements prosociaux et de meilleurs résultats scolaires (Durlak et al., 2010). Selon ces auteurs, les programmes dispensés après les heures de classe peuvent donc aussi s'avérer une avenue intéressante pour générer des résultats positifs chez les jeunes. Les auteurs de cette méta-analyse précisent cependant que les programmes pour lesquels ont été mesurées ces retombées possédaient certaines caractéristiques précises, soit d'être spécifiques, de favoriser un apprentissage actif, d'être centrés sur les habiletés sociales et d'avoir des objectifs clairs. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de dispenser un programme de développement des habiletés sociales pour obtenir des résultats positifs, encore faut-il que ce dernier ait des composantes relevant des meilleures pratiques. Ces dernières seront décrites dans la section qui suit.

1.2.3 Composantes communes des programmes de développement des habiletés sociales relevant des meilleures pratiques

Afin que les programmes de développement des habiletés sociales portent leurs fruits, ces derniers doivent posséder certaines caractéristiques en particulier, soit les composantes SAFE (*Structured, Active, Focused, Explicit*) (Durlak et al., 2011; Gullotta et al., 2015) identifiées dans la méta-analyse de Durlak et de ses collègues (2010). Selon ces derniers auteurs, pour qu'il soit efficace, un programme devrait être organisé et les activités devraient se suivre dans un certain ordre. Il devrait également permettre aux jeunes qui y participent d'apprendre sans être passifs. Le programme devrait aussi porter spécifiquement sur le développement des habiletés sociales. Enfin, toujours selon ces auteurs, l'intervention devrait avoir des objectifs spécifiques quant aux habiletés à développer.

L'aspect de la durée d'exposition à l'intervention est également un aspect à considérer dans la dispensation d'un programme de développement des habiletés sociales, bien que l'apprentissage de ces compétences ne soit pas instantané et se fasse par étapes, par exemple, en participant à des ateliers dont la suite logique permettrait de développer ces habiletés graduellement (Durlak et al., 2010). D'ailleurs, selon Gullotta (2015), l'apprentissage de ces habiletés se fait, entre autres, à travers la répétition. Ainsi, certains auteurs rapportent que les interventions qui s'étalent sur une courte période de temps et qui fonctionnent en vase clos seraient peu efficaces (Jones et Bouffard, 2012; Zins et al., 2007). La présence régulière des jeunes aux activités serait également importante pour qu'ils bénéficient des retombées positives de l'intervention (Durlak et al., 2010; Gullotta, 2015).

Non seulement les programmes doivent posséder des caractéristiques relevant des meilleures pratiques, mais ils doivent aussi être dispensés correctement (Durlak et al., 2011; Gullotta, 2015). Ainsi, selon Zins et Elias (2007), les programmes de développement des habiletés sociales devraient être animés dans un environnement organisé propice aux apprentissages, c'est-à-dire où le jeune peut se sentir en sécurité, soutenu et où sa participation est la bienvenue. Les enfants devraient alors se sentir à l'aise de parler de ce qu'ils vivent et de ce dont ils ont besoin ainsi que d'être ouverts à tenter de relever les défis qui leur sont proposés (Zins et Elias, 2007). Par ailleurs, les apprentissages réalisés durant les activités mises en place dans le programme devraient aussi être pratiquées à l'extérieur des ateliers (CASEL, 2013; Gullotta, 2015; Zins et Elias, 2007), et ce, dans les divers environnements que fréquente le jeune (Zins et Elias, 2007).

En outre, le programme devrait aussi être bien implanté pour fournir les résultats favorables désirés (CASEL, 2013; Gullotta, 2015; Jones et Bouffard, 2012). En effet, Rimm-Kaufman et Hulleman (2015) rapportent qu'il est important que les modifications apportées au programme, s'il y a lieu, respectent les principes à la base du programme, sans quoi ce dernier ne sera pas efficace. Ces auteurs recommandent donc d'informer et de sensibiliser les intervenants animant le programme aux éléments incontournables du programme générant ses effets ainsi qu'aux raisons pour lesquelles il est primordial de les implanter tels qu'ils ont été conçus. Bref, les intervenants devraient être mis au courant des composantes du programmes qu'ils peuvent adapter ou pas et dans quelle mesure ils peuvent procéder à ces modifications (Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). Par ailleurs, certains auteurs rapportent qu'offrir de la supervision clinique aux intervenants pour les aider dans leurs interventions pourrait être une avenue intéressante dans ce domaine (Elias et al., 1997; Jones et Bouffard, 2012). D'après Jones

et Bouffard (2012), il importe également que les intervenants aient eux-mêmes de bonnes habiletés sociales et soient outillés pour intervenir adéquatement face aux diverses problématiques pouvant survenir dans la sphère sociale des jeunes. Ils devraient aussi agir de façon respectueuse avec les enfants et leur exprimer quels sont les comportements qui sont attendus d'eux (Jones et Bouffard, 2012). Gullotta (2015) explique que les intervenants qui animent un programme de développement des habiletés sociales après les heures de classe devraient posséder les compétences requises pour remplir cette tâche et que leur employeur devrait s'assurer d'un faible taux de roulement parmi les personnes dispensant l'intervention. Bien que les caractéristiques à respecter pour élaborer et dispenser un programme de développement des habiletés sociales de qualité soient assez claires, l'évaluation de ce type d'intervention n'est pas des plus aisées, compte tenu de divers éléments à considérer dans la méthodologie. Ces défis seront décrits dans les lignes qui suivent.

1.2.4 Défis liés à l'évaluation de ce type de programmes

Il existe plusieurs défis spécifiquement en lien avec l'évaluation de programmes de développement des habiletés sociales. L'un de ceux-ci est qu'il n'y a pas de définition universelle de ce type de compétences, de sorte qu'il est alors difficile d'évaluer ces dernières (Wigelsworth et al., 2010). D'ailleurs, McKown (2019) exprime qu'il y a peu d'harmonisation entre les programmes d'habiletés sociales et l'évaluation des habiletés sociales, c'est-à-dire que les habiletés évaluées dans les tests standardisés ne sont pas toujours les mêmes que celles travaillées dans les programmes. Cela cause problème, compte tenu que l'évaluation des habiletés sociales peut servir à évaluer les retombées d'un programme visant à développer les

habiletés sociales (McKown, 2019). Certains auteurs sont d'ailleurs d'avis qu'il devrait y avoir davantage de moyens pour évaluer les habiletés sociales (Gresham et al., 2017).

Il faut souligner ici que, d'après les recherches réalisées dans le cadre de ce mémoire, il existe peu d'outils standardisés récents dédiés spécifiquement à l'évaluation des habiletés sociales chez les enfants et encore moins en langue française validés auprès d'une population québécoise. Ainsi, la rareté des instruments de mesure dans le domaine rend plus difficile l'évaluation des effets des programmes de développement des habiletés sociales sur les compétences développées par les enfants participant à l'intervention. Comme le décrit McKown (2019), cet enjeu demande de réussir à associer les résultats des instruments de mesure au contenu du programme. De plus, le fait que les outils existants ne mesurent pas nécessairement les mêmes habiletés que celles qui sont travaillées dans le programme cause aussi problème, en ce sens que le programme pourrait être efficace, mais ne pas être reconnu comme tel, faute de mesure appropriée. En effet, il n'est pas possible de déterminer la validité d'une habileté qui n'a pas été mesurée par un instrument de mesure (McKown, 2019). Cet enjeu pourrait en partie être résolu par l'utilisation d'un outil d'évaluation propre au programme. Toutefois, il est rare que des programmes comportent ce type d'instrument (McKown, 2019) et, lorsque c'est le cas, l'enjeu soulevé est celui de la validité de l'outil (Elias, 2019).

Certains éléments sont également à prendre en considération face au choix de la mesure utilisée. Tout d'abord, McKown (2019) souligne qu'il importe à l'évaluateur de déterminer ce qu'il désire et ne désire pas évaluer. De plus, cet auteur estime que des instruments de mesure standardisés devraient être utilisés lorsque l'issue de l'évaluation mène à des choix importants. De leur côté Wigelsworth et ses collègues (2010) expliquent que, dans le cas d'une évaluation

comme celle d'un programme, il est préférable d'utiliser un outil prenant plusieurs dimensions en compte.

La décision quant au type de répondant sollicité pour l'évaluation des habiletés sociales des enfants représente également un défi, puisqu'il existe des aspects positifs et négatifs pour chacun d'eux (Elias, 2019; Wigelsworth et al., 2010). Il peut donc être intéressant d'utiliser plus d'un type de répondants lors d'une évaluation (Wigelsworth et al., 2010). En ce qui concerne les enfants eux-mêmes, l'enjeu est qu'ils n'ont pas toujours un niveau élevé d'introspection pour évaluer avec justesse leurs comportements (Elias, 2019; McKonw, 2019) ou peuvent répondre en fonction de ce qu'ils croient qui est attendu d'eux (Elias, 2019; Wigelsworth et al., 2010). La passation de ces tests se ferait cependant assez facilement, selon Elias (2019). Du côté des parents, Wigelsworth et ses collaborateurs (2010) expliquent qu'ils ont une bonne idée de la façon dont se comporte le jeune chez lui, mais ils ont généralement peu de comparatifs concernant les comportements de leurs enfants afin de les évaluer. De plus, le recrutement de ces répondants peut être particulièrement ardu (Wigelsworth et al., 2010). Par ailleurs, certains parents peuvent avoir de la difficulté à répondre adéquatement aux questionnaires pour diverses raisons, que ce soit parce qu'ils ont un faible niveau de scolarité, des problématiques de santé mentale, une moindre capacité d'introspection ou un biais compte tenu de leur rôle de parent. En ce qui concerne les enseignants, ceux-ci voient beaucoup d'enfants, de sorte qu'il est plus aisé pour eux de comparer les comportements d'un enfant aux autres, et donc, de l'évaluer (McKown, 2019; Wigelsworth et al., 2010). De plus, compte tenu qu'ils sont les premiers témoins de l'enfant en classe (Wigelsworth et al., 2010), ils sont les mieux placés pour évaluer le comportement du jeune dans ce contexte. Cependant, si les habiletés visées par l'évaluation ne sont pas observables en classe, cela peut causer des problèmes (Elias, 2019). Le fait d'avoir

beaucoup d'enfants dans la classe pourrait aussi faire en sorte qu'ils connaissent moins certaines particularités de l'enfant évalué. Il faut aussi noter que le recours à plusieurs types de répondants génère aussi des coûts plus élevés en termes de temps et d'argent pour l'évaluation, de sorte que l'évaluateur doit se questionner à savoir quel type de répondant est le plus important pour son étude (Wigelsworth et al., 2010).

Bref, les programmes de développement des habiletés sociales dédiés à l'intervention auprès des enfants peuvent générer des retombées positives à court et à long termes chez les jeunes, en autant qu'ils respectent certaines caractéristiques spécifiques en ce qui concerne leur contenu ainsi que leur implantation. L'évaluation de leurs effets peut toutefois comporter certains défis dont il faut être conscient pour mener à bien ce projet. Plusieurs de ces programmes ne sont cependant pas disponibles au Québec et ceux qui y sont offerts ne couvrent pas toujours l'ensemble des habiletés sociales, telles que décrites par le CASEL (2013). Le programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga, qui fait l'objet de la présente évaluation, est un programme québécois qui travaille un grand nombre d'habiletés sociales. Ce programme ainsi que le processus ayant mené à son évaluation seront présentés dans les paragraphes suivants.

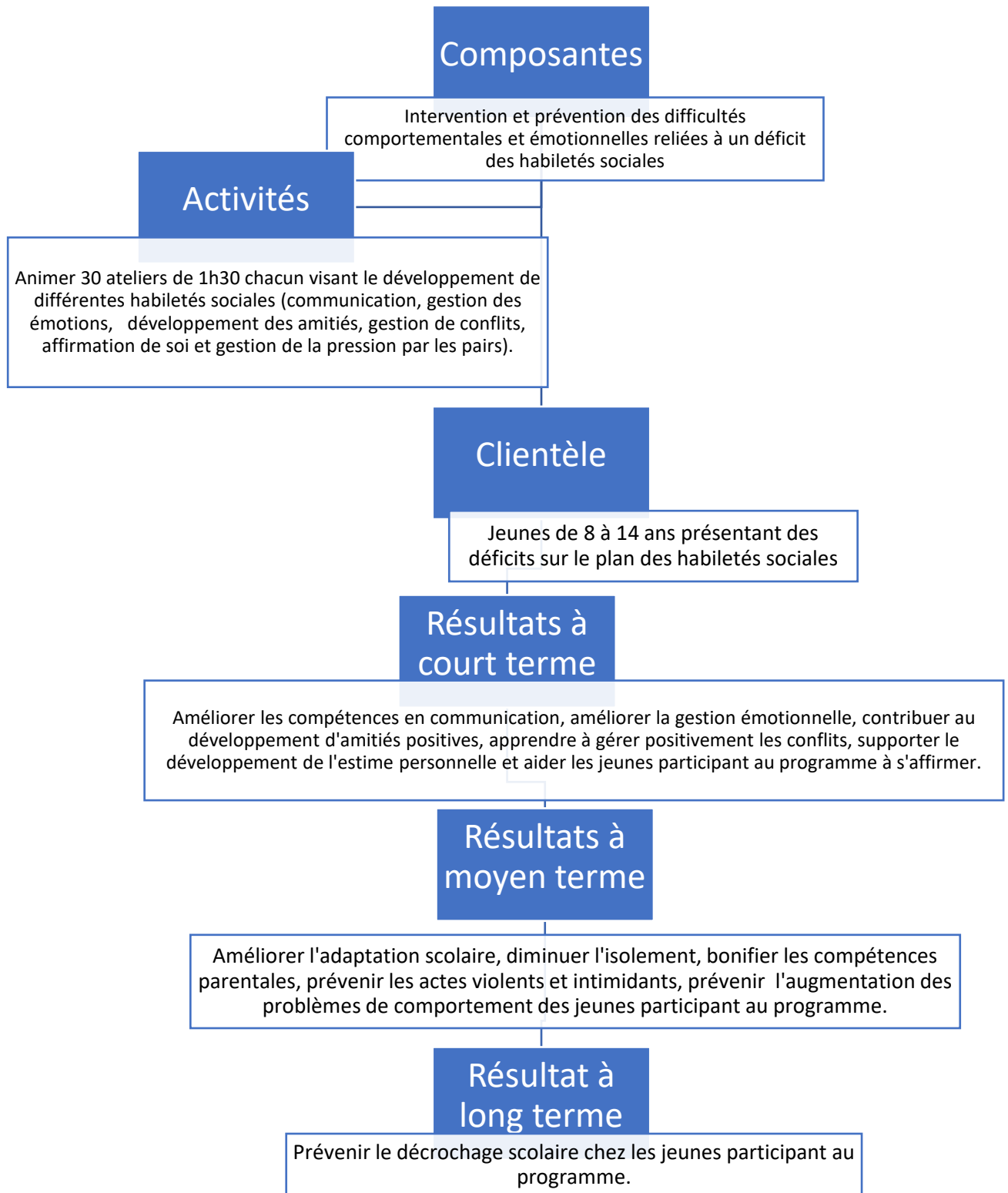
1.3 Le programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga

1.3.1 Description du programme

Les origines du programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga remontent à 2011 (Centre Oméga, 2015). La version actuelle et structurée du programme comprenant le guide d'animation a été créée en 2015 par le Centre Oméga en collaboration avec l'Université du Québec en Outaouais (Centre Oméga, 2015). Il est dispensé

depuis plus de cinq ans par les intervenants du Centre Oméga dans plusieurs écoles primaires et est aussi vendu à des écoles désirant le dispenser elles-mêmes ou étant hors du territoire d'action du Centre Oméga. Afin de visualiser les composantes du programme PARL'Oméga, un modèle logique du programme sera présenté. Compte tenu qu'il n'existait pas de modèle logique du programme dans le guide d'animation, ce modèle a été élaboré par l'auteure du mémoire (Gariépy, 2020). Il a initialement été créé dans le cadre d'un travail du cours *Élaboration et évaluation de programmes d'intervention* à la maîtrise en psychoéducation. Ce modèle logique décrit les composantes, les activités, la clientèle, les résultats à court, moyen et long termes du programme en concordance avec les recommandations de Porteous (2012) au sujet de la création d'un modèle logique. Les informations relatives au programme et incluses dans le modèle ont été tirées du guide d'animation de PARL'Oméga (2015).

Figure 1 – Modèle logique du programme PARL’Oméga



Les différentes caractéristiques du programme qui seront décrites dans le paragraphe suivant sont issues du document Centre Oméga (2015). PARL'Oméga a pour objectif de développer les habiletés sociales chez les jeunes qui y participent. Ce sont plus précisément cinq catégories d'habiletés sociales qui sont travaillées à travers les diverses activités du programme, soit la communication, la gestion des émotions, le développement des amitiés, la gestion de conflits ainsi que l'affirmation de soi et la gestion de la pression par les pairs. Les ateliers, au nombre de 30, suivent un ordre logique visant l'acquisition progressive des habiletés. Alors que le programme prévoit que les activités soient animées une fois par semaine pendant 1h30 tout au long de l'année scolaire, le guide d'animation précise que d'autres modalités peuvent aussi être envisagées, selon la réalité du milieu qui le dispense. Selon le guide du programme, il est prévu que les ateliers soient animés auprès d'environ six à huit jeunes à la fois. Les ateliers visent à mettre les participants en action afin qu'ils soient confrontés à divers enjeux qu'ils pourraient vivre dans leur quotidien, comme la participation à un travail d'équipe, discuter avec ses pairs pour en arriver à un consensus, émettre son opinion ou encore résoudre des mises en situation représentant des conflits. Le rôle de l'animateur est de présenter l'activité aux jeunes, de leur fournir de la rétroaction sur leurs comportements, de veiller au respect des consignes ainsi que de renforcer positivement les succès. À la fin de chaque atelier, un défi est lancé aux jeunes pour qu'ils pratiquent et généralisent avec leurs amis ou leur famille l'habileté travaillée durant l'activité. Les jeunes sont également invités à remplir une auto-évaluation des habiletés travaillées par le programme ainsi que des fiches, appelées *Omég'Agenda*, prévues au programme pour noter leur défi de la semaine ainsi que se donner eux-mêmes un défi pour le mois et noter leur progression. L'*Omég'Agenda* comporte également une section où l'intervenant animant le programme peut laisser un mot d'encouragement au jeune ou

communiquer avec le parent et l'enseignant. Une grille d'observation des habiletés sociales à photocopier est aussi présente dans le programme. Cette fiche comporte l'ensemble des habiletés travaillées dans le programme et est destinée à être complétée par l'intervenant animant le programme ou par l'enseignant de l'enfant afin de mesurer les progrès de ce dernier.

Selon le guide du programme, la clientèle visée par ce programme se compose de jeunes âgés de 8 à 14 ans. Le guide précise cependant que ce sont plus particulièrement les jeunes de la fin du primaire et du début du secondaire qui sont ciblés afin de faciliter leur passage au secondaire. PARL'Oméga est un programme de prévention indiquée, puisqu'il s'adresse aux enfants ayant déjà des difficultés reliées aux habiletés sociales afin d'améliorer ces dernières pour éviter qu'ils ne développent diverses problématiques, comme le décrochage scolaire.

Par ailleurs, toujours selon le guide du programme, une formation dispensée par le Centre Oméga dont les coûts sont compris dans l'achat de la trousse est offerte aux intervenants animant le programme. Il y est recommandé qu'un intervenant par école où PARL'Oméga est dispensé soit formé à son animation et soit en charge du bon déroulement de son implantation. Enfin, le programme PARL'Oméga s'inscrit dans une approche écosystémique, compte tenu qu'il prévoit la communication entre l'animateur des ateliers et les parents ainsi que l'enseignant titulaire pour concerter les interventions réalisées dans les divers milieux de vie du jeune.

1.3.2 Justification de la pertinence du programme

D'après le Centre Oméga (2015), le programme PARL'Oméga est tout à fait pertinent, étant donné que les nombreux autres programmes disponibles en français au Québec au moment de sa création et couvrant en partie le domaine des habiletés sociales chez les enfants n'offraient pas le développement de ces compétences de manière globale. En effet, la majorité de ceux-ci

étaient centrés sur la résolution de conflits, comme *Vers le Pacifique*, *Club S.O.S Entraide* ou *Les anges de la cour* (Centre Oméga, 2015). D'autres programmes de développement des habiletés sociales québécois, comme *Fluppy*, visaient quant à eux une clientèle de niveau préscolaire ou du premier cycle du primaire (Centre Oméga, 2015). Selon les recherches réalisées dans le cadre de ce mémoire, il y a effectivement peu de programmes récents couvrant le développement de l'ensemble des habiletés sociales des enfants d'âge scolaire et ne visant pas une population avec un diagnostic particulier tout en étant offerts au Québec. D'ailleurs, la nécessité d'une intervention regroupant plusieurs sphères des habiletés sociales répond aux meilleures pratiques citées précédemment. En effet, les habiletés sociales visées par PARL'Oméga recoupent en bonne partie celles définies par le CASEL (2013). De plus, ce programme s'adresse aux jeunes vivant diverses difficultés en ce qui concerne leurs habiletés sociales, et ce, afin de faciliter leur transition au secondaire. Comme il a été soulevé préalablement, il s'avère pertinent d'intervenir auprès de cette clientèle pour bonifier leurs habiletés sociales et prévenir diverses difficultés.

1.3.3 Motifs de l'évaluation

Durant l'élaboration du programme PARL'Oméga, les ateliers ont été évalués à partir de la perspective des animateurs concernant la satisfaction des participants, le déroulement de l'activité ainsi que son contenu (Centre Oméga, 2015). Depuis l'édition du programme, le Centre Oméga a réalisé des évaluations de la satisfaction du programme auprès des participants, des enseignants, des parents et des animateurs à chaque fin d'année scolaire. Après avoir implanté le programme depuis un certain nombre d'années, l'organisation désire obtenir une évaluation des effets du programme afin de poursuivre sa pérennisation et répondre à la demande

des milieux ou des professionnels désirant dispenser un programme dont les effets auraient été évalués. Ainsi, la présente évaluation a été sollicitée par la direction générale du Centre Oméga. L'étude comportera donc un volet d'évaluation des effets perçus du programme, pour répondre aux exigences du milieu demandant l'évaluation, mais aussi un volet d'évaluation d'implantation conformément aux recommandations d'experts dans le domaine de l'évaluation de programmes décrites dans le paragraphe suivant.

L'implantation d'un programme correspond à son application pratique, c'est-à-dire à la façon dont il est dispensé concrètement (Durlak, 2016). Selon certains auteurs, il s'avère essentiel de s'assurer qu'un programme est bien implanté lors de l'évaluation de ses effets (Durlak, 2016; Durlak et DuPre, 2008). Effectivement, d'après la méta-analyse de Durlak et de ses collaborateurs (2011), les programmes qui avaient une implantation de qualité produisaient des effets plus positifs que ceux qui étaient moins bien implantés. La recension des écrits réalisée par Durlak et DuPre (2008) portant sur les évaluations d'implantation de programmes de prévention ou de promotion pour les jeunes met aussi en lumière le fait qu'il existe un lien entre l'implantation du programme et les effets qu'il génère. Ainsi, une évaluation des effets perçus sans tenir compte de l'implantation du programme peut faire en sorte que le programme ne soit pas évalué à sa juste valeur (Durlak, 2016; Durlak et DuPre, 2008; Lendrum et Humphrey, 2012). Concrètement, cela peut faire en sorte que des enfants n'aient pas accès à une intervention de qualité si les décideurs choisissent de ne pas utiliser un programme, croyant que celui-ci n'est pas efficace, alors que ses effets moindres ont pu être causés par une mauvaise implantation (Durlak, 2016). Connaître les aspects de l'implantation du programme peut donc permettre également de mieux expliquer les effets perçus générés par ce dernier (Durlak, 2016; Durlak et DuPre, 2008; Lendrum et Humphrey, 2012). Par exemple, les adaptations apportées aux

activités ou au programme sont un des éléments rapportés dans la documentation scientifique risquant de réduire ou de bonifier l'efficacité d'un programme d'intervention, d'où l'importance de consigner quelles modifications ont été apportées (Durlak, 2016; Durlak et DuPre, 2008). Durlak et DuPre (2008) rapportent qu'il est aussi important d'évaluer l'implantation d'un programme pour détecter s'il existe certaines difficultés dans sa dispensation dans la réalité. Cela permet de s'assurer de trouver des moyens de remédier à ces enjeux afin que le programme puisse générer davantage de retombées positives (Durlak et DuPre, 2008). Plusieurs éléments faisant partie de l'implantation d'un programme peuvent être considérés lors de l'évaluation (Durlak et DuPre, 2008; Durlak, 2016). Les aspects de l'implantation du programme PARL'Oméga retenus dans le cadre de la présente étude sont la satisfaction des participants, le dosage, la fidélité ainsi que les facteurs facilitants ou nuisant à l'animation du programme. Il en sera question plus loin dans la section portant sur la méthodologie de la recherche.

Bref, l'évaluation du programme PARL'Oméga proposée ici tente de concilier les demandes du milieu intéressé par l'évaluation et les meilleures pratiques en termes d'évaluation de programmes de développement des habiletés sociales. L'objectif de recherche ainsi que les questions associées seront présentés dans la section suivante afin de préciser les aspects de cette évaluation d'implantation et des effets perçus de PARL'Oméga.

1.4 Objectif et questions de recherche

1.4.1 Objectif de recherche

L'objectif de la présente recherche est d'évaluer les caractéristiques d'implantation et les effets perçus du programme PARL'Oméga dispensé par le Centre Oméga auprès de jeunes

âgés de 10 à 12 ans ayant des difficultés au niveau des habiletés sociales. Plusieurs questions de recherche viseront à répondre à cet objectif. Elles sont présentées dans les lignes qui suivent.

1.4.2 Questions de recherche

1.4.2.1 Volet implantation

1.4.2.1.1 Quel est l'écart entre le contenu des activités prévu dans le programme et le contenu dispensé par les intervenants?

1.4.2.1.2 À quelle proportion du programme les participants ont-ils été exposé et à quelle fréquence ont-ils participé aux ateliers du programme?

1.4.2.1.3 Quelle est la satisfaction générale des jeunes concernant leur participation au programme PARL'Oméga?

1.4.2.1.4 Quels éléments reliés à l'implantation du programme sont jugés favorablement ou défavorablement par les participants du programme?

1.4.2.1.5 Quels facteurs reliés à l'expérience d'animation du programme contribuent positivement ou négativement à l'implantation du programme selon les intervenants ayant animé le programme?

1.4.2.2 Volet effets perçus

1.4.2.2.1 Quels sont les effets perçus en général par les jeunes au sujet de leurs habiletés sociales à la suite de leur participation au programme PARL'Oméga?

1.4.2.2.2 Quelles sont les observations des intervenants animant le programme en regard des habiletés sociales travaillées par le programme et démontrées par les jeunes durant les ateliers?

1.4.2.2.3 Quels sont les effets perçus par les enseignants sur les compétences socio-émotionnelles de leurs élèves qui ont participé au programme PARL'Oméga?

Chapitre 2 : Méthodologie

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Introduction

La section suivante décrira la méthodologie utilisée dans le présent projet de recherche. Le devis de recherche sera d'abord décrit, suivi d'une description du nombre de participantes et de leurs caractéristiques. Suivront ensuite les détails des paramètres méthodologiques. Enfin, les considérations éthiques et les stratégies d'analyse des données concluront cette section.

2.2 Devis de recherche

Il a été prévu que plusieurs éléments relevant de l'implantation du programme soient évalués dans le cadre du projet de recherche. Ainsi, le dosage, la fidélité et la satisfaction des participants ont été mesurés. Les facteurs facilitant et nuisant à l'animation du programme ont aussi fait partie des éléments évalués au sujet de l'implantation du programme.

Un devis de recherche pré-post-test sans groupe témoin avait été envisagé avant de procéder au recrutement des participants pour mesurer les effets perçus du programme. Cependant, des facteurs externes hors de notre contrôle, qui seront présentés plus tard dans la section portant sur les participants, ont fait en sorte que les premières données sur les effets perçus ont été collectées au début de la participation des jeunes au programme plutôt qu'avant celle-ci, modifiant ainsi le protocole de recherche. De plus, l'impossibilité de faire compléter l'outil standardisé prévu pour mesurer les effets perçus, faute de répondants du corps enseignant, a aussi contribué à ce que le devis soit modifié et prenne une forme plus formative que sommative. Au final, trois grilles d'observation des habiletés sociales ont été complétées par les intervenantes animant le programme, au début, au milieu et à la fin de la participation au programme ont permis de recueillir certains effets perçus liés à la participation au programme.

Cette modalité était déjà prévue initialement dans le protocole de recherche. Ainsi, le devis de recherche retenu est un devis à mesures répétées utilisant des données quantitatives et qualitatives.

2.3 Participantes

2.3.1 Les jeunes participant au programme

Plusieurs embûches ont compliqué le processus de recrutement des participants. D'une part, le mécanisme de référence et d'inscription au programme du Centre Oméga a fait en sorte que les coordonnées de certains jeunes participant au programme n'ont été obtenues que quelques jours avant le début de leur participation au programme, voire après le début de l'animation du programme. Ce contexte a fait en sorte qu'il n'a pas été possible de réaliser un pré-test avant le début de la participation des jeunes au programme. D'autre part, la pandémie de Covid-19 a également influencé le recrutement des participants. En effet, certaines écoles ont retardé le début du programme de quelques semaines et d'autres de quelques mois, de sorte qu'un bassin restreint de jeunes étaient disponibles pour participer à PARL'Oméga pendant l'entièreté de l'année scolaire, comme prévu dans le programme et dans le protocole de recherche. Ainsi, ce sont trois écoles qui ont choisi que le programme soit animé par le Centre Oméga à partir d'octobre ou de novembre 2020. Les jeunes ayant participé à la recherche proviennent donc de ces trois écoles primaires.

Au total, l'échantillon est composé de six jeunes dont les parents ont accepté qu'ils participent au projet de recherche sur un total de 14 jeunes inscrits au programme à l'automne 2020. Cela correspond à un taux de participation de 43 %. La totalité des jeunes participant au projet de recherche sont des filles âgées de 10 à 12 ans. Deux d'entre elles proviennent de l'école

A, trois de l'école B et une de l'école C. Le tableau suivant montre la proportion de jeunes pour chacun des groupes ayant participé au projet de recherche. Le nombre total de jeunes correspond aux inscriptions reçues à l'automne.

Tableau 1 – Proportion de jeunes participant au projet de recherche dans chaque groupe

Groupe	Nombre de jeunes participant au projet de recherche	Total de jeunes dans le groupe	Taux de participation
A	2	4	50 %
B	3	6	50 %
C	1	4	25 %

Il faut noter que la participante du groupe C avait déjà participé au programme PARL'Oméga pendant l'année scolaire 2019-2020. Ce groupe était d'ailleurs entièrement composé de jeunes ayant participé au programme l'année précédente, puisque le programme n'avait pas été complètement animé à cause de la fermeture des écoles liée à la pandémie de Covid-19 en mars 2020. Il a été choisi de l'inclure au projet de recherche malgré son exposition préalable au programme vu la quantité réduite de jeunes participant au programme à l'automne 2020. Les écoles A et C présentent toutes deux un indice de défavorisation de 5, alors que l'école B a un indice de milieu socio-économique de 10, soit la cote montrant le plus haut taux de défavorisation, selon les données les plus récentes disponibles datant de l'année scolaire 2019-2020 (Gouvernement du Québec, 2020). Ainsi, aucune école ne se retrouve dans un milieu aisé. Elles se retrouvent dans un milieu socioéconomique moyen à défavorisé.

2.3.2 Les intervenantes du Centre Oméga animant le programme

Les trois intervenantes des groupes A, B et C ont accepté de participer au projet de recherche et de compléter les grilles d'observation des habiletés sociales au début, au milieu et à la fin de la participation au programme. Elles ont aussi accepté de compléter la liste des activités animées ainsi que les fiches de présences. L'intervenante du groupe B a cependant choisi de compléter les informations sur seulement trois ateliers de la liste des activités, de sorte que les données sont incomplètes au sujet de la fidélité d'implantation pour ce groupe. Le groupe A a vécu un changement d'intervenante en cours d'année scolaire. Cette dernière a accepté de compléter la liste d'activités, les fiches de présences et les grilles d'observation des habiletés sociales à la fin de la participation des jeunes au programme. Le tableau suivant résume l'ensemble des données qui ont été recueillies pour les trois groupes A, B et C.

Tableau 2 – Source des données recueillies dans chaque des groupes

Groupe	A	B	C
Grille d'observation : temps 1	✓	✓	✓
Grille d'observation : temps 2	✓	✓	✓
Grille d'observation : temps 3	✓	✓	✓
Liste des activités réalisées	✓		✓
Fiche de présence	✓	✓	✓
Entrevue	✓		✓

Les entrevues individuelles ont été réalisées avec trois intervenantes sur un total de cinq animatrices sollicitées, pour un taux de participation de 60 %. L'une de ces intervenantes a animé le programme seulement pour la deuxième moitié de l'année scolaire. Il a été décidé de l'inclure pour la réalisation des entrevues, compte tenu que les informations recueillies au sujet de l'implantation et des effets généraux perçus n'impliquaient pas un temps de mesure précis, contrairement à la complétion des grilles d'observation. Elles ont toutes une formation en cours ou complétée de niveau collégial ou universitaire dans un domaine de la relation d'aide. Leur degré d'expérience en intervention était très variable en termes d'années ainsi qu'en termes de clientèles. Elles n'avaient pas ou peu d'expérience en animation de programmes de développement des habiletés sociales.

2.4 Paramètres méthodologiques

Les tableaux suivants présentent les diverses méthodes de collecte de données utilisées ainsi que les données recueillies à partir de celles-ci. La catégorie de répondants pour chaque méthode de collecte de données y sont également indiquées.

Tableau 3 – Volet implantation : méthodes de collecte de données et données recueillies

Implantation		
Méthode de collecte de données	Données recueillies	Répondants
Fiches de présence	Fréquence de participation aux ateliers, degré d'exposition aux activités du programme	Intervenantes

Implantation		
Méthode de collecte de données	Données recueillies	Répondants
Entrevues individuelles	Fidélité, facteurs facilitant ou nuisant à l'animation du programme	Intervenantes
Liste des activités réalisées	Fidélité	Intervenantes
Questionnaires de satisfaction	Satisfaction du programme, facteurs facilitants ou nuisant à l'implantation du programme	Jeunes ayant participé au programme

Tableau 4 – Volet effet perçus : méthodes de collecte de données et données recueillies

Effets perçus		
Méthode de collecte de données	Données recueillies	Répondants
Grilles d'observation des habiletés sociales	Effets perçus du programme sur les habiletés sociales des jeunes travaillées par le programme	Intervenantes
Entrevues individuelles	Effets perçus du programme sur les habiletés sociales des jeunes ayant participé au programme	Intervenantes

Effets perçus		
Méthode de collecte de données	Données recueillies	Répondants
Questionnaire de satisfaction	Effets perçus du programme sur les habiletés sociales	Jeunes ayant participé au programme

Tel que présenté dans ces tableaux, les données recueillies pour évaluer l'implantation et les effets perçus ont été à la fois quantitatives et qualitatives. Les paragraphes suivants décriront plus en détail chacun des outils utilisés pour recueillir les données.

1. Questionnaire de satisfaction : Le questionnaire de satisfaction pour les jeunes ayant participé au programme est un outil maison inspiré du questionnaire de satisfaction du Centre Oméga pour les jeunes participant au programme PARL'Oméga (Centre Oméga, s.d.). Il est composé de 13 questions réparties dans quatre grandes catégories portant sur le programme PARL'Oméga, la fréquence des ateliers, les caractéristiques de l'intervenante animant le programme, l'amélioration perçue et les commentaires au sujet du programme. Il comprend des choix de réponses, des échelles de Likert et des questions ouvertes. Ce questionnaire est reproduit à l'annexe 1.
2. Protocole d'entrevue : Le questionnaire utilisé lors des entrevues individuelles avec les intervenantes a été bâti par l'étudiante en charge du projet de recherche. Il comporte 34 questions et est divisé en cinq parties. Ce questionnaire est présenté à l'annexe 2.
3. Liste des activités : La liste des activités est aussi un outil maison composé d'un tableau reprenant chacune des 30 activités du programme afin que les intervenantes cochent si elles ont réalisé ou modifié chacun des ateliers tout en indiquant la raison pour laquelle

certaines ateliers n'ont pas été réalisés et quelles ont été les modifications apportées, le cas échéant. Cette liste se situe à l'annexe 3.

4. Grille d'observation des habiletés sociales : La grille d'observation des habiletés sociales utilisée correspond à l'outil G du programme PARL'Oméga et se retrouve à l'annexe 4. Elle comprend une échelle de Likert de trois niveaux pour noter chacune des 38 habiletés travaillées par le programme. Cet outil été créé spécifiquement par les concepteurs du programme pour évaluer les habiletés que le programme vise à développer auprès des jeunes. Il apparaissait donc pertinent de l'utiliser pour mesurer les effets perçus du programme pour évaluer si le programme développe effectivement les compétences qu'il prévoit développer. En effet, l'enjeu avec les questionnaires d'habiletés sociales est souvent qu'ils ne mesurent pas ce que le programme est censé travailler (McKown, 2019). L'utilisation d'un outil spécialement conçu pour évaluer les habiletés ciblées par le programme apparaissait être une alternative intéressante pour contrecarrer ce problème, d'autant plus qu'un tel outil fait partie des pratiques du programme (Centre Oméga, 2015).
5. Évaluation du comportement de l'enfant : Initialement, il était prévu que le questionnaire *BASC-3 – Système d'évaluation du comportement de l'enfant* (Reynolds et Kamphaus, 2015) version pour les enseignants soit transmis aux enseignants des jeunes participant à la recherche afin d'évaluer leurs habiletés sociales et leur comportement en général avant et après leur participation au programme. Cependant, aucun enseignant sollicité n'a accepté de participer au projet de recherche, de sorte que cette mesure prévue n'a pas pu être utilisée. En contrepartie, les entrevues avec les intervenantes ayant animé le programme PARL'Oméga durant l'année scolaire 2020-2021 ont été ajoutées pour

compléter la collecte de données. Ces entrevues individuelles ont permis d'obtenir des données au sujet des facteurs facilitant ou nuisant à l'animation du programme, lesquels peuvent influencer la qualité d'implantation du programme tout comme la qualité de l'expérience des jeunes participant au programme. Ces rencontres ont aussi permis d'obtenir davantage de précisions quant aux effets perçus du programme du point de vue des intervenantes et aux facteurs ayant influencé l'implantation du programme.

2.5 Considérations éthiques

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (2020-992).

2.6 Stratégies d'analyse des données

Considérant le nombre modeste de participantes, les résultats quantitatifs issus d'analyses statistiques descriptives ont été compilés à l'aide du tableur *Excel* de la suite *Office 2019*. Les résultats qualitatifs des entrevues individuelles ont été classés manuellement dans un arbre de codification des données dans le logiciel *Word 2019*.

Chapitre 3 : Résultats

Chapitre 3 : Résultats

3.1 Introduction

Le présent chapitre portera sur les résultats obtenus à la suite de la collecte de données décrite dans la section précédente. Les données d'implantation au sujet du dosage, de la fidélité, des facteurs facilitants et des facteurs nuisant à l'animation du programme ainsi que la satisfaction des jeunes seront décrites dans un premier temps. Dans un second temps, ce sont les résultats en lien avec les effets perçus par les jeunes ayant participé au programme, puis par les intervenantes ayant animé le programme, qui seront présentés.

3.2 Implantation

3.2.1 Dosage

Sur les 30 ateliers prévus au programme, une moyenne de 24 ateliers a été animée par les intervenantes des trois groupes évalués du début à la fin de l'année scolaire. Chaque atelier était d'une durée d'environ 1h45 et avait lieu une fois par semaine, les ateliers durant donc environ un quart d'heure de plus que ce qui est suggéré dans le guide du programme (Centre Oméga, 2015). D'après les fiches de présences recueillies, les jeunes participant à la recherche ont été généralement présentes lors des ateliers. Elles ont en moyenne deux absences pour toute l'année scolaire. Ainsi, en totalisant les absences, ces jeunes auraient été exposées en moyenne à environ 73 % des ateliers du programme, soit 22 ateliers. D'après les intervenantes, les absences des jeunes de leur groupe étaient pour la majorité motivées par leurs parents, par exemple pour se présenter à un rendez-vous médical. Il est arrivé dans les groupes A et C respectivement qu'un jeune exprime un manque de motivation à participer aux activités et que cela ait justifié son absentéisme durant plusieurs périodes. La situation se serait résorbée dans

les deux cas et le jeune serait revenu de façon permanente aux ateliers, d'après le témoignage des intervenantes. Au niveau des abandons, deux enfants sur l'ensemble des jeunes inscrits au programme auraient quitté ce dernier peu après le début de leur participation. Selon leur intervenante respective, la raison de ces abandons serait la même pour ces deux jeunes, soit qu'ils n'avaient pas bien saisi ce sur quoi portait le programme PARL'Oméga et que cela ne leur convenait pas. L'un des jeunes croyait qu'il s'agissait d'un programme de soutien aux devoirs, aussi offert au Centre Oméga, alors que l'autre croyait qu'il s'agissait d'activités ludiques. Le programme étant volontaire, ils ont donc cessé leur participation. Il faut noter que l'ensemble des six jeunes participant à la recherche ont poursuivi leur participation du programme jusqu'à la fin de l'année scolaire.

3.2.2 Fidélité

3.2.2.1 Formation du programme

D'après le guide d'animation du programme PARL'Oméga, il est prévu que les intervenants reçoivent une formation portant sur le programme avant d'animer celui-ci (Centre Oméga, 2015). L'ensemble des intervenantes ayant participé aux entrevues individuelles ont confirmé avoir reçu une formation du Centre Oméga à cet effet avant qu'elles procèdent à l'animation de leur premier atelier.

Le guide d'accompagnement de PARL'Oméga ne spécifie pas la durée ni le contenu exact de la formation, mais stipule qu'elle est conçue pour faciliter l'implantation du programme (Centre Oméga, 2015). Les intervenantes ont rapporté que la formation s'était échelonnée sur une journée et avait porté sur l'historique du programme, l'explication des outils du programme, la description du déroulement typique des ateliers ainsi que sur l'exposé et l'expérimentation de

certaines activités du programme. Une intervenante a aussi décrit que cette journée de formation avait été en partie consacrée à ce que leur soit transmis les informations relatives au fonctionnement de l'organisme et des ressources humaines du Centre Oméga ainsi qu'à l'explication des mesures sanitaires en vigueur à respecter dans le contexte exceptionnel de pandémie de la Covid-19. Deux intervenantes sur trois estiment que la formation les avait suffisamment bien outillées pour animer le programme. L'une d'entre elles aurait souhaité avoir plus d'explications sur la façon de faire face à certaines situations problématiques dans le cadre de l'animation de ce programme.

3.2.2.2 Ateliers animés

Le nombre d'ateliers animés dans les groupes évalués a varié de 21 à 27 ateliers. Ainsi, 70 % à 90 % des ateliers du programme ont été animés. Le tableau suivant présente le nombre d'ateliers animés dans chacun des groupes évalués.

Tableau 5 – Nombre d'ateliers animés dans chaque groupe évalué

Groupe	A	B	C
Nombre d'ateliers animés	27	23	21

Le groupe A est celui où le plus d'ateliers ont été animés, alors que le groupe C est celui où le moins d'ateliers ont été animés durant l'année scolaire. Les ateliers ont été animés auprès de groupes composés de quatre à six jeunes, alors que le programme préconise la formation de groupes de six à huit jeunes (Centre Oméga, 2015).

Les ateliers qui n'ont pas été animés sont pour la plupart les mêmes dans ces deux groupes, soit *Mettre en scène les différences*, *La course de la survie*, *Le Bingo de mes émotions* et le *Casse-tête complimentaire*. Les intervenantes auraient planifié à l'avance de ne pas animer ces ateliers, mis à part l'un d'entre eux résultant d'une grève imprévue du milieu scolaire. La raison énoncée pour la non animation de ces ateliers relève principalement du manque de périodes durant l'année scolaire pour la tenue des 30 ateliers de PARL'Oméga. Cependant, certains facteurs ont fait en sorte que les intervenantes ont laissé de côté certains ateliers au profit des autres ateliers du programme pour combler les périodes à leur disposition. D'après les données recueillies, certains ateliers n'ont pas été animés en raison de leurs caractéristiques, soit leur redondance perçue avec les activités qui avaient déjà été animés ou parce qu'ils étaient considérés comme non adaptés aux caractéristiques des jeunes, comme en témoigne l'intervenante 1 :

... on a *checké* les activités, ok, qui se ressemblaient mettons pis on en a enlevé une sur deux pour en laisser une qui complétait toutes ... les habiletés sociales des autres. ... c'est comme ça qu'on a choisi ensemble. Pis, aussi, y aller avec le profil de mes enfants.

Une autre intervenante témoigne de sa réticence à animer une activité qu'elle jugeait non adaptée à l'âge des jeunes de son groupe à travers son témoignage au sujet de l'atelier *Mettre en scène les différences* :

... j'avoue que des fois ... on dirait qu'avec l'histoire, j'avais peur ça soit infantilisant. Faque de l'amener pour ça vienne rejoindre ce groupe d'âge-là, je sais pas. Je sais pas si j'aurais pas été portée à être capable de trouver ... un livre qui était peut-être plus accrocheur pis ... qui répondait plus à la tranche d'âge. (Intervenante 3)

D'autres ateliers n'ont pas été animés à cause de facteurs externes, tels que le manque d'espace, la difficulté à réaliser l'activité en raison du respect des mesures sanitaires ainsi que le manque de temps pour réaliser l'atelier au complet, comme en témoigne l'intervenante 2 :

...on avait réussi à atteindre seulement la moitié d'l'atelier, donc on a décidé de finir c'qui avait été commencé au lieu de faire le *Bingo des émotions*. Parce que c'tait plus interactif, pis ça se ressemblait aussi ... au niveau d'l'apprentissage.

Certains choix ont aussi été guidés par les caractéristiques des intervenantes, soit leurs préférences personnelles et leur difficulté de compréhension des explications de l'atelier dans le guide d'animation du programme. C'est ce que rapporte d'ailleurs l'intervenante 1 :

... y en a que peut-être j'étais moins à l'aise d'animer, parce que j'avais d'la misère un petit peu à un peu plus les comprendre ou tsé me les approprier. ... peut-être aussi ça cliquait moins avec moi pis j'me sentais pas à l'aise de les animer, pis j'me disais tant qu'à pas être à l'aise de les animer pis que ça se reflète sur les jeunes, que les jeunes vont être aussi moins motivés ... J'me dis, bon. On ... va l'enlever drette là. Tsé, j'me dis l'impact va être quand même pas, tsé y ont moins assimilé les habiletés sociales, ça va être moins réussi, ça va être un peu plus poche, pis y vont être...désorganisés. Faque j'ai dit : « Bon, on laisse ça faire. » Faque c'est ça. J't'allée avec mon *feeling* aussi là.

L'intervenante 3 décrit également ce sentiment d'incompréhension au sujet de l'atelier *La course de la survie* et explique que c'est pour cette raison qu'elle a choisi de ne pas animer l'activité :

... de façon super transparente, ça fait plusieurs fois que j'lis la fiche, je sais pas si j'ai un esprit que ... ma logistique est moins organisée pour ce type d'activité, mais j'ai vraiment d'la difficulté à visualiser l'organisation d'l'activité. Je la relis, je la relis, j'me dis c'est l'genre d'activité qu'y doivent faire dans des cours d'éduc' ou dans des camps d'jour pis que tsé, j'suis sûre

que c'est super trippant. J'arrive pas à me l'approprier, parce que y a tellement d'éléments que y a des choses que j'comprends pas.

3.2.2.3 Modifications apportées aux ateliers

La proportion d'ateliers animés ayant été modifiés par rapport à l'ordre dans lequel ils apparaissent, aux modalités et au contenu originaux prévus au guide d'animation varie de 31 % à 48 % dans les groupes A et C, ce dernier étant celui où l'on dénombre le plus d'adaptations. Les données du groupe B étant incomplètes et insuffisantes pour en dresser un portrait global, elles n'ont pas été retenues à des fins de comparaison avec les autres groupes. Le tableau suivant rapporte la liste des activités réalisées ainsi que la proportion d'entre eux qui ont été modifiés.

Tableau 6 – Liste des activités réalisées et modifications apportées par groupe

Nom de l'atelier	Atelier réalisé groupe A	Atelier réalisé groupe C	Atelier modifié groupe A	Atelier modifié groupe C
1. Qui es-tu ? Photomaton	✓	✓		✓
2. Aveugle et muet	✓	✓	✓	✓
3. La chaîne	✓	✓		
4. Dessine ce que je vois	✓	✓		✓
5. Une histoire à raconter	✓	✓		✓
6. Poches et impro des émotions	✓	✓		
7. Le bingo de mes émotions				

Nom de l'atelier	Atelier réalisé groupe A	Atelier réalisé groupe C	Atelier modifié groupe A	Atelier modifié groupe C
8. Improvisation de société	✓	✓		
9. Carte postale	✓	✓		✓
10. Le sorcier de l'amitié	✓	✓	✓	✓
11. D'accord, pas d'accord	✓	✓		
12. Le travail d'équipe, quel casse-tête !	✓		✓	
13. Un pont en papier journal	✓			
14. Sources de conflit	✓	✓	✓	
15. Le consensus	✓	✓	✓	
16. Divers (Activité choisie par consensus lors de l'atelier précédent)	✓	✓		
17. Île déserte	✓			
18. Le temps d'un conflit	✓			
19. Des ballons +/-	✓	✓		
20. Apporte-moi un objet	✓	✓	✓	

Nom de l'atelier	Atelier réalisé groupe A	Atelier réalisé groupe C	Atelier modifié groupe A	Atelier modifié groupe C
21. La toile de discussion	✓	✓		✓
22. Le porte-clé des qualités	✓	✓	✓	
23. Les énigmes	✓	✓		✓
24. Mettre en scène les différences				
25. La course de la survie				
26. Structures en bonbons	✓	✓	✓	✓
27. Piquer une jasette	✓			
28. L'avocat du diable	✓	✓	✓	
29. Casse-tête « complémentaire »				
30. Fiche d'identité	✓	✓		✓

Les ateliers qui ont été modifiés de façon similaire dans les deux groupes sont *Le travail d'équipe, quel casse-tête!* et *Structures en bonbons*. Les types de modifications apportées aux ateliers sont, pour certaines, planifiées à l'avance, alors que d'autres adaptations ont été réalisées sur-le-champ lors de l'activité. Les adaptations planifiées concernaient davantage les modalités de l'atelier et l'ordre d'animation des ateliers. L'une des intervenantes rapporte aussi avoir

fusionné deux ateliers, soit *La Toile de discussion* et *Piquer une jasette*. Les raisons pour le recours à ces modifications sont diverses. Toutes les intervenantes ont nommé que les mesures sanitaires exigées pour éviter la propagation de la Covid-19, comme la distanciation sociale, le respect des bulles-classes et le non-partage de matériel, les ont forcées à adapter certaines activités en conséquence pour respecter les consignes de santé publique. L'intervenante 2 donne l'exemple du vécu d'un atelier à cet effet :

...j'pense c'était ... *Le travail d'équipe, quel casse-tête!* si j'me trompe pas? C'est que y ont comme deux casse-têtes, mais ils l'savent pas pis faut qu'ils l'réalisent, pis là y manque des morceaux, parce que moi j'ai un sac? Mais là, on pouvait pas l'faire comme toute [sic] ensemble le groupe, fallait comme faire comme en bulles-classes, faque y étaient comme en en équipe de deux, pis un autre était en équipe de trois, faque tsé c'est pas pareil que tout l'monde ensemble qui a sa pièce pis qui fait un groupe, tsé, ... on l'a adaptée du mieux qu'on pouvait, mais c'est ça, c'est pas tout à fait pareil... on était plus en petits groupes plutôt qu'en groupe des fois pour certaines activités. J'pense c'est ça la principale différence là.

Il a aussi été rapporté que le manque de périodes dans l'année scolaire pour animer tous les ateliers du programme était à l'origine de la fusion de certains de ceux-ci. Par ailleurs, une intervenante a rapporté que l'ouverture du Centre Oméga à ce que les ateliers soient adaptés l'a encouragée à apporter des modifications à ces derniers :

C'qui est l'*fun*, c'est que sont pas sévères sur ... non, non, c'est telle affaire que tu fais, si tu déroges de l'activité, ça marche pas. Non, non. Tsé, [l'intervenante-pivot] a dit : « Tu l'adaptes à toi ... y a pas d'trouble avec ça, tu peux te l'approprier. » Écoute, moi c'est ça j'ai fait. Tsé, j'suis quelqu'un d'même aussi, faque ça ... ça m'convient là. (Intervenante 1)

L'ordre des ateliers aurait quant à lui été parfois modifié en raison de manque de matériel rendant impossible la tenue d'un atelier spécifique ainsi qu'en raison d'une redondance perçue par l'intervenante dans l'ordre des ateliers prévus au calendrier du guide d'animation :

... j'me souviens dans ... le calendrier... y a l'activité, par exemple, dans les émotions, y a ... *Poches et impro des émotions*, pis j'pense que comme deux ateliers après, c'est *Improvisation de ... société*, j'trouve que ça c'est très rapproché, tsé...deux fois, même si effectivement, bon, le ... cadre de l'activité est pas tout à fait pareil, c'est d'l'impro, c'est deux fois ... le même type d'activité, faque moi, souvent, je l'décale un p'tit peu plus loin... (Intervenante 3)

Ces modifications à l'ordre des ateliers visaient aussi à tenter d'éviter la désorganisation et parfois la démotivation des jeunes du groupe, comme en témoigne l'intervenante 3 :

Si j'trouve que ça fait deux-trois ateliers qu'on a eus qu'y étaient moins moteurs ... et/ou j'sentais que ... ça allait moins chercher les jeunes, ben des fois... pour essayer d'éviter la démotivation, des fois j'les interchange un peu dans l'ordre là.

Les adaptations sur-le-champ, quant à elles, étaient en lien avec la vulgarisation des explications, les modalités et le déroulement de l'atelier. Par exemple, l'intervenante 1 rapporte avoir ajusté les explications prévues dans le guide d'animation pour s'adapter à la compréhension des jeunes de son groupe lors des ateliers :

Mais c'est ça, tsé, de dire aux jeunes des fois dans des termes qu'ils comprennent pas nécessairement, faque c'est là que moi j'les modifiais pis tsé, j'faisais des p'tites modifications de ok, on va l'dire autrement pour qu'y comprennent là.

Certaines adaptations en fonction des caractéristiques et des besoins des jeunes ont aussi été réalisées dans le vif de l'action au déroulement de l'activité :

...quelques fois, moi j'leur permettait une pause de cinq minutes en plein milieu d'l'activité, parce que y étaient très énervés là?... Beaucoup de TDAH [sic] plus exposant infini que j'avais là.... C'tait quelque chose, c'tait quelque chose! Pis, j'les laissais aller dans l'corridor tant qu'ils couraient pas, pis là ils s'défoulaient là, ils marchaient vite. Y avait un p'tit vélo... dans l'corridor, là, faque là y faisaient du vélo ... Faque ça les défoulait un moment, après ça y revenaient, y étaient plus calmes, apaisés ... faque on reprenait un p'tit peu l'*beat* de l'activité. (Intervenante 1)

Il y a également eu certaines modifications en lien avec les préférences personnelles de l'intervenante ou parce que le groupe était restreint. L'intervenante 3 rapporte ceci au sujet de ses préférences d'animation :

Après ça, j'pense que des fois, quand t'es à l'aise, t'applique un peu tes couleurs, pis peut-être que des fois ... t'applique ou tu sautes peut-être certaines certaines p'tites lignes, certains p'tits conseils, parce que tu vas avec... tes couleurs à toi... un coup j'pense en fait tu te l'appropries, après ça, d'y aller un peu plus dans l'naturel, moi ça m'rejoignait un peu plus.

En résumé, un nombre important de modifications ont été apportées à l'ordre, aux modalités et au contenu des ateliers du programme PARL'Oméga qui ont été animés au cours de l'année scolaire 2020-2021. Certaines d'entre elles résultent d'une décision planifiée, alors que d'autres ont été réalisées sur-le-champ, pendant l'atelier. Elles sont parfois faites dans l'intérêt des jeunes, parfois à cause de facteurs externes incontrôlables et d'autres fois en fonction des caractéristiques ou préférences des intervenantes. Il est ainsi possible que ces adaptations fassent en sorte que le programme n'ait pas tout à fait été implanté comme prévu au guide d'animation. Il est possible également que ces adaptations aient eu un impact sur les effets perçus, qui seront présentés un peu plus loin dans ce chapitre. Il faut également noter que les

données étant incomplètes et insuffisantes pour le groupe B, celles-ci n'ont pas été incluses dans les résultats précédemment énoncés.

3.2.2.4 Déroulement des ateliers

D'après le témoignage des intervenantes, le déroulement des ateliers a été assez conforme à ce qui est décrit dans le guide du programme PARL'Oméga. Quelques ajustements au déroulement ont cependant été apportés sur-le-champ lors des ateliers en réaction aux comportements des jeunes ou des éléments qui surgissaient au fil des discussions, d'après l'intervenante 1. Par ailleurs, les groupes A et C ont vécu environ la moitié des ateliers en co-animation, compte tenu de la présence d'une stagiaire au Centre Oméga³. Il est possible que cette modalité ait eu un effet sur l'implantation du programme.

3.2.2.5 Utilisation des outils du programme

Le programme PARL'Oméga comporte plusieurs outils accompagnant l'animation du programme durant l'atelier ou à utiliser par l'intervenante à l'extérieur des ateliers. Afin de situer le lecteur, le tableau suivant résume les différents outils apparaissant au programme PARL'Oméga ainsi que leur description. Le nombre de crochets correspond au nombre d'intervenantes ayant répondu de façon affirmative lors de l'entrevue à savoir si elles avaient utilisé ou modifié l'outil en question ou son utilisation.

³ Veuillez noter que cette stagiaire n'est pas l'auteure de ce mémoire.

Tableau 7 – Utilisation des outils du programme PARL’Oméga année scolaire 2020-2021

Nom de l’outil	Description de l’outil	Outil utilisé	Modifications à l’utilisation de l’outil
Feuille de présence	Liste utilisée pour noter les présences des jeunes à chaque atelier.	✓✓✓	✓
Omég’agenda	Document broché à l’agenda du jeune où celui-ci doit inscrire les défis de généralisation donnés par l’intervenante à chaque semaine et le défi du mois qu’il se donne. L’outil inclut aussi un endroit pour que l’intervenante communique avec le jeune, le parent et l’enseignant.	✓✓✓	✓
Ligne de la fierté	Feuille complétée chaque atelier par le jeune pour inscrire ce qu’il a fait pour réaliser le défi de généralisation de la semaine précédente.	✓✓✓	
Certificats de félicitations	Certificats personnalisés à compléter par l’intervenante pour féliciter les jeunes.	✓	
Messages aux jeunes	Coupons à remettre aux jeunes périodiquement avec des messages généraux (ex : « Excellent ! Tu t’es surpassé aujourd’hui. »)		
Campagnes de messages positifs aux parents	Incitation à appeler les parents régulièrement pour leur faire part des bons coups de leur enfant.	✓✓✓	✓
Journal de l’intervenant	Journal de bord où l’intervenant consigne les informations au sujet des jeunes et du déroulement des ateliers.	✓✓✓	
Journal de bord de l’élève	Le programme recommande l’utilisation d’un carnet qu’on peut se procurer dans un commerce comme outil de communication avec un jeune ayant de la difficulté à s’exprimer en groupe, s’il y a lieu.	✓✓	✓✓
Grille d’observation des habiletés sociales	Grille à compléter pour chacun des jeunes 2-3 fois au courant de l’année scolaire pour noter les progrès des jeunes en regard de chacune des habiletés travaillées par le programme.	✓✓✓	✓✓

On observe à travers les données de ce tableau que huit outils sur neuf, soit 89 % des outils prévus au programme ont été utilisés par au moins une intervenante. Un seul outil n'a pas été utilisé du tout dans le cadre de l'animation du programme. Deux intervenantes ont nommé ne pas connaître cet outil avant qu'il leur soit expliqué lors de l'entrevue en quoi il consistait. Les messages aux jeunes et les certificats de félicitations n'ont généralement pas été utilisés, parce que les intervenantes les considéraient redondants par rapport aux messages d'encouragement écrits dans l'*Omég'agenda*. Deux intervenantes ont aussi noté qu'elles ne trouvaient pas que ces outils étaient adaptés aux caractéristiques des jeunes de leur groupe :

Parce que, eux, j'leur donnais un papier... Ils l'garochaient partout, ils faisaient un avion avec ... ils l'jetaient, ils l'déchiquetaient ... y en avait ... qui étaient intenses, y avaient besoin de de *pitcher* des affaires, ils finissaient par déchiqueter toutes leurs feuilles... (Intervenante 1)

En ce qui concerne les modifications, cinq outils sur neuf, soit 56 % des outils ont été modifiés par au moins une intervenante lors de l'implantation du programme au cours de l'année scolaire 2020-2021. Ces modifications ne sont pas communes à l'ensemble des intervenantes. Certaines modifications auraient été réalisées en grande partie afin de s'adapter aux besoins et aux caractéristiques des jeunes du groupe. Par exemple, le défi du mois de l'*Omég'agenda* n'a pas été utilisé, puisque les jeunes éprouvaient de la difficulté à cet égard :

... c'est des enfants qui avaient d'la misère à s'projeter dans l'futur, j'te dirais, pis ... d'anticiper queque chose ... Faque ils comprenaient pas pourquoi y avait un défi du mois, genre. (Intervenante 1)

Cette même intervenante rapporte que la modalité d'utilisation papier de l'*Omég'agenda* a aussi fait en sorte qu'elle a parfois délaissé cet outil, compte tenu du manque de motivation des jeunes :

J'avais beaucoup d'hyperactifs pis des, bon, ça va être un peu stigmatisation, préjugé, des p'tits gars qui bougent beaucoup, mais c'est vraiment ça que j'avais là. ... faque, eux, papier, crayon, oublie ça là, aucun focus pour écrire, y avaient faite ça toute la journée... (Intervenante 1)

Par ailleurs, un carnet a été offert à chacune des jeunes d'un des groupes en réaction à un problème d'estime de soi détecté dans le groupe afin que les jeunes puissent inscrire leurs bons coups, plutôt que simplement pour offrir un moyen de communication entre l'intervenante et le jeune, comme prévu avec le journal de bord de l'élève. L'intervenante 2 rapporte ceci au sujet de l'utilisation de l'outil :

...les quatre filles ont reçu un cahier, justement, pour avec un p'tit défi chacun ... pour s'améliorer pis tsé aussi pour ... si jamais y avait queque chose à nous dire ou c'tait beaucoup par rapport à l'estime de soi, tsé, de donner des choses positives dans ta journée, des affaires comme ça... (Intervenante 2)

L'utilisation des feuilles de présence a été faite aux deux semaines, plutôt qu'à chaque atelier par l'une des intervenantes. Celle-ci ne percevait pas la pertinence d'inscrire les présences, puisqu'elle communiquait avec les parents dès qu'elle s'apercevait qu'un jeune était absent à l'atelier. La campagne de messages positifs a, quant à elle, été réalisée par courriel plutôt que par téléphone par une des intervenantes, compte tenu du manque de disponibilité de certains parents. Enfin, les grilles d'habiletés sociales ont été pondérées avec des demi-points, alors que les cotes prévues à cet outil sont de 1, 2 ou 3. La raison de cette modification apparaît provenir d'une préférence personnelle, cet ajustement permettant une plus grande flexibilité dans la notation.

Bref, de manière générale, les outils du programme ont été majoritairement utilisés durant l'animation, quoique l'utilisation d'environ la moitié d'entre eux a été modifiée par rapport à ce qui était prévu au guide d'accompagnement.

3.2.2.6 Ajout d'un outil au programme

Alors que certains outils du programme ont été retirés ou modifiés par les animatrices, il importe de noter qu'un autre outil d'intervention a été ajouté à l'implantation du programme. Ainsi, les trois intervenantes ont rapporté avoir utilisé l'*Oméga'fusée*, qui est un système d'émulation du Centre Oméga. Deux d'entre elles ont nommé qu'elles ne savaient pas que cet outil ne faisait pas partie du programme PARL'Oméga. L'utilisation de cet outil visait à récompenser le jeune en avançant le jeton de fusée sur un tableau d'émulation à la fin de la période s'il s'était bien comporté. Lorsque le jeton du jeune atteignait le haut du tableau d'émulation, il pouvait choisir un privilège, comme avoir droit à une collation spéciale, choisir un jouet dans la boîte à surprises de l'intervenante ou co-animer une partie de l'atelier avec l'intervenante.

3.2.3 Facteurs facilitant l'animation du programme

Lors des entrevues individuelles, plusieurs facteurs facilitant l'animation du programme ont été soulevés par les intervenantes, en regard de leur expérience d'animation de PARL'Oméga. Le seul facteur faisant l'unanimité auprès des intervenantes est le soutien clinique offert par la directrice générale et l'intervenante-pivot du Centre Oméga aux animatrices du programme, que ce soit par l'entremise de rencontres individuelles ou lors de rencontres de groupes pour faire le bilan de l'animation du programme. Ce soutien a été utilisé pour obtenir réponse à des questions au sujet de l'animation du programme, pour aider à la

planification des activités ou pour obtenir conseil sur la façon de gérer des situations problématiques vécues lors des ateliers. Parmi les autres facteurs facilitants recensés, certains sont liés aux caractéristiques des intervenantes, soit d'avoir une qualification en intervention et d'avoir de l'expérience en animation de groupe.

Certaines composantes mêmes du programme ont aussi été considérées comme étant aidantes. Par exemple, le guide d'accompagnement du programme a été bien apprécié de l'intervenante 3 :

Ben, c'est sûr j'veux dire un programme construit, complet comme ça ... au niveau d'la préparation ça, oui, ça d'mande ... qu'on se l'approprie, pis qu'on l'assimile, mais après ça, ... les possibles embûches qu'on peut vivre, même les adaptations si les jeunes s'ouvrent pas, j'veux dire, c'est tellement complet, ... l'outil je l'trouve ultra facilitant, ça c'est certain là.

De plus, certaines caractéristiques des ateliers auraient facilité l'animation de ces derniers. Ainsi, les activités qui permettaient aux jeunes de bouger et qui correspondaient aux intérêts des jeunes auraient eu un plus grand succès auprès de ceux-ci, comme le rapporte l'intervenante 2 :

Mais j'pense c'tait aussi le fait que si l'activité est dynamique, si y bougent, ou ... si c'est un peu plus créatif, ... y ont vraiment beaucoup aimé les jeux d'équipe ... comme la *Structure en bonbons*, le *Pont en papier journal*... J'pense c'est ça, les activités qui bougeaient plus, qu'y ... manipulaient des objets, j'pense c'est ça qu'y ont ... aimé l'plus...

Le fait que l'activité corresponde aux intérêts des jeunes et à ceux de l'intervenante aurait aussi facilité le déroulement de l'atelier. Dans la même lignée, l'intervenante 3 énonce

que le degré de motivation des jeunes était un élément qui pouvait faciliter son animation du programme :

Faque c'est sûr que les retrouver motivés, d'savoir que qu'est-ce que j'veis proposer y vont embarquer, c'est sûr que ça tsé ça fait du bien, c'est l'*fun*, faque ça, ça m'motive moi aussi.

Certains outils utilisés dans le cadre de l'animation du programme ont aussi été considérés facilitants pour le travail des animatrices. C'est le cas du journal de l'intervenant qui a été apprécié, puisqu'il aurait permis la tenue d'une évaluation post-intervention afin d'améliorer les activités subséquentes :

Faque soit le soir ou le lendemain, j'm'asseyais tranquillement, j'faisais, ok, qu'est-ce qui s'est passé hier. J'écrivais, pis ça m'faisait un p'tit... résumé d'ma journée qu'j'avais eue avec les jeunes. J'me disais, bon ben, j'vas *checker* ça, prochaine fois, j'vas améliorer telle affaire, ... j'vas faire quelque chose d'autrement la prochaine fois ... j'trouve c'est important de résumer tout ça, voir ... qu'est-ce qui s'est passé avec les jeunes, les situations, voir l'évolution aussi d'un jeune, faque moi j'lai beaucoup beaucoup utilisé là, oui. (Intervenante 1)

L'ajout du système d'émulation nommé l'*Oméga'fusée* a aussi été considéré positif par l'une des intervenantes. Selon elle, cela lui a permis non seulement de motiver les jeunes dans leur cheminement, mais aussi de faire un retour sur la période avec les jeunes pour favoriser leur introspection concernant les habiletés sociales qu'ils avaient montrées durant l'atelier et de les faire réfléchir sur les comportements alternatifs qu'ils pourraient adopter lors du prochain atelier. Bref, dans ce cas, l'outil est devenu plus qu'un système d'émulation, il est devenu un moyen de mise en interaction pour générer des discussions sur les habiletés sociales, ce qui apparaît avoir eu un certain succès auprès des jeunes.

Certaines adaptations à l'utilisation de l'*Omég'agenda* ont aussi été considérées comme facilitant le travail d'animation des intervenantes. En effet, deux intervenantes ont expliqué qu'en écrivant les messages aux jeunes dans l'*Omég'agenda* avant de leur remettre leur copie à chaque nouveau mois, elles économisaient du temps pendant les ateliers tout en leur permettant de prendre le temps de communiquer un message plus réfléchi aux jeunes de leur groupe.

Certaines interventions réalisées par les intervenantes sans qu'elles soient nécessairement prévues au guide d'accompagnement auraient aussi facilité l'animation du programme. À titre d'exemple, l'intervenante 1 rapporte que le fait de réaliser des interventions individuelles avec certains jeunes lorsque leur comportement était problématique aurait favorisé une participation plus positive de leur part lors des ateliers suivants. Prendre le temps de bien expliquer ou réexpliquer le but du programme aux jeunes s'avèrerait aussi un moyen de recentrer les participants sur le sérieux des ateliers :

...des fois, quand c't'un peu l'bordel, j'm'assois pis j'prends l'temps de dire avec eux, individuellement à chacun : « Pourquoi t'es ici? ... Qu'est-ce que tu travailles ici? » Pis là, ah! On dirait que ça les r'met en place... Ça leur met un peu leur concentration de : « Ah! C'est vrai! Va falloir que j'*focus* un p'tit peu plus sur ça, ok. J'suis ici pour ça. » Faque ça ... les rend un peu plus ici, maintenant, ça les désorganise moins. Faque ça, j'prends l'temps de faire ça avec eux, ça leur permet de mieux s'engager aussi à travers les activités. (Intervenante 1)

En outre, le fait d'écrire l'horaire détaillé de la période au tableau du local où se déroule les ateliers avant le début de chacun de ceux-ci a aussi été rapporté comme étant une méthode permettant d'éviter les désorganisations dans le groupe et de sécuriser les jeunes.

Ensuite, la composition du groupe en tant que telle aurait aussi fait une différence positive concernant l'animation du programme lorsque certains paramètres étaient respectés. Ainsi, le fait d'avoir un groupe restreint d'environ cinq jeunes ainsi que d'avoir un groupe composé de jeunes ayant des défis différents les uns des autres aurait été considéré facilitant pour la gestion de comportements. L'intervenante 2 témoigne à ce sujet :

...tsé qu'ça soit pas juste des personnes qui perturbent, mais tsé aussi des personnes qui sont plus timides, faque ... ça vient vraiment aider des fois on peut se r'poser un peu plus sur les personnes timides, pis les personnes timides peuvent prendre exemple sur les autres...

Dans ce cas, il apparaît que cela répond principalement à un besoin de l'intervenante d'avoir un nombre limité de jeunes ayant des comportements perturbateurs à gérer. Dans le même ordre d'idées, la co-animation du programme a été considérée comme un facteur facilitant, puisque cela aurait permis aux intervenantes de se répartir la tâche quant à la gestion des comportements et de faire de l'intervention individuelle avec des jeunes faisant preuve d'agissements compromettant le déroulement de l'activité :

En tout cas, ... pour le programme PARL'Oméga, moi j'trouve que c'est bien à deux d'animer ça. Parce que dans un même dans un groupe de cinq, ... on n'est pas beaucoup là, y a des choses que j'ai pas vues passer, parce que justement, j'étais seule. ... Peut-être que des fois, tsé, quand j'parle à un élève en tant que tel, des fois, j'vois pas passer c'qui s'passe ailleurs. (Intervenante 1)

Enfin, une des intervenantes a noté que la collaboration avec les parents des jeunes inscrits au programme est un élément incontournable de l'implantation du programme :

J'veux dire, des parents qui ont besoin de m'parler pis qu'y m'parlent pendant des heures, pis qu'y m'racontent, pis j'ai comme faite partie intégrante,

pis pourtant j'les ai à peine vus, j'vois leur jeune seulement une fois par semaine.

Faque, ça c't'un outil à exploiter, selon moi, au maximum. (Intervenante 3)

En résumé, divers facteurs peuvent contribuer à optimiser l'expérience d'animation du programme PARL'Oméga. Il est possible que la plupart de ces facteurs proviennent des préférences d'animation des intervenantes, compte tenu de la diversité des réponses fournies, dont peu d'entre elles étaient communes à l'ensemble des intervenantes. Le nombre restreint de répondantes ne permet cependant pas de généraliser les propos recueillis à l'ensemble des expériences d'animation possibles du programme.

3.2.4 Facteurs nuisant à l'animation du programme

D'un autre côté, plusieurs facteurs pouvant nuire à l'animation de PARL'Oméga ont aussi été recensés. Ces éléments font davantage l'unanimité auprès des intervenantes rencontrées. Parmi ceux-ci se trouve d'abord le contexte exceptionnel lié à la Covid-19 ayant donné lieu à la mise en place de mesures sanitaires à travers l'implantation du programme durant l'année scolaire 2020-2021. Ainsi, les bulles-classes, le non partage du matériel, le port du masque et la distanciation sociale ont été nommés comme ayant entravé le bon déroulement des activités du programme. En effet, les bulles-classes, soit le fait que les jeunes d'un même groupe-classe n'avaient pas à respecter la distanciation sociale entre eux, mais devaient garder une distance par rapport aux autres jeunes, ont créé quelques pépins pour l'animation de certains ateliers :

Donc, y a eu des élèves qui étaient comme seuls de leur bulle-classe, faque ça au niveau de tout c'qui est activité de proximité, ben là c'tait super difficile.
(Intervenante 3)

Au contraire de cette distance obligatoire, le rapprochement induit chez les jeunes faisant partie de la même bulle-classe a aussi généré son lot de défis et de conflits lors des ateliers :

...le fait que la bulle-classe était comme qu'y étaient pas amis là, y s'détestaient, ça été vraiment difficile, parce qu'y étaient obligés des fois d'être ensemble en équipe, faque ça, c'tait vraiment dur ... y en a une qui voulait quasiment lâcher l'programme... (Intervenante 2)

La distanciation sociale entre les jeunes aurait aussi amené un plus grand défi pour la création d'une cohésion de groupe :

Faque là, comment t'amène les jeunes à aller vers les autres pis à créer justement cette cohésion d'groupe ? Ça c'est comme un gros gros noyau, faque moi j'ai trouvé qu'c'tait ... super, euh, j'allais dire handicapant, mais c'tait déstabilisant pis ... ça mettait des grosses grosses barrières là... (Intervenante 3)

L'impossibilité de partager le matériel lors de certaines activités aurait aussi été un facteur nuisible à l'intervention, selon plusieurs intervenantes. L'une d'entre elle partage son expérience sur le sujet :

... y a des activités ... qu'y fallait comme partager l'matériel, me semble ça l'aurait apporté complètement une autre dynamique, mais là on pouvait pas. Faque, c'est ... sûr ça l'a nui un peu à c'côté-là, mais tsé on a faite du mieux qu'on pouvait... (Intervenante 2)

Le port du masque obligatoire quant à lui aurait nui à l'animation du programme, puisqu'il aurait été considéré comme un élément supplémentaire à gérer par les intervenantes et aurait entravé la communication dans le groupe :

Tsé, souvent y oublièrent ou y avaient l'masque tout croche ... Faque ça, ... ç'a été une autre chose aussi à faire. Beaucoup ... d'rappels ... qui aurait pas, si y avait pas ça tsé, la pandémie, c'est sûr. (Intervenante 1)

...avec un masque, c'est difficile on dirait des fois d'entendre c'que l'autre personne dit, faque des fois ça facilite pas les échanges... (Intervenante 2)

Le manque de disponibilité psychologique des jeunes perçu par l'une des intervenantes aurait aussi été considéré comme un élément néfaste à l'animation du programme :

Tsé, c'pas facile, parce qu'y viennent à l'école, ... y ont un masque dans face toute la journée, y s'font dire des règlements, pis là, moi j'arrive moi aussi j'ai d'autres règlements là, tsé. Moi aussi ... j'leur demandais de faire la paperasse, ... y ont la pression aussi de leurs pairs, y ont la pression d'leur famille. ... c'est d'autre chose quand qu'y arrivent à maison. Les parents aussi sont à boutte j'imagine là. ... c'est difficile concilier tout ça, pis y a pas une journée pareille... (Intervenante 1)

Par ailleurs, le fait que certains outils et activités de PARL'Oméga ne seraient pas adaptés aux intérêts et caractéristiques des jeunes participant au programme aurait aussi eu un effet délétère sur l'animation d'après les intervenantes rencontrées :

Pis même certaines activités des fois, j'avais l'impression qui étaient pas nécessairement adaptées aux gars. J'ai l'impression qu'les gars sont moins dans le blabla, ... ça va être plus difficile pour eux de s'exprimer verbalement. Tsé leurs émotions, toute ça, de mettre des mots sur c'qu'y vivent. ... moi j'ai travaillé beaucoup ça avec eux, surtout ... mes gars. C'tait eux qui avaient ... le plus de difficulté à s'exprimer, à dire c'qu'y ressentent. ... j'ai vu beaucoup ... évoluer là-dedans, tant mieux, mais le faire à l'écrit, là, oublie ça. ... Dire : « Ah, j'me suis amélioré dans telle affaire. », s'évaluer, même s'évaluer là, d'évaluer leurs habiletés sociales, oublie ça là, ça leur disait absolument rien. ... y étaient pas là. Y lisaient, pis y oublièrent c'qu'y venaient d'lire premièrement. Pis

deuxièmement, y étaient tout mélangés entre les couleurs [du système d'auto-évaluation]. ... Faque, nous, moi, j'le faisais plus verbalement, tsé, avec eux, souvent. Pis là, ça rentrait mieux, parce qu'y me l'disaient dans leurs mots. ... j'trouvais que ça faisait peut-être trop une barrière avec eux la paperasse que j'amenais. ... toute la journée y avaient été écoeurés d'écrire ou d'être assis sur un bureau. Là, moi qui v'nait pis qui arrivait pis qui leur demandait : « Là, on va écrire, dans votre *Omég'agenda* », oublie ça là. J'l'es perdais...y s'désorganisaient... (Intervenante 1)

J'te dirais que le niveau d'engagement par rapport au retour sur le défi, ça, ça restait encore un peu difficile là, surtout avec [nom d'un jeune] pis même un peu [nom d'un jeune] qui avait un peu d'la difficulté à l'faire. C'tait pas vraiment un manque de, c'pas qu'ils voulaient pas l'faire, c'est juste qu'on dirait qu'y savaient pas comment, tsé, y avaient pas d'idées, pis même quand j'essayais d'aller les chercher, ça v'nait pas, tsé. (Intervenante 2)

En particulier, l'*Omég'agenda* a été nommé comme étant un outil nuisant à certains égards à l'animation du programme :

En tout cas, y marquaient n'importe quoi sur l'*Omég'agenda*. Même moi, honnêtement, j'tais mélangée dans les défis du mois, d'la semaine. J'me disais, défi du mois, c'est déjà trop. Défi d'la s'maine, ok. Encore là, mes jeunes, moi, y perdaient leur feuille pis ... y s'en rappelaient pu... j'sais que si j'leur disais : « On s'assoit, on écrit là. », oublie ça, j'les perdais. (Intervenante 1)

... c'est pas ... l'outil qui est le plus ... optimisé j'dirais. Tsé, y a beaucoup d'temps qui est passé dessus pis j'trouve que, en dehors des ateliers, les enfants y ont pas l'air de vraiment le r'garder, tsé pour leurs défis, tout ça. (Intervenante 2)

La *Ligne de la fierté* a aussi été perçue négativement par certaines intervenantes, compte tenu que cela n'était pas en harmonie avec les capacités et les besoins des jeunes, selon elles :

Tsé, au début, y l'ont *botchée* ... J'l'ai utilisée, mais tu vois, moi j'trouvais encore là que c'était trop. C'était trop, parce que, on commence avec d'la paperasse, pis on finit avec d'la paperasse, tsé. (Intervenante 1)

Ben y arrivaient pas à trouver des idées on dirait. Mettons, fallait qu'y donnent l'exemple d'un travail d'équipe, leurs forces, mais y arrivaient pas à trouver, pis même quand j'leur donnais des indices, comme ... qu'on avait faite ensemble, y en ont faite, mais on dirait que c'tait comme trop loin dans leur esprit. Faque ç'aurait été plus facile qu'ils l'fassent de chez eux au moment, au bon moment, tsé. (Intervenante 2)

L'affichage de la *Ligne de la fierté* aurait aussi eu un effet mitigé dans un des groupes qui laisse à penser que les jeunes ne conservent peut-être pas nécessairement un souvenir positif de cet outil :

J'leur ai demandé : « Est-ce que vous trouvez que ... ça sonne que vous avez plus travaillé que vous pensez ? » ... pis là y en avait qui disaient : « Ben non, j'pensais qu'on en avait faite plus que ça. » Parce que ... y ont dit qu'y ont souvent l'impression d'être en train d'écrire. (Intervenante 3)

Ainsi, alors que les jeunes trouvaient avoir consacré un bon moment à l'écriture pour compléter l'*Omég'agenda* et la *Ligne de la fierté* lors des ateliers, les intervenantes ont également généralement nommé qu'il manquait parfois un aspect moteur dans les activités proposées :

... juste être assis ... à parler, ça c'tait moins intéressant ou l'impro y ont moins aimé eux autres. (Intervenante 2)

Alors que l'ajout de l'*Oméga fusée* a été considéré positivement par une intervenante, comme mentionné précédemment, une des intervenantes a plutôt un souvenir négatif de cet

outil, puisqu'elle avait l'impression de manquer de repères à savoir de quelle façon l'utiliser adéquatement :

...quand j'l'utilisais, j'essayais d'amener les jeunes qu'est-ce qu'y ont faite de bien, qu'est-ce qu'y ont faite de moins bien durant l'atelier, pis si y méritaient de monter ou non. Mais tsé, des fois c'tait comme difficile, parce qu'y manquait un peu ... d'authenticité, mettons? Tsé, y voulaient monter leur fusée même si y auraient pas dû, faque ... là j'devais faire mon droit d'veto ... en tant qu'adulte animateur de : « J'pense pas que tu devrais monter. » Mais j'tais comme tout l'temps un peu en conflit d'les laisser choisir ou moi d'intervenir pis de leur dire un peu ma perception... j'appréhendais tout l'temps ce ... moment-là de ... la fusée, genre de de comment l'utiliser comme il faut, parce que j'pense chacun on devait l'utiliser différemment là. (Intervenante 2)

Les intervenantes ont également considéré que certains éléments relevant des jeunes participant au programme avaient aussi entravé le bon déroulement de leur animation, que ce soit à cause des comportements perturbateurs, du manque de motivation, des conflits qui surgissaient entre eux ou de leur manque de maturité. Ces comportements dérangeants étaient parfois généralisés à l'ensemble du groupe :

... j'ai eu certains cas que ... là y abusent ... beaucoup, de jeunes qui ont été beaucoup irrespectueux envers moi, ... même entre ... leurs collègues. Ça s'envoyait promener à tour de bras là à m'an d'né j'ai faite woahoh! Faut faire de quoi là. ... c'tait rendu quand même intense. (Intervenante 1)

D'autres fois, ils provenaient d'un jeune en particulier :

Lui, y arrivait dans l'groupe pis y avait un comportement là d'opposition, y était *leader* négatif, ... y foutait l'bordel complètement si j'peux dire ça d'même là. Y désorganisait tout l'monde, mais tout l'monde. Pis ... c'tait vraiment désagréable, pis il voulait jamais participer, y boudait, ... y s'fâchait après tout

l'monde, y était irrespectueux, ... on dirait qu'y était pas prêt d'être là, dans l'activité. (Intervenante 1)

La difficulté des jeunes à résister à la pression des pairs a pu avoir un effet à ce sujet, selon l'intervenante 1. Le défi des jeunes à gérer leurs conflits a aussi amené son lot de difficultés aux intervenantes :

Pis les conflits dans c'te groupe-là, ça ... l'émergeait à tous les ateliers, faque c'te groupe-là ... me demandait beaucoup beaucoup d'énergie... (Intervenante 3)

Il est aussi possible de noter que certaines caractéristiques relevant des intervenantes ont parfois entravé leur animation du programme. Par exemple, le manque d'expérience ou de formation en intervention de groupe a engendré parfois des difficultés chez certaines d'entre elles, d'après les témoignages recueillis.

Par ailleurs, d'après une intervenante, les critères de recrutement et d'acceptation des jeunes dans le programme auraient généré certaines complications dans l'animation. D'une part, du fait que certains jeunes auraient eu des comportements très perturbateurs en groupe et, d'autre part, parce que certains jeunes auraient abandonné le programme, parce que cela ne correspondait pas à ce pourquoi ils croyaient s'être inscrits. Par exemple, un jeune a abandonné le programme, parce qu'il croyait que le programme consistait en de l'aide aux devoirs, alors qu'un autre l'a abandonné après quelques ateliers, car il pensait qu'il s'était inscrit pour faire des activités ludiques parascolaires et non pour participer à un programme de développement des habiletés sociales. Il semblerait donc, qu'à certains égards, il y a eu certaines difficultés de communication quant aux modalités du programme durant la période de recrutement et

d'inscription au programme. De plus, le fait que des amis se retrouvent ensemble dans les ateliers aurait parfois créé des défis au niveau de la gestion de groupe des intervenantes :

Avec les deux, y a deux des filles dans l'groupe de ... [nom de l'école] aussi qui étaient vraiment comme amies, faque là y parlaient tout l'temps à des moments inappropriés pis ... c'tait pas super. (Intervenante 2)

Le fait aussi qu'un groupe ait participé deux ans au programme aurait amené certaines difficultés au niveau de l'animation des activités ainsi que pour susciter l'intérêt de ces jeunes au sujet du contenu suggéré. D'après l'intervenante ayant animé ce groupe, il s'y était introduit plutôt une ambiance empreinte de désintérêt et de démotivation.

D'ailleurs, l'absence de lien positif entre l'intervenante et les jeunes du groupe a aussi contribué à rendre l'animation des ateliers plus difficile, dans certains cas :

Y a même eu un moment où est-ce qu'on a faite une grosse mise au point, moi d'y aller ... j'tais pas, c'est ça, ça m'plaisait pas quand j'savais qu'on était cette journée-là pis on y allait, parce que j'trouvais qu'ça avait aucun bon sens qu'est-ce qui s'passait pis on a faite une grosse mise au point qui a, bah, je sais pas si ça l'a aidé... (Intervenante 3)

Les abandons et l'absentéisme ont également eu un effet délétère sur l'animation du programme, que ce soit sur la motivation des jeunes ou pour l'ajustement des activités en fonction du nombre restreint de jeunes :

...l'effet d'groupe quand un jeune décide de partir, c'est dur à ramener là, tsé.
...Cette instabilité-là est pas toujours facile. (Intervenante 3)

...y avait beaucoup de difficultés au niveau d'implication au début ... d'la participation. Y en avait beaucoup qui voulaient juste pas venir aux ateliers, faque y manquait tout l'temps comme un élève, ... quasiment chaque atelier y

en manquant un, faque là c'tait comme un peu dur pour nous de gérer les activités, surtout que c'tait un petit groupe. (Intervenante 2)

Parmi les autres facteurs nuisant à l'animation du programme, se trouvent le manque de planification des ateliers de l'intervenante et le manque de communication avec les parents pour favoriser la généralisation des habiletés travaillées dans le programme ainsi que le manque de temps pour faire de l'intervention individuelle avec les jeunes du groupe.

Bref, les témoignages des trois intervenantes ont mis en lumière qu'une variété de facteurs pouvaient créer des embûches dans l'animation du programme PARL'Oméga. Certains proviendraient directement des composantes du programme, d'autres de facteurs externes, alors que certains seraient liés aux caractéristiques des jeunes ou des intervenantes. Bien que certains éléments soient exceptionnels et incontrôlables, comme le contexte relié à la pandémie de Covid-19, il est possible de retirer des pistes de solution pour plusieurs des éléments précédemment rapportés afin de faciliter l'animation du programme et s'assurer que ce dernier soit utilisé à son plein potentiel.

Le tableau qui suit résume l'ensemble des facteurs facilitant et nuisant à l'animation du programme.

Tableau 8 – Synthèse des facteurs facilitant et nuisant à l'animation de PARL'Oméga

Catégories	Facteurs facilitants	Facteurs nuisibles
Caractéristiques des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers permettant aux jeunes de bouger • Ateliers correspondant aux intérêts des jeune 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains ateliers non adaptés aux intérêts et aux caractéristiques des jeune
Adaptations à l'animation du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions individualisées 	

Catégories	Facteurs facilitants	Facteurs nuisibles
	<ul style="list-style-type: none"> • Inscription de l'horaire de la période au tableau • Co-animation 	
Outils du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Guide d'accompagnement • Journal de l'intervenant 	<ul style="list-style-type: none"> • Omég'agenda • Ligne de la Fierté
Adaptations aux outils du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Ajout du système d'émulation • Adaptations à l'utilisation de l'Omég'agenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajout du système d'émulation
Caractéristiques des jeunes	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation à participer aux ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements perturbateurs lors des ateliers • Manque de motivation à la participation • Conflits • Manque de maturité
Caractéristiques du groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe restreint 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe restreint
Facteurs relevant des intervenantes	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une qualification en intervention • Avoir de l'expérience en animation de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'expérience ou de formation en intervention de groupe • Manque de planification des ateliers • Absence de lien positif entre l'intervenante et les jeunes
Critères de recrutement et d'acceptation des jeunes dans le programme		<ul style="list-style-type: none"> • Comportements très perturbateurs en groupe • Manque de compréhension du programme de certains jeunes • Amis dans le groupe

Catégories	Facteurs facilitants	Facteurs nuisibles
		<ul style="list-style-type: none"> • Participation d'un groupe au programme deux années consécutives
Abandons et absentéisme		<ul style="list-style-type: none"> • Effet délétère sur l'animation • Effet délétère sur la motivation des jeunes
Soutien clinique	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres individuelles ou rencontres de groupe 	
Communication avec les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration positive avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de communication avec les parents
Contexte de la Covid-19		<ul style="list-style-type: none"> • Bulles-classes • Port du masque • Distanciation sociale • Non-partage du matériel • Manque de disponibilité psychologique des jeunes

3.2.5 Satisfaction des jeunes ayant participé au programme

Les activités du programme PARL'Oméga que les jeunes ont considéré aidantes sont diverses. Parmi les six jeunes participant à la recherche, l'atelier le plus populaire a été *La toile de discussion*. Les raisons énoncées par les jeunes pour justifier le choix du ou des ateliers qu'ils ont trouvés le plus aidant sont généralement en lien avec les habiletés que les jeunes souhaitaient développer au cours de leur participation au programme et que cette activité leur a permis de travailler. Parmi ces habiletés nommées par les jeunes, on retrouve la confiance en soi, la capacité à travailler en équipe, l'affirmation de soi et la capacité de s'exprimer en groupe.

D'autres jeunes ont plutôt référé à leur préférence pour la modalité de l'atelier pour attester de leur choix d'activité considérée la plus aidante. Par exemple, une jeune a nommé qu'elle avait apprécié les activités comportant la possibilité de travailler en équipe.

De manière assez similaire, les ateliers considérés moins aidants par les jeunes sont assez diversifiés. L'activité qui a été nommée le plus souvent, soit à deux reprises, à ce sujet est *Mettre en scène les différences*. Une jeune a nommé quant à elle l'atelier de *La chaîne*. Afin de justifier leur choix, les jeunes ont souligné le caractère redondant ou ennuyeux des activités nommées. Quant aux autres jeunes, l'une d'entre elles a nommé qu'elle ne savait pas quelle activité avait été la moins aidante et deux jeunes ont inscrit qu'il n'y en avait aucune. Il est possible qu'il y ait un biais de mémoire à ce sujet, compte tenu que la totalité des activités s'échelonnait sur toute l'année scolaire et qu'il peut donc être plus difficile de se souvenir des activités en début de parcours. Malgré tout, il apparaît que les activités en tant que telles ont généralement été appréciées.

La satisfaction concernant la fréquence des ateliers du programme PARL'Oméga est mitigée chez les participantes. Le tableau suivant rapporte l'avis des jeunes à ce sujet.

Tableau 9 – Satisfaction des jeunes de la fréquence des ateliers

Degré de satisfaction	J'aurais voulu qu'il y ait plus d'un atelier par semaine	Un atelier par semaine était bien	J'aurais voulu qu'il y ait un atelier aux deux semaines
Groupe A	✓	✓	
Groupe B	✓	✓	✓
Groupe C		✓	

Ainsi, il apparaît que la moitié des jeunes était satisfaite de la fréquence d'un atelier par semaine qui leur a été offerte, alors que le tiers des jeunes aurait souhaité bénéficier de plus d'un atelier par semaine et qu'une jeune aurait souhaité que les ateliers aient lieu aux deux semaines. Les jeunes ont également été questionnées au sujet de leur satisfaction de la durée des ateliers auxquels elles ont participé. Le tableau ci-dessous indique leurs réponses à cet égard.

Tableau 10- Satisfaction des jeunes de la durée des ateliers

Degré de satisfaction	J'aurais voulu que les ateliers durent plus longtemps	La durée des ateliers était bonne	J'aurais voulu que les ateliers durent moins longtemps
Groupe A		✓	✓
Groupe B	✓	✓	✓
Groupe C			✓

Il apparaît donc que la moitié des jeunes auraient voulu que les ateliers durent moins longtemps, alors que le tiers des jeunes consultées considérait que la durée proposée de 1h45 était adéquate. L'une des jeunes a quant à elle jugé que les ateliers ne duraient pas assez longtemps. Les réponses ne sont pas constantes à l'intérieur des groupes. Par exemple, les jeunes du groupe B ont chacune inscrit une réponse différente au sujet de la satisfaction de la durée des ateliers, tendance qu'on retrouve également dans le groupe A. Ainsi, il semblerait que ce ne soit pas l'animation de l'intervenante en tant que telle qui ait fait varier les réponses, autrement il y aurait probablement plus d'homogénéité dans la satisfaction dans un groupe et plus de différences d'un groupe à l'autre.

En ce qui concerne la satisfaction des jeunes à l'égard des intervenantes, elles avaient à énoncer leur degré d'accord au sujet des caractéristiques appréciées chez leur intervenante. Le tableau suivant reprend l'ensemble des réponses obtenues à la question suivante : « Qu'as-tu aimé chez l'intervenant(e) qui animait le programme PARL'Oméga? Pour chaque affirmation, coche dans la case ton niveau d'accord. »

Tableau 11 – Caractéristiques appréciées par les jeunes chez l'intervenante animant le programme PARL'Oméga

J'ai aimé...	Pas du tout d'accord			Un peu d'accord			D'accord			Tout à fait d'accord		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1. J'ai aimé l'écoute de mon intervenant(e).										✓✓	✓✓✓	✓
2. J'ai aimé le dynamisme, l'enthousiasme de mon intervenant(e).										✓✓	✓✓✓	✓
3. J'ai aimé que mon intervenant(e) soit organisé(e).			✓				✓	✓		✓	✓✓	
4. J'ai aimé que mon intervenant(e) respecte le temps alloué aux activités.								✓✓	✓	✓✓	✓	
5. J'ai aimé que mon intervenant(e) fasse respecter le code de vie.									✓	✓✓	✓✓✓	
6. J'ai aimé la créativité de mon intervenant(e).								✓		✓✓	✓✓	✓

J'ai aimé...	Pas du tout d'accord			Un peu d'accord			D'accord			Tout à fait d'accord		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
7. J'ai aimé l'ouverture de mon intervenant(e).								✓		✓✓	✓✓	✓

Le tableau précédent met en lumière que les caractéristiques des intervenantes ont été généralement appréciées par les jeunes ayant participé au programme. Les caractéristiques qui ont été le plus appréciées, et ce, à l'unanimité, sont l'écoute et le dynamisme des intervenantes. On dénombre ensuite 83 % des participantes qui avaient tout à fait apprécié le respect du code de vie, la créativité et l'ouverture de leur intervenante. La majorité des participantes aurait aussi apprécié la capacité d'organisation de leur intervenante. Il semblerait donc que la capacité de l'intervenante à créer un climat de sécurité dans le groupe soit apprécié des jeunes. Il faut noter ici que les résultats divergent d'un groupe à l'autre. En effet, c'est dans le groupe A que les jeunes ont été le plus satisfaites de leur intervenante. On retrouve ensuite le groupe B avec le second niveau le plus élevé de satisfaction, où certaines jeunes ont parfois nommé qu'elles étaient d'accord plutôt que tout à fait d'accord au sujet des aspects qu'elles avaient appréciés chez leur intervenante. Le groupe C est celui où on retrouve le plus faible degré de satisfaction à l'égard des caractéristiques de l'intervenante. Effectivement, la participante de ce groupe est la seule à avoir énoncé ne pas avoir apprécié une des caractéristiques de l'animatrice du programme.

En outre, les jeunes étaient aussi invitées à nommer un élément qu'elles considéraient être à améliorer par leur intervenante. Cependant, certaines jeunes ont choisi de cocher plus d'un

élément à cette question. Ainsi, le tableau suivant présente les réponses à la question suivante :

« Que penses-tu que ton intervenant(e) pourrait améliorer pour rendre les ateliers plus aidants? »

Tableau 12 – Éléments à améliorer chez l’intervenante ayant animé le programme PARL’Oméga selon les jeunes ayant participé au programme

Éléments à améliorer	Coche avec un X
Son écoute	✓
Son dynamisme, enthousiasme	✓✓
Son organisation	✓
Son respect du temps alloué aux activités	✓
Sa discipline, qu’il/elle s’assure de faire respecter le code de vie	✓
Sa créativité	✓✓
Son ouverture	✓✓

Certaines réponses apparaissent contredire les réponses au tableau précédent, selon lesquelles toutes les jeunes avaient apprécié le dynamisme de leur intervenante. De plus, parmi les jeunes ayant répondu à la question, l’une d’entre elles a choisi de cocher tous les éléments suggérés, alors que les autres ont noté un ou deux éléments à améliorer. Il est à noter que seulement la moitié des participantes ont indiqué au moins un élément à améliorer pour leur intervenante. En effet, une des jeunes a noté que l’intervenante de son groupe n’avait rien à améliorer, alors que deux autres jeunes ont choisi de ne pas répondre à cette question. Ainsi, il faut interpréter ces résultats avec prudence puisqu’ils ne représentent qu’une partie de l’opinion de l’échantillon déjà restreint et comportent certains résultats contradictoires avec les réponses précédentes au sujet de l’appréciation de l’intervenante. Cela renforce aussi l’hypothèse des intervenantes selon laquelle la modalité papier-crayon ne conviendrait pas à la majorité des jeunes ciblés pour le programme.

Finalement, les jeunes étaient amenées à exprimer ce qui les avait le plus aidées dans le cadre de leur participation au programme. Le tableau suivant rapporte les choix des jeunes à cet égard.

Tableau 13 – Éléments les plus aidants de la participation au programme selon les jeunes

Éléments du programme	Groupe A	Groupe B	Groupe C
L'intervenant(e)	✓	✓	✓
Que les ateliers soient à chaque semaine		✓	
Les discussions durant les ateliers		✓	✓
Les activités	✓	✓	✓
Les défis que me donnait mon intervenant(e)			✓
D'être avec les autres jeunes du groupe		✓	
Autre chose			

Encore une fois, certaines jeunes ont choisi de cocher plusieurs éléments considérés aidants, bien qu'il leur était demandé d'en cocher un seul. Ainsi, 83 % des jeunes ont noté que l'intervenante et les activités sont les éléments qui les ont le plus aidées durant leur participation au programme.

D'un autre côté, les jeunes devaient aussi s'exprimer sur les éléments du programme qu'elles avaient considéré comme étant les moins aidants. Le tableau qui suit met en lumière ces différents éléments.

Tableau 14 – Éléments les moins aidants de la participation au programme selon les jeunes

Éléments du programme	Groupe A	Groupe B	Groupe C
L'intervenant(e)			
Que les ateliers soient à chaque semaine		✓	
Les discussions durant les ateliers		✓✓	
Les activités			
Les défis que me donnait mon intervenant(e)	✓✓	✓✓✓	
D'être avec les autres jeunes du groupe			✓

Éléments du programme	Groupe A	Groupe B	Groupe C
Autre chose			

Il faut à nouveau tenir compte du fait que plus d'un élément a été coché par certaines jeunes. Les éléments qui ont été notés par 83 % des jeunes comme étant les moins aidants sont les défis que donnaient les intervenantes à chaque semaine. Le tiers des jeunes a aussi considéré que les discussions durant les ateliers sont ce qui les a le moins aidées. Cependant, deux jeunes ont aussi nommé que les discussions durant les ateliers les avaient aidées. Le fait que les ateliers soit à chaque semaine a été considéré par une jeune comme un facteur aidant et par une autre comme un facteur moins aidant, tout comme le fait d'être avec les autres jeunes du groupe.

Bref, les jeunes apparaissent généralement satisfaites de leur expérience de participation au programme PARL'Oméga. La moitié d'entre elles ont jugé la fréquence et la durée des activités offerte comme étant acceptable, alors que l'autre moitié aurait souhaité des modalités différentes. Elles ont cependant majoritairement apprécié les caractéristiques de leur intervenante.

3.3 Effets perçus

Les jeunes ayant participé au programme ainsi que les intervenantes ayant animé le programme ont été questionné au sujet des changements qu'elles avaient perçus à la fin du programme par rapport aux habiletés sociales présentées par les jeunes au début du programme. Il faut noter qu'il s'agit ici d'effets perçus, compte tenu de l'absence de groupe témoin comparatif. Ainsi, il n'est pas possible de conclure à un lien de causalité entre la participation au programme et les changements comportementaux perçus chez les jeunes au terme de leur participation au programme. Malgré tout, l'opinion des jeunes et les observations des

intervenantes peuvent donner un aperçu des effets perçus à travers l'expérience de participation et d'animation du programme PARL'Oméga. Les effets perçus par les jeunes ayant participé au programme seront d'abord rapportés dans les lignes qui suivent. Par la suite, les effets perçus sur les jeunes à travers les observations des intervenantes ayant animé le programme seront présentés.

3.3.1 Effets perçus selon les jeunes ayant participé au programme

D'entrée de jeu, il faut souligner que toutes les jeunes ayant répondu au questionnaire de satisfaction portant sur leur participation au programme ont nommé que le programme les a aidées et 67 %, soit 4/6 d'entre elles ont estimé que le programme les a beaucoup aidées. La section suivante précisera davantage quels changements ces jeunes ont perçus chez elles à la suite de leur participation au programme.

3.3.1.1 Changements perçus à la suite de la participation au programme au sujet de leurs habiletés sociales

Lors de la complétion du questionnaire de satisfaction, les jeunes étaient invitées à faire part des changements qu'elles avaient perçus concernant certaines de leurs habiletés sociales après avoir participé au programme en répondant à la question suivante : « Parmi tout ce que tu as travaillé dans les ateliers PARL'Oméga, coche ton degré d'amélioration pour chaque habileté. » Le tableau suivant compile les réponses des jeunes à cette question. Le nombre de crochets indique le nombre de jeunes ayant coché la case correspondante.

Tableau 15 – Degré d'amélioration perçue par les jeunes au terme de leur participation au programme PARL'Oméga

Habilitété	Je n'avais pas de difficulté pour ça avant les ateliers et c'est encore facile pour moi.	J'ai plus de difficultés maintenant qu'avant les ateliers.	Je ne me suis pas du tout amélioré.	Je me suis un peu amélioré.	Je me suis beaucoup amélioré.
Écouter les autres	✓✓				✓✓✓✓
Attendre mon tour pour parler	✓			✓	✓✓✓✓
Reconnaître mes émotions.	✓		✓✓	✓	✓✓
Reconnaître les émotions des autres.	✓✓			✓	✓✓✓
Gérer mes émotions	✓		✓	✓✓	✓✓
Travailler en équipe	✓✓	✓	✓	✓	✓
Régler mes conflits	✓		✓	✓✓	✓✓
Parler en groupe	✓✓		✓	✓	✓✓
Donner mes idées et dire mes opinions	✓✓	✓	✓	✓	✓
Me faire des amis	✓✓			✓	✓✓✓

La majorité des améliorations notables perçues par les jeunes se situe dans la sphère de la communication. Par exemple, 67 % des jeunes considèrent s'être beaucoup améliorées pour écouter les autres et attendre leur tour pour parler. De plus, la moitié des jeunes considère avoir beaucoup amélioré leur capacité à reconnaître les émotions des autres et à se faire des amis. 67 % des jeunes considère également s'être un peu ou beaucoup amélioré pour gérer leurs émotions. Cependant, le tiers des jeunes considère ne pas s'être amélioré du tout pour reconnaître leurs propres émotions, alors qu'elles présentaient des difficultés à ce sujet avant la participation au programme. Les progrès perçus varient aussi d'une jeune à l'autre, compte tenu de leurs caractéristiques et besoins avant leur participation au programme. Par exemple, le tiers des jeunes considéraient qu'elles n'avaient pas de difficultés au niveau de leur capacité d'écoute avant leur participation au programme et que c'était donc encore aisé pour elles d'exercer ces habiletés. L'une des jeunes a noté qu'elle ne s'était améliorée dans aucune des sphères, puisqu'elle avait déjà de la facilité à ces niveaux et qu'elle avait régressé dans deux sphères. Ces réponses apparaissent contradictoires avec sa satisfaction générale du programme, puisque cette même jeune a répondu à une autre question qu'elle avait beaucoup progressé grâce au programme, selon elle. Ainsi, ces résultats sont à interpréter avec prudence.

Bref, de manière générale 83 % des jeunes ont identifié au moins un aspect relevant des habiletés sociales pour lequel elles considèrent s'être beaucoup améliorées à la suite de leur participation au programme. Les changements perçus sont généralement positifs et, en l'absence de progrès notables, la plupart des jeunes estimaient ne pas avoir de difficultés à la base en regard de ces habiletés.

3.3.2 Effets perçus selon les intervenantes ayant animé le programme

Afin d'établir les changements perçus chez les jeunes au fil de leur participation à PARL'Oméga, les intervenantes des groupes A, B et C ont complété la grille d'observation des habiletés sociales du programme à trois temps de mesure différents afin de noter le degré d'acquisition des diverses habiletés sociales devant être travaillées à travers les ateliers du programme. Chacune des habiletés de cette grille est notée par un score de 1 (habileté très peu présente), 2 (habileté en voie d'acquisition) ou 3 (habileté acquise et mise en pratique). Il faut noter que deux intervenantes ont cependant choisi d'inclure des demi-points lors de la complétion des grilles. Les résultats ont été compilés à chaque temps de mesure pour chacune des jeunes. Des moyennes pour chaque grande sphère d'habiletés sociales observées chez chaque jeune ont ensuite été calculées pour chacun des temps de mesure. Une moyenne pour chaque jeune concernant chaque grande sphère d'habiletés sociales a aussi été calculée afin de comparer le niveau d'habiletés sociales présenté par les jeunes au début et à la fin de leur participation au programme. Le tableau qui suit présente donc les résultats à cet effet.

Tableau 16 – Comparaison des scores moyens des jeunes pour chaque grande sphère d'habiletés sociales au début et après leur participation au programme

Participant		A1	A2	B1	B2	B3	C1
Habiletés liées à la communication	Moyenne au début de la participation au programme	2	2	2,5	1,5	2,5	2
	Moyenne après la participation au programme	2,5	2	2,5	2	3	2

Participant		A1	A2	B1	B2	B3	C1
Skills related to emotion management	Average at the start of the program	2	2	2	2	2,5	2
	Average after the program	2	2	2	2,5	2,5	1,5
Skills related to friendships	Average at the start of the program	2	2	2,5	2,5	3	2
	Average after the program	2,5	2,5	2,5	2	3	2
Skills related to conflict management	Average at the start of the program	1	1	2	3	2	2
	Average after the program	2	1,5	2,5	3	3	2
Skills related to self-assertion and peer pressure management	Average at the start of the program	2	2	2	2	2	1,5
	Average after the program	2	1,5	2,5	2	2	2

Ainsi, d'après les données récoltées, toutes les jeunes s'étaient améliorées d'au moins un demi-point dans l'une des grandes sphères d'habiletés sociales travaillées par le programme au terme de leur participation à celui-ci comparativement à leur score moyen au premier temps

de mesure. D'un autre côté, au terme de leur participation au programme, la moitié des jeunes ont régressé dans l'une des sphères d'habiletés sociales d'un demi-point par rapport à leur score moyen au début de leur participation au programme, soit dans la sphère des habiletés de reconnaissance et de gestion des émotions, dans celle des habiletés liées aux amitiés et dans la sphère des habiletés liées à l'affirmation de soi et de la résistance à la pression par les pairs.

Les scores bruts des jeunes pour chaque habileté ont aussi servi à calculer les moyennes pour chaque item établi dans la liste du programme afin d'observer si certaines compétences particulières obtenaient un score plus ou moins élevé comparativement aux autres, et ce, pour chaque temps de mesure. Le tableau qui suit présente ainsi les moyennes des scores obtenus par les jeunes en fonction des temps de mesure, soit au début, au milieu et après la participation au programme.

Tableau 17 – Moyenne des scores pour chaque habileté travaillée selon chaque temps de mesure

Habiletés de la grille d'observation des habiletés sociales		Moyenne temps 1	Moyenne temps 2	Moyenne temps 3
Habiletés liées à la communication	Se présenter et présenter d'autres personnes	2,2	2,1	2,3
	Écouter	1,7	1,8	2
	Amorcer, entretenir et conclure une discussion	2,3	2,2	2,6
	Poser des questions	2,5	2,1	2,7
	S'exprimer en respectant les autres	2,2	2,3	2,5
	Se joindre à un groupe	2,3	2	2,5

Habilités de la grille d'observation des habiletés sociales		Moyenne temps 1	Moyenne temps 2	Moyenne temps 3
Habilités liées à la gestion des émotions	Contrôler son impulsivité	2	2,1	2,1
	Reconnaître et exprimer ses sentiments et ses perceptions	1,8	2	2,4
	Composer avec les émotions négatives	1,8	1,6	2,2
	Composer avec les émotions positives	1,8	1,8	2,2
	Reconnaître et exprimer de l'affection	2,8	2,3	2,3
	Reconnaître les émotions d'autrui	2,2	2,1	2,4
	Composer avec la colère d'autrui	1,5	1,8	1,5
Habilités liées aux amitiés	Accepter les différences des autres	2,4	2,3	2,6
	S'intéresser aux autres de façon respectueuse	2,2	2,3	2,5
	Collaborer à une tâche commune	2,6	2,3	2,5
	Reconnaître les besoins des pairs	2,3	1,8	2,3
	Demander de l'aide à ses pairs	1,9	2,4	2,7
	Offrir de l'aide	2,5	2,2	2,5
	Souligner les bons coups et les qualités des autres	2,3	2	2,2
	Partager son espace et ses objets	2,8	2,6	3
	Proposer des idées et des activités	2,2	2,3	2,7
	Accepter un compliment	2,4	2,5	2,7

Habilités de la grille d'observation des habiletés sociales		Moyenne temps 1	Moyenne temps 2	Moyenne temps 3
	Se dire des choses personnelles	2	1,9	2,1
	Se montrer beau joueur après une partie	2,3	2,4	2,8
	Composer avec le fait d'être laissé de côté	2	1,9	2
	Dire la vérité	1,8	2,3	2,5
Habilités liées à la gestion de conflits	Rester calme face à un conflit	2	2,1	2,4
	Participer à la recherche de solutions qui conviennent à tous	1,7	2,3	2,3
	Faire des compromis	2	2,5	2,3
	Attendre son tour	1,8	2,3	2,6
	Accepter les conséquences	2	2,3	2
Habilités liées à l'affirmation de soi et à la gestion de la pression par les pairs	Porter un jugement adéquat et positif sur soi	1,8	1,8	1,8
	Être capable de résister l'influence négative des pairs	1,4	2,2	1,9
	Accepter un refus	2	2,3	2,3
	Savoir dire non	1,7	2,3	2,1
	Nommer ses préférences	2,3	2,6	2,7
	Reconnaître ses bons coups	2,2	2,2	2,1

De manière générale, la catégorie des habiletés liées à la gestion de conflits est celle où, en moyenne, il y a le plus de jeunes qui se sont améliorées. Au contraire, la catégorie des

habiletés de reconnaissance et de la gestion des émotions est celle où, en moyenne, il y a le moins de jeunes qui se sont améliorées. En moyenne, il n'y aurait pas eu d'amélioration significative globale dans les autres sphères d'habiletés sociales. On note aussi de façon générale une régression des habiletés sociales chez les jeunes au temps 2, soit environ 2 à 3 mois après le début du programme. Il est possible que les intervenantes aient alors eu accès à un plus grand échantillon de comportements observables au deuxième temps de mesure pour porter ce jugement, sans que cette régression soit nécessairement attribuable à la participation au programme. Les progrès sont aussi différents en fonction du groupe de provenance des jeunes ayant participé au programme. Le groupe B est celui qui avait le plus haut score d'habiletés sociales toutes catégories confondues au début du programme, suivi par la participante du groupe C. Après leur participation au programme, le groupe B était encore celui qui avait le score d'habiletés sociales le plus élevé, suivi par le groupe A, puis par la participante du groupe C. Ainsi, les jeunes du groupe A ont en général amélioré leurs habiletés sociales, alors que les habiletés de la jeune du groupe C sont restées plutôt stables.

Bref, à la lumière des résultats obtenus à travers la complétion des grilles d'observation des habiletés sociales, il y aurait généralement une certaine stabilité dans les habiletés sociales montrées par les jeunes du début à la fin de leur participation au programme.

La réalisation des entrevues avec les intervenantes a permis d'avoir un portrait global des changements comportementaux observés chez les jeunes de leur groupe en général. D'entrée de jeu, les intervenantes ont noté des améliorations au niveau de chacune des sphères d'habiletés sociales travaillées par le programme, soit la communication, la gestion des émotions, les

habiletés liées aux amitiés, la gestion de conflits ainsi que l'affirmation de soi et la gestion de la pression par les pairs.

D'abord, au niveau de la communication, deux intervenantes rapportent que les jeunes ont appris à davantage respecter le tour de parole et à communiquer de façon respectueuse :

Tsé, ils levaient beaucoup la main pour justement essayer de pas s'interrompre, puis c'était aussi des fois de quand quelqu'un se faisait couper la parole, ben y laissait la place à l'autre personne, faque ça envoyait comme le message que l'autre personne était plus importante qu'elle pis on a vraiment beaucoup travaillé ça ensemble pis à la fin, vraiment, ils se levaient pis ils faisaient : « Ah, s'cuse-moi, j'tai coupé la parole. » Ou « S'cuse-moi, tu m'as coupé la parole. » Faque y avait vraiment plus de respect par rapport à ça ... (Intervenante 2)

Au début, ... ça se traitait de noms, ... ça s'envoyait promener pis ça se disait pas « merci » pis « s'il-vous-plaît » pis ... les bases étaient pas là là. Zéro là. Pis moi, ... je les ai fait beaucoup travailler sur ça. Ça, ç'a beaucoup changé. (Intervenante 1)

Malgré ces améliorations, l'intervenante 2 note qu'il y a encore beaucoup de chemin à faire au niveau de l'écoute chez les jeunes de son groupe. L'intervenante 1 raconte quant à elle que l'une des jeunes de son groupe a réussi à prendre davantage la parole en groupe, alors que c'était un défi pour elle au début de sa participation au programme.

Au niveau de la reconnaissance et de la gestion des émotions, deux intervenantes rapportent principalement avoir observé des améliorations dans leur groupe quant à la capacité des jeunes à exprimer les émotions qu'ils vivent.

Des améliorations au sujet des habiletés liées aux amitiés ont quant à elles été rapportées par les trois intervenantes. Des progrès au niveau de la capacité à travailler en équipe et de collaborer avec les autres ont particulièrement été remarqués :

Coopération avec les pairs? ... ça s'est amélioré justement le fait qu'au début, c'était comme chien et chat, pis là après ça, y étaient capables de coopérer (Intervenante 2)

La capacité à s'ouvrir à leurs pairs et à parler de soi est aussi un progrès notable qui a été remarqué chez certaines jeunes de leur groupe.

En ce qui concerne les habiletés liées à la gestion de conflits, deux intervenantes rapportent avoir remarqué une progression chez les jeunes de leur groupe à ce sujet. Par exemple, l'intervenante 1 rapporte le cheminement des jeunes quant à leur capacité de réflexion au sujet du conflit afin de résoudre ce dernier :

...en se réglant des conflits entre eux. Sont capables de s'expliquer pis de dire : « Pourquoi j'ai agi d'telle façon. » ... au début y avaient d'la misère de ... faire une rétroaction sur eux-mêmes.

Deux intervenantes ont aussi perçu des améliorations quant à l'affirmation de soi et à la résistance de la pression par les pairs. Ainsi, l'une d'entre elles rapporte avoir perçu que les jeunes plus réservés de son groupe sont progressivement devenus plus à l'aise d'affirmer leur opinion face au groupe ou de se faire respecter lorsqu'ils se faisaient couper la parole. L'intervenante 2 raconte avoir observé ces progrès chez un des jeunes de son groupe :

Pis là, à fin, y faisait presque tout l'temps « S'cuse-moi, tu m'as coupé la parole. » Faque tsé, y avait beaucoup plus d'affirmation pis c't'arrivé plein d'fois que y lance un [sic] idée ... mettons *La toile de discussion* ... y s'est dit : « Ah! J'aimerais ça faire un [sic] étoile! » Pis ça, ça adonnait super bien, parce qu'un

[sic] étoile, ça faisait participer tout l'monde ... chacun leur tour pis tout l'monde a embarqué, faque c't'arrivé plein d'fois que y ... prenne le *lead* sans s'en rendre compte pis les autres suivent pis qu'y aiment son idée, faque j'trouve ... y a beaucoup gagné en affirmation de soi.

Enfin, des progrès au niveau de la confiance en soi ont aussi été observés chez les jeunes, bien que cette dimension ne fasse pas directement partie des habiletés travaillées par le programme. L'une des intervenantes note avoir observé une amélioration à cet effet chez les jeunes qu'elle accompagnait :

Sont capables de de s'comprendre pis de se connaître, d'avoir plus confiance en eux aussi. Faque y ont beaucoup évolué là-dessus. (Intervenante 1)

Les intervenantes ont également remarqué que certaines habiletés sociales des jeunes de leur groupe étaient demeurées stables dans le temps. Autrement dit, elles n'ont pas noté de progrès ni de régression à cet égard. C'est le cas pour la reconnaissance et la gestion des émotions dans le groupe A, l'intervenante de ce groupe spécifiant que la majorité des jeunes n'avaient pas particulièrement de défis à ce sujet au début de leur participation au programme. Cela met en lumière la présence d'un effet plafond, c'est-à-dire que puisqu'il y aurait eu peu de difficultés à la base, il y aurait donc aussi peu d'améliorations possibles. Une autre intervenante a aussi noté qu'une des jeunes de son groupe qui s'était par ailleurs améliorée dans les autres sphères d'habiletés sociales de façon notable n'avait pas progressé par rapport aux habiletés liées aux amitiés. La résistance à la pression des pairs est une autre compétence par rapport à laquelle des difficultés sont encore observées sans amélioration significative. L'intervenante 1 raconte justement comment cette habileté demeure à acquérir chez les jeunes de son groupe :

Écoute, ça c'est drôle, parce que ça c'est c'qui est plus difficile chez ... les jeunes. Sont très influençables. Pis j'ai ... quelques têtes fortes dans mon groupe,

... qui peuvent devenir des leaders négatifs. Ça, ça fait que les autres vont suivre. Faque y seront pas capables de dire : « Non, non, non, ... j'ai pas l'goût d'embarquer dans tes niaiseries. » Tsé. Mais, j'travaille toujours ça avec eux, des fois c'est ça c'est c'qui est l'plus difficile pour eux, j'te dirais là, à travailler. ... ça s'travaille pas du jour au lendemain, eux ça s'rait plus un travail...j'dirais vraiment à long terme là.

Par ailleurs, l'une des intervenantes confie avoir observé un parcours en dents de scie dans le développement des habiletés sociales des jeunes de son groupe, ne lui permettant pas de noter des progrès ou des régressions notables de façon générale :

...j't'ais capable de voir qu'y avaient une capacité d'application des outils pis ... du travail qui est fait, mais souvent, j'voyais qu'on revenait aux ... *patterns* pis aux difficultés ... Des fois, c'tait vraiment les deux opposés. Faque des fois, super capables, super matures, super plein d'introspection, d'la gestion, du contrôle de soi, pis des fois c'tait comme pfut! D'l'impulsivité, c'tait ... parti, c'tait décollé... (Intervenante 3)

Dans certains cas, une régression a aussi été observée chez une des jeunes participant au programme quant à ses habiletés liées aux amitiés, comparativement aux compétences perçues par son intervenante en début de parcours du programme. L'intervenante 3 témoigne à ce sujet :

...en atelier, a l'a passé l'année passée à sembler être la jeune super *sweet*, super facile, à la jeune cette année, là, j'voyais c'tait plus d'être effacée, d'être repliée sur elle-même, de pas vouloir s'ouvrir.

Il faut noter que la période de comparaison utilisée par l'intervenante est différente de celle des autres animatrices, compte tenu que cette jeune et ses pairs ont participé au programme pour deux années consécutives.

Enfin, les témoignages des intervenantes mettent en lumière que plusieurs améliorations ont été perçues sur le plan des différentes sphères d'habiletés sociales travaillées par le programme PARL'Oméga dans plusieurs groupes où il a été animé. En contrepartie, les intervenantes ont aussi rapporté ne pas avoir perçu d'améliorations à certains égards chez les jeunes accompagnés, en particulier pour les habiletés liées à la reconnaissance et la gestion des émotions, au développement des amitiés et à la résistance de la pression par les pairs. Dans un cas, une régression aurait été observée au niveau des habiletés liées aux amitiés.

Chapitre 4 : Discussion

Chapitre 4 : Discussion

4.1 Introduction

Le présent chapitre aura pour objet l'analyse des résultats liés à l'implantation et aux effets perçus du programme PARL'Oméga dispensé par le Centre Oméga pendant l'année scolaire 2020-2021 auprès de jeunes de cinquième et sixième année du primaire. Bien que les intervenantes interrogées lors des entrevues comptent pour 60 % des animatrices du Centre Oméga ayant dispensé le programme PARL'Oméga, il faut noter que l'échantillon ($n = 3$) utilisé pour produire les résultats présentés est très restreint. Ainsi, il ne représente pas nécessairement l'expérience d'animation de tous les animateurs du programme. Par ailleurs, le nombre de jeunes ayant participé au projet de recherche et ayant répondu au questionnaire de satisfaction est également restreint ($n = 6$ sur un total de 14 jeunes inscrits à l'automne 2020), de sorte qu'il n'est pas certain qu'il soit tout à fait représentatif de l'opinion générale des jeunes participant à PARL'Oméga.

4.2 Analyse de l'implantation

L'évaluation de l'implantation du programme s'avérait pertinente pour comprendre le processus de production des effets, compte tenu que ces derniers peuvent varier en fonction de l'implantation. Les effets peuvent ainsi varier si le programme n'a pas été implanté comme conformément à la façon dont il a été conçu (Monette et al., 2001). Par exemple, des effets mitigés ou décevants pourraient être le fruit de problèmes au cœur de l'implantation du programme, plutôt que relevant d'un déficit du programme en tant que tel (Joly et al., 2009). Ces auteurs rapportent d'ailleurs que réaliser une évaluation d'implantation pour un programme relève de la nécessité. Ainsi, afin de mieux comprendre la portée des résultats présentés dans la

section précédente, une analyse détaillée des aspects recensés de l'implantation du programme évalué sera présentée dans les lignes qui suivent. Suivra ensuite une description des facteurs ayant pu avoir une incidence sur l'implantation du programme telle qu'elle a été réalisée.

4.2.1 Dosage

Le dosage est demeuré fidèle à ce qui est proposé au guide d'animation du programme en termes de fréquence des ateliers, soit la tenue d'un atelier par semaine. La durée des ateliers a légèrement varié, les ateliers ayant duré environ 1h45 plutôt que 1h30. Dans tous les groupes évalués, le nombre d'ateliers animés a été en deçà du nombre d'activités prévues au programme (soit 21, 23 et 27 ateliers sur un total possible de 30). Malgré cela, 70 % à 90 % des ateliers du programme ont été animés dans ces groupes. Il convient d'interpréter ces chiffres avec prudence, puisque Durlak et DuPre (2008) notent qu'il n'y a pas de consensus clair pour juger qu'un dosage est suffisant pour produire les effets escomptés. La principale raison expliquant le retrait d'ateliers, selon les intervenantes consultées, serait le manque de périodes pouvant être animées en cohérence avec le calendrier scolaire des écoles où le programme est dispensé. Ainsi, il semblerait que, bien qu'il soit aisé de prévoir une journée par semaine et de se conformer à cet horaire, il est difficile de convenir avec les écoles d'un horaire permettant la tenue de l'entièreté des ateliers. Il est possible que cela relève aussi des délais liés au processus de référence et d'inscription au programme qui pourraient faire en sorte que le programme débute vers la fin octobre. Durant cette année scolaire-ci, le contexte de la pandémie a également joué un rôle en retardant le début du programme, ce qui peut aussi expliquer le manque de périodes allouées à l'animation de PARL'Oméga. L'opinion des jeunes au sujet de leur appréciation de la fréquence du programme est aussi à considérer, compte tenu que le tiers des jeunes auraient souhaité plus

d'un atelier par semaine. La moitié des jeunes aurait toutefois souhaité que les ateliers durent moins longtemps. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer les réponses des jeunes à ce sujet. Ainsi, il est possible que les besoins individuels des jeunes en termes d'intervention ou encore de socialisation fassent varier leurs réponses. De plus, la capacité de concentration des jeunes et leur intérêt à l'égard des activités proposées peut aussi avoir fait varier leur désir de prolonger ou de raccourcir l'expérience.

En ce qui concerne l'absentéisme, il y a eu quelques cas isolés de jeunes ayant manqué plusieurs ateliers par manque de motivation. Dans les deux cas cités, les jeunes auraient réintégré les ateliers par la suite. Le manque de motivation face aux activités est un aspect intéressant à explorer, à savoir quels sont les facteurs expliquant ce désintérêt face au programme. Plusieurs intervenantes ont rapporté avoir été témoin de problèmes de démotivation dans leur groupe de façon générale ou par rapport à certaines activités spécifiques. Il est possible que les ateliers proposés ne correspondaient pas aux besoins des jeunes. De plus, comme le soulignait certaines intervenantes, l'engagement demandé pour participer aux ateliers régulièrement et travailler à changer sa façon d'interagir avec ses pairs requiert un certain degré de maturité qui n'est pas toujours présent chez une clientèle de 10 à 12 ans. Par ailleurs, une démarche de ce type n'apporte pas de progrès instantanés, ce qui peut générer des difficultés motivationnelles chez une jeune qui aurait des difficultés à gérer le délai de gratification.

Il apparaît important de gérer l'absentéisme, puisque, en théorie, pour qu'un programme de développement des habiletés sociales offert après les heures de classe fonctionne, les jeunes ne devraient pas se présenter et s'absenter comme bon leur semble (Durlak et al., 2010 ; Gullotta, 2015). Les intervenantes ont effectivement tenu le compte des présences et ont toutes

rapporté avoir téléphoné aux parents dès qu'elles s'apercevaient que des jeunes de leur groupe étaient absents sans qu'elles en aient été informées. Les raisons de cette vérification qui ont été nommées étaient principalement liées à s'assurer que le jeune était en sécurité, que le parent ait été au courant de l'absence et qu'aucun incident ne soit survenu. En ce qui concerne la participation obligatoire au programme, les avis étaient plus mitigés. Certaines intervenantes ont fait référence au principe de volontariat du programme, alors qu'une autre estimait que la participation au programme était un engagement et commandait donc une présence assidue. D'après les témoignages recueillis, les intervenantes qui ont adopté une approche témoignant du volontariat des jeunes auraient eu plus de succès quant à la rétention des jeunes dans le programme et ont également développé un lien de confiance plus fort avec les participants du programme. Cette façon de faire n'est pas sans rappeler l'approche du pouvoir d'agir, communément appelée *empowerment*, selon laquelle l'individu est l'acteur principal de sa démarche vers le changement (Le Bossé et al., 2002). De cette façon, les jeunes qui décident librement d'entreprendre cette démarche seraient possiblement plus motivés face à leur démarche de changement que si cette dernière leur est imposée ou s'ils se sentent contraints de le faire. D'ailleurs, Le Bossé et ses collègues (2002) rappellent que l'intervenant devrait être un accompagnateur vers le changement plutôt que de dire aux personnes qu'il aide ce qu'elles devraient ou ne devraient pas faire. Il faut noter que l'approche du pouvoir d'agir est d'ailleurs au cœur du programme PARL'Oméga (Centre Oméga, 2015) et il serait donc pertinent d'intervenir en ce sens dans le cadre de la dispensation de ce programme. Ainsi, il est possible qu'il soit préférable de tenir le compte des présences des jeunes afin de s'assurer qu'ils participent régulièrement au programme s'ils y sont inscrits, tout en évitant d'essayer de convaincre le participant ou de lui faire des reproches si ce dernier choisit de ne plus participer

aux ateliers. Dans tous les cas, il serait idéal d'éviter une approche coercitive avec les jeunes, compte tenu que la présence d'un lien négatif entre l'intervenant et le jeune nuirait à la production des effets escomptés d'un programme d'habiletés sociales, selon Gullotta (2015).

Par ailleurs, certains abandons ont aussi été rapportés par les intervenantes ayant participé aux entrevues. Dans les deux cas, la mauvaise compréhension du programme serait à l'origine des départs. Cela mène à questionner le processus de recrutement et d'inscription au programme. Dans les cas qui ont été rapportés, le malentendu semble important, compte tenu que les deux jeunes n'auraient pas été au courant qu'il s'agissait d'un programme de développement des habiletés sociales. Bref, la nature même du programme leur apparaissait inconnue, ce qui est préoccupant et laisse entrevoir un problème de communication à un moment où à un autre du processus de recrutement.

Que ce soit au niveau du nombre de périodes allouées à l'animation du programme ou au sujet de la transmission des informations au sujet du programme aux jeunes éligibles à la participation, il serait avantageux pour s'assurer d'un recrutement et d'un dosage conformes à ce qui est prévu au programme de mettre en œuvre un mécanisme permettant au Centre Oméga et aux écoles de convenir ensemble d'un calendrier permettant la tenue des ateliers prévus au programme tout en laissant place à une communication claire et précise des objectifs du programme auprès des participants visés par ce dernier. Si un canal de communication existe déjà, il pourrait être pertinent d'y apporter des ajustements afin de prévoir une communication directe avec les acteurs qui recruteront les jeunes pour éviter autant que possible qu'il y ait des intermédiaires, ce qui réduira le risque que surviennent des malentendus au sujet des objectifs du programme.

4.2.2 Fidélité

Au-delà du dosage, la fidélité est une dimension de l'implantation pertinente à documenter afin de s'assurer que les activités ont été animées conformément à ce qui est prévu au programme (Durlak, 2016). D'entrée de jeu, il faut souligner que le contexte exceptionnel de la pandémie de Covid-19 durant l'année scolaire 2020-2021 a inévitablement affecté la fidélité du programme en donnant lieu à certaines modifications dans l'animation par respect des mesures sanitaires alors en vigueur. Les intervenantes rencontrées ont d'ailleurs rapporté que ce contexte et les mesures afférentes sont un des éléments qui a nui à leur animation du programme cette année. Le respect des bulles-classes, l'impossibilité de partager le matériel et la distanciation sociale, par exemple, ont été cités comme des motifs ayant causé la modification de certains ateliers du programme. Cela tombe sous le sens, compte tenu qu'un programme créé pour générer des interactions sociales qui requièrent donc en principe une certaine proximité, doit être ajusté pour permettre une distance entre les participants. Il est aussi possible que la quarantaine de quatorze jours à observer obligatoirement dans le cas où un élève de la classe aurait contracté la Covid-19 ait eu un impact sur l'absentéisme de certains jeunes, et donc, sur leur degré d'exposition au programme. La pandémie peut aussi avoir eu un impact sur la disponibilité psychologique des intervenantes à consacrer à leur animation. C'est d'ailleurs ce qu'a témoigné l'une d'elles, expliquant que la tension émotionnelle liée à ce contexte et à ses restrictions a fortement diminué son niveau de motivation à se rendre aux ateliers qu'elle devait animer. Ainsi, il est possible que la façon dont les activités aient été planifiées ainsi qu'animées ait été différente en fonction de l'état d'esprit de l'intervenante.

Nonobstant le contexte de pandémie, la fidélité de l'implantation du programme a varié en fonction des composantes analysées. Ainsi, la formation du programme a bien été offerte aux animatrices, tel que prévu au guide d'animation. Cependant, les témoignages des intervenantes ont mis en lumière que cette formation diverge du contenu du programme et touche également le fonctionnement des ressources humaines de l'organisme. De manière générale, le contenu de la formation ayant trait au programme aurait porté sur la description des ateliers en tant que tel et sur leur déroulement. Peu d'informations ont cependant été rapportées quant à la présence de recommandations sur certains éléments de l'implantation du programme, comme les modifications envisageables ou à éviter lors de l'animation du programme. Il est possible que ce soit l'une des raisons pour lesquelles un nombre important de modifications a été apporté aux ateliers ou aux outils du programme par les animatrices. D'ailleurs, le fait que les intervenantes reçoivent la permission de l'organisme d'adapter les ateliers à leur convenance amène à poser l'hypothèse qu'il est possible que certaines intervenantes aient pris la liberté de modifier certains outils ou ateliers en cohérence avec cette ligne directrice. Cet état de fait va pourtant à l'encontre des meilleures pratiques en animation de programmes de développement des habiletés sociales dispensés après les heures de classe, Gullotta (2015) précisant qu'il faut éviter de déresponsabiliser les animateurs par rapport à la fidélité d'implantation du programme. De plus, il faut se rappeler que toute adaptation à un programme demande de la prudence. En effet, certaines adaptations peuvent être bénéfiques, alors que d'autres peuvent se révéler nuisibles (Durlak, 2016). Par exemple, Moore et ses collaborateurs (2013) considèrent que les adaptations qui ne respectent pas les principes d'un programme, la clientèle-cible ou le dosage prévu seraient négatives. Il serait donc recommandé d'expliquer clairement aux intervenants les adaptations possibles et les raisons sous-jacentes à celles-ci, comme le proposent Rimm-Kaufman et

Hulleman (2015), afin de conserver les ingrédients actifs du programme qui génèrent les effets de ce dernier. Afin de pérenniser ces explications et s'assurer que les intervenants puissent s'y référer plus tard, il serait aussi utile d'étoffer le guide d'animation du programme en y incluant la description des adaptations qui peuvent être réalisées ou à éviter dans l'animation du programme. Afin de mettre en contexte ces descriptions, l'identification et l'explication des ingrédients actifs qui devraient faire en sorte que le programme fonctionne pourraient également enrichir le guide. L'ajout d'un modèle logique pour offrir un support visuel des éléments du programme et de ses ingrédients actifs serait aussi pertinent.

Cette réflexion amène justement à poursuivre au sujet de la fidélité des ateliers animés. Certains ateliers n'ont pas été animés du tout, par manque de périodes dans l'année scolaire, un facteur hors du contrôle des intervenantes, comme mentionné précédemment. Il est toutefois intéressant de se pencher sur le choix des intervenantes quant aux ateliers qui ont été laissés de côté. En effet, pour la plupart, les intervenantes n'ont pas choisi de retirer l'atelier qui n'avait pas pu être animé à la date prévue. Certains ateliers n'auraient donc pas eu lieu à cause d'une journée pédagogique ou parce que l'année scolaire terminait avant de pouvoir en arriver à cet atelier dans le calendrier du programme. En fait, certains ateliers ont été ciblés et retirés pour de multiples raisons provenant de la perception des intervenantes quant à la pertinence de ces ateliers ou en fonction de leurs préférences personnelles. Le fait que certains ateliers n'aient pas été animés dans plusieurs groupes, par exemple, du fait que la description de l'atelier dans le guide d'animation n'ait pas été comprise par l'intervenante dans le cas de *La course de la survie* laisse entrevoir une possibilité d'amélioration quant à la formulation des explications du guide. La nécessité de l'atelier d'avoir un large espace extérieur pour l'animation a aussi empêché sa tenue dans l'un des groupes. Le fait que l'atelier *Mettre en scène les différences* n'ait pas été

animé dans deux groupes, à cause des mesures sanitaires, certes, mais aussi à cause de la perception que certaines composantes de l'atelier n'étaient pas adaptées à la clientèle cible, laisse entrevoir qu'il pourrait aussi bénéficier de quelques ajustements. À notre connaissance, le groupe B est le seul à avoir vécu cet atelier durant l'année scolaire 2020-2021. D'ailleurs, deux jeunes de ce groupe ont répondu dans le questionnaire de satisfaction que cet atelier avait été celui qui avait été le moins aidant à leur avis. C'est donc un autre exemple où certains ateliers du programme bénéficieraient d'adaptations pour en assurer une utilisation optimale. En effet, plus la description et la mise en place des ateliers seront simples, plus l'animation s'en trouvera facilitée et plus les intervenantes auront tendance à adhérer à l'atelier tel que présenté dans le guide d'animation.

En ce qui concerne les outils du programme, ils ont été assez fidèlement utilisés par rapport à ce qui était prévu dans le guide. Cependant, lorsque des outils étaient laissés de côté, ils l'étaient par une majorité d'intervenantes ou par l'ensemble de celles-ci. Ainsi, les messages aux jeunes n'ont jamais été utilisés par les intervenantes rencontrées, alors que les certificats de félicitations n'ont été utilisés que par une intervenante, et ce, à une reprise seulement. Toutes ces intervenantes ont témoigné de la redondance de ces outils par rapport aux encouragements et aux félicitations sous forme verbale lors des ateliers ou écrite dans l'*Omég'agenda*. Certaines d'entre elles notaient également avoir l'impression que ces outils n'étaient pas adaptés aux jeunes de leur groupe en raison de leur désintérêt par rapport à ce type de renforcement positif. Environ la moitié des outils auraient cependant subi des modifications de la part d'au moins l'une des animatrices du programme rencontrées. Il est aussi intéressant de noter qu'un système d'émulation a été ajouté au programme PARL'Oméga par le Centre Oméga, sans qu'il soit présent dans la trousse du programme. L'utilisation de l'*Oméga fusée* a été différente d'une

intervenante à l'autre. Ainsi, il a été considéré autant comme un facteur facilitant que comme un facteur nuisant à l'animation du programme, tout dépendant de la façon dont il était utilisé. Il apparaît qu'une utilisation où le système est utilisé comme favorisant la discussion au sujet des comportements qu'il est souhaitable d'adopter en contexte social s'avère plus mobilisant pour les jeunes qu'une utilisation centrée uniquement sur la récompense ou la punition en fonction des comportements adoptés durant l'atelier. Il pourrait donc être utile de favoriser cette utilisation advenant son ajout à la trousse du programme.

La pertinence perçue des ateliers du guide d'animation pour la clientèle ainsi que les préférences personnelles des intervenantes ont aussi fait partie des raisons évoquées pour expliquer le recours à certaines modifications apportées aux ateliers ou aux outils du programme. Il pourrait effectivement être judicieux d'orienter l'animation en fonction des besoins particuliers perçus dans le groupe pour optimiser les progrès des jeunes, cela allant dans le sens des adaptations considérées positives par Moore et ses collaborateurs (2013) en autant qu'elles respectent la philosophie du programme. En contrepartie, les quelques modifications réalisées en raison de préférences personnelles des intervenantes quant aux moyens de mise en interaction ou aux modalités de l'activité requièrent une attention particulière afin de s'assurer de leur pertinence clinique en réponse aux besoins du jeune. Ces adaptations diffèrent également davantage d'une intervenante à l'autre. Quelques fois, le discours des intervenantes à ce sujet lors des entrevues laissait entrevoir qu'elles savaient bien que la façon dont elles utilisaient les outils ou animaient certains ateliers n'était pas conforme à ce qui était prévu au programme. Elles disaient se conformer parfois à l'utilisation prévue selon les directives du Centre Oméga ou du guide d'animation du programme pour pouvoir transmettre à leur supérieure lors des rencontres bilan du programme qu'elles avaient bien utilisé l'outil demandé. La composition du

groupe de jeunes aurait aussi été un facteur d'influence de certaines modifications à l'implantation du programme. Effectivement, le nombre restreint de jeunes dans le groupe aurait contraint certaines intervenantes à adapter quelques activités du programme, en particulier celles comportant des travaux d'équipe. Les caractéristiques des jeunes du groupe auraient aussi été un élément déterminant menant à des modifications des outils et des ateliers de PARL'Oméga par certaines intervenantes. En effet, une des intervenantes a modifié les ateliers pour les rendre plus accessibles au niveau de la compréhension des jeunes du groupe et pour leur permettre de répondre à leur besoin de bouger. L'intervenante de ce groupe rapportait d'ailleurs avoir observé plusieurs progrès chez les jeunes de son groupe, au terme de leur participation, de sorte qu'il est possible que la réponse aux besoins des jeunes leur ait donné une plus grande disponibilité à développer de nouvelles habiletés. Une autre intervenante aurait plutôt modifié les activités ou l'ordre des le quel elles étaient animées afin d'éviter de la redondance. Toutefois, toujours d'après son témoignage, son groupe n'en aurait pas été plus motivé et il y serait demeuré un climat de désintérêt. Bref, ces expériences soulèvent l'hypothèse que les adaptations réalisées en fonction des besoins des jeunes et en cohérence avec le programme s'avèreraient positives. Il est intéressant de noter à cet égard que toutes les intervenantes rencontrées avaient comme point commun d'avoir une formation collégiale ou universitaire dans un domaine de relation d'aide. Être sensible aux besoins psychosociaux des jeunes de leur groupe a ainsi pu contribuer à faire en sorte que les intervenantes aient souvent mentionné au fil des entrevues avoir apporté des adaptations au déroulement, aux outils ou aux activités du programme dans le but de mieux répondre, selon elles, aux besoins des jeunes auprès de qui elles intervenaient.

Cet état de fait amène à poser deux questions. En premier lieu, est-ce que ces modifications ont lieu parce que certains éléments du programme ne sont effectivement pas

adaptés à la clientèle cible et nécessitent une adaptation pour générer les bénéfices espérés ? En second lieu, les animatrices du programme nécessiteraient-elles une formation plus approfondie au sujet du programme afin de connaître les types d'adaptations bénéfiques ou délétères pour l'implantation du programme et d'en comprendre les raisons afin d'assurer une animation plus fidèle à ce qui est prévu au guide du programme ? Il est plausible que la réponse soit un peu des deux. Certains outils, comme l'*Omég'agenda* et de la *Ligne de la Fierté* n'ont pas été appréciés ni de certains jeunes ni de certaines intervenantes. Tout en rendant l'animation du programme plus difficile, compte tenu de la faible motivation des jeunes par rapport à ces outils et du temps de complétion demandé par ces derniers, ces outils n'apparaîtraient pas fournir les bénéfices escomptés en termes de généralisation des acquis, d'après les témoignages recueillis. La modalité d'écriture utilisée par ces outils ne serait pas non plus appréciée par les jeunes et possiblement non adaptée à leurs caractéristiques. En effet, certaines intervenantes rapportaient avoir observé les jeunes essayer de trouver un défi ou avoir tenté d'aider les jeunes à compléter l'outil, sans succès. Cela apparaissait ne pas être uniquement un enjeu au niveau de la motivation des jeunes, mais aussi au niveau de leurs capacités. Une intervenante rapportait d'ailleurs avoir observé que les jeunes de son groupe qui présentaient des défis au niveau de l'hyperactivité n'étaient tout simplement pas en mesure de se projeter dans le futur, et donc, de compléter le défi du mois. Cela concorde avec ce qu'écrivent les experts au sujet des jeunes présentant des symptômes du TDAH qui auraient de la difficulté à ce niveau et seraient plus centrés sur le court terme (Massé et al., 2014). Des jeunes ayant un diagnostic ou présentant des symptômes du TDAH pouvant être inclus dans le programme PARL'Oméga, il importe de tenir compte de leurs caractéristiques et de l'adéquation des modalités du programme avec celles-ci. Dans le cas de ces outils, des adaptations pourraient effectivement s'avérer nécessaires pour tenir compte

des besoins des jeunes. Ces adaptations pourraient ainsi permettre de maximiser le temps imparti à la mise en action pour développer les habiletés sociales des jeunes en présence de l'intervenante plutôt qu'à écrire le résultat de défis qu'ils auraient pour la plupart oubliés au cours de la semaine. D'ailleurs, selon Gullotta (2015), les programmes de développement des habiletés sociales pour enfants devraient être en adéquation avec leurs capacités, être stimulants et favoriser l'action. Une alternative intéressante a été proposée par une des intervenantes à ce sujet, soit d'utiliser le système d'émulation ajouté au programme pour faire un retour verbalement sur la période, sur les habiletés travaillées afin d'amener les jeunes à réfléchir sur leurs bons coups et sur ce qui pourrait être fait différemment la prochaine fois afin de réinvestir les apprentissages réalisés durant les périodes. Cette méthode permettrait de favoriser la réflexion souhaitée chez les jeunes et d'encourager la généralisation des acquis tout en évitant le désintérêt et les difficultés liés à la formule papier de l'outil. Il faut aussi noter que les intervenantes qui ont animé le programme et qui ont participé à l'entrevue avaient peu ou pas d'expérience en animation de programmes avant d'animer PARL'Oméga durant l'année scolaire 2020-2021. Ainsi, le fait de ne pas très bien connaître la façon dont un programme devrait fonctionner ou être implanté ou de ne pas être à l'aise avec l'animation de programmes peut faire en sorte qu'une intervenante sache moins bien identifier quelles sont les adaptations bénéfiques ou délétères au programme. Il est donc possible que cette expérience restreinte ait donné lieu à davantage de modifications en ce qui concerne les outils et les ateliers prévus au programme.

Bref, une des pistes possibles pour améliorer la fidélité du programme en vue de l'animation des prochains groupes de PARL'Oméga serait d'amorcer une révision de certains ateliers du guide du programme afin de s'assurer que leur description soit univoque et

opérationnelle. Il pourrait aussi être aidant de préciser d'emblée, si ce n'est déjà fait, les modifications souhaitables ou à éviter en ce qui concerne les ateliers du programme afin d'éviter que celles-ci soient réalisées dans un intérêt personnel plutôt qu'en fonction des besoins des jeunes accompagnés. Enfin, une révision de certains outils, en particulier l'*Omég'Agenda* et la *Ligne de la fertilité* seraient utiles afin de s'assurer de l'adéquation de ces derniers avec les besoins et les caractéristiques de la clientèle.

4.2.3 Facteurs facilitant et nuisant à l'animation du programme

À travers leur animation du programme PARL'Oméga durant l'année scolaire 2020-2021, les intervenantes ont recensé divers éléments ayant aidé ou nui à leur expérience d'animatrice. Il importe de s'attarder sur ces facteurs pour mieux comprendre la façon dont le programme a été implanté ainsi que les éléments qui peuvent avoir un effet bénéfique ou néfaste sur l'implantation de PARL'Oméga.

D'entrée de jeu, il faut noter qu'à l'unanimité, les intervenantes ont noté que le soutien clinique qu'elles avaient reçu au Centre Oméga dans la cadre de rencontres périodiques en groupe ou individuellement avec la directrice de l'organisme ou l'intervenante-pivot en charge du programme pour parler des enjeux vécus lors de leur animation du programme leur avait été utiles. Il faut saluer cette initiative du Centre Oméga, les experts favorisant d'ailleurs le recours au soutien clinique pour soutenir les intervenants animant des programmes de développement des habiletés sociales (Jones et Bouffard, 2012 ; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015). Il est possible que ce soutien ait permis aux intervenantes aux prises avec des situations problématiques dans leur groupe d'avoir des pistes de solution, et donc, de faciliter leur animation du programme. Le fait que plusieurs intervenantes aient rapporté avoir peu ou pas

d'expérience en animation de programme ou en intervention de groupe peut aussi expliquer la popularité de cette modalité auprès des intervenantes. Avoir de l'expérience en intervention et en animation de groupe a justement aussi été rapporté comme étant un élément facilitant l'animation de PARL'Oméga, ce qui est aussi cohérent avec les meilleures pratiques pour implanter un programme de développement des habiletés sociales, le fait de recourir à des intervenantes qualifiées étant important pour que le programme fonctionne (Gullotta, 2015). Ainsi, le fait que les intervenantes aient une formation pertinente en lien avec le programme animé est positif. Cependant, il serait idéalement avantageux de s'assurer que les intervenantes aient également de l'expérience en animation de programmes afin de faciliter l'implantation du programme.

Certaines modalités des activités ont aussi été considérées aidantes par les intervenantes. Selon ces dernières, les activités qui permettent aux jeunes de bouger ont eu la cote contrairement aux activités de discussion. Encore une fois, il importe de souligner ici l'importance que les ateliers de développement des habiletés sociales s'adressant aux enfants comportent une composante les mettant en action plutôt que de les laisser dans un rôle passif (Durlak et al., 2010). Il serait donc pertinent de s'assurer que chaque activité ait une composante permettant de solliciter le mouvement et la participation des jeunes.

Certains outils ont également été appréciés. Ainsi, le guide du programme où sont décrites les activités et le journal de l'intervenant où les intervenantes faisaient un compte rendu de leurs ateliers ont été jugés utiles. L'ajout de l'*Oméga'fusée* au programme a aussi été considéré comme aidant par une intervenante. En bref, ces outils ont comme point commun de créer un cadre et une structure autour de l'animation du programme. En effet, le guide du

programme offre les lignes directrices de l'implantation de PARL'Oméga, alors que le journal de l'intervenant permet aux animateurs de garder une trace des progrès des jeunes et faire une évaluation post-situationnelle de leurs interventions (Centre Oméga, 2015). Quant au système d'émulation, ce dernier permettrait de faciliter la gestion des comportements des jeunes. Le fait que ces outils aient facilité l'implantation est donc cohérent avec la documentation scientifique, compte tenu que le caractère structuré des programmes fait partie des meilleures pratiques dans le domaine du développement des habiletés sociales (Durlak et al., 2011; Gullotta, 2015). L'application de ces moyens permettant de structurer et d'organiser l'implantation du programme a donc probablement pu faciliter son animation.

Enfin, la collaboration avec les parents des jeunes participant au programme a été considérée comme aidante pour l'animation du programme par l'une des intervenantes. Le manque de communication avec les parents aurait quant à lui été considéré comme un facteur nuisible à l'animation du programme. Il est plausible que la présence de communication au sujet des ateliers et de ce qui y était travaillé ait favorisé la généralisation des acquis au milieu familial. Encore une fois, cet état de fait est cohérent avec la recherche, compte tenu que la possibilité de généraliser les habiletés travaillées dans le programme à d'autres environnements de l'enfant fait partie des pratiques recommandées (Gullotta, 2015; Zins et Elias, 2007). Cette collaboration aurait donc pu favoriser une cohérence entre les consignes des intervenantes et celles des parents qui sont énoncées aux jeunes, facilitant ainsi le travail des animatrices du programme durant les ateliers.

D'un autre côté, certains facteurs entourant le programme auraient nui à l'animation de ce dernier durant l'année scolaire 2020-2021. Le contexte hors normes de la pandémie de

Covid-19 donnant lieu à la mise en place de mesures sanitaires dans les ateliers a été considérée à l'unanimité auprès des intervenantes interrogées comme un des éléments ayant nui à leur animation. En effet, l'ensemble des mesures sanitaires implantées ont été jugées contraignantes à l'animation, puisqu'elles ont obligé les intervenantes à adapter certains ateliers, que ce soit pour éviter une trop grande proximité ou pour éviter de partager du matériel. Ces adaptations auraient aussi nécessité davantage de gestion de groupe de la part des intervenantes, par exemple, pour contrôler le port du masque, ce qui n'aurait pas été apprécié par les animatrices. Malgré les inconvénients vécus face à ce contexte, il convient de saluer la capacité d'adaptation du Centre Oméga et de ses intervenantes qui a permis au programme PARL'Oméga d'être dispensé durant l'année scolaire 2020-2021 et de donner ainsi l'opportunité à des jeunes d'avoir accès à de l'intervention visant à les soutenir dans le développement de leurs habiletés sociales.

En outre, les difficultés vécues par les intervenantes par rapport à la gestion de groupe ont aussi été considérées nuisibles à leur expérience d'animation. Ces défis touchaient autant le fait de composer avec les comportements perturbateurs des jeunes, qu'avec leur manque de motivation ou avec les conflits émergents entre les jeunes. La gestion de l'équilibre entre intervenir individuellement avec les jeunes n'agissant pas conformément et s'occuper du reste du groupe a aussi causé problème lors de l'animation. D'après les témoignages recueillis, ces enjeux liés à la gestion des comportements et aux habiletés d'animation requises pour animer le programme n'auraient pas été abordés lors de la formation de PARL'Oméga. L'une des intervenantes a d'ailleurs soulevé qu'il aurait été intéressant d'aborder les situations problématiques pouvant survenir lors de l'animation durant cette formation afin d'avoir une meilleure préparation pour y faire face. La co-animation du programme a aussi été suggérée par une intervenante comme piste de solution à cet enjeu. Il est possible que le manque d'expérience

en intervention de groupe et en animation de programme de développement des habiletés sociales de certaines intervenantes ait pu avoir une influence à cet égard. Le fait que le code de vie prévu au programme PARL'Oméga n'ait pas été appliqué dans son intégralité peut aussi avoir eu un impact à ce niveau. En effet, Gullotta (2015) rapporte qu'il est essentiel qu'un programme de développement des habiletés sociales soit dispensé dans un environnement organisé, dans lequel les jeunes se sentent en sécurité et qui les rend motivés. L'application cohérente et constante d'un code de vie pourrait donc permettre la création d'un tel contexte lors de l'animation des ateliers.

Bref, apporter du soutien clinique aux intervenantes animant PARL'Oméga et bonifier le guide du programme pourrait s'avérer utile pour faciliter l'expérience d'animation du programme et favoriser une implantation conforme à ce qui est prévu au programme. S'assurer que les activités proposées mobilisent activement les jeunes afin de susciter leur intérêt pourrait aussi être intéressant pour favoriser une animation dynamique et réduire les problèmes de comportement chez les jeunes. D'un autre côté, il pourrait être pertinent de s'interroger sur les facteurs nuisant à l'animation sur lesquels un certain contrôle peut être exercé. Ainsi, une révision de certains outils et ateliers en fonction des besoins et des capacités des jeunes, en particulier de ceux présentant des défis sur le plan de l'attention et de la gestion de l'hyperactivité pourraient être favorables à l'expérience d'animation du programme tout en étant bénéfiques aux jeunes ciblés. De plus, la quantité restreinte d'expérience des intervenantes en animation de programme de développement des habiletés sociales pourrait être comblée en faisant appel à du personnel ayant davantage d'expérience à cet égard pour animer PARL'Oméga. Aborder la gestion de comportements lors de la formation ainsi que d'offrir de

l'encadrement et du soutien aux intervenantes afin de s'assurer que le programme est appliqué conformément à ce qui est prévu pourraient être des pistes de solution à explorer.

4.2.4 Satisfaction des jeunes ayant participé au programme

Dans l'ensemble, les jeunes questionnées ont considéré certaines activités comme étant aidantes et d'autres comme étant moins aidantes. Elles ont particulièrement apprécié les activités qui leur permettaient spécifiquement de travailler les habiletés dont elles avaient besoin, selon elles. La possibilité de travailler en équipe durant les ateliers a aussi été considérée comme un aspect positif du programme. Il est possible que la mise en action sous un aspect ludique générée par le travail d'équipe ainsi que l'occasion de développer et mettre en pratique non pas une seule, mais un ensemble d'habiletés sociales requises par cette modalité (ex : communiquer avec les autres, affirmer son opinion face à ses pairs) expliquent pourquoi les jeunes ont apprécié les activités utilisant cette modalité. De plus, dans le contexte de distanciation sociale reliée à la Covid-19 et la restriction des opportunités de socialisation générée par celui-ci, le fait de pouvoir collaborer avec leurs pairs à une tâche commune pourrait aussi avoir augmenté l'appréciation des jeunes face au travail d'équipe.

Le dosage proposé, soit une occurrence d'un atelier par semaine, a été apprécié par certaines participantes, alors que d'autres auraient préféré plus ou moins de rencontres chaque semaine. Il est possible que les besoins des jeunes en termes de développement des habiletés sociales ou en termes de socialisation aient influencé les réponses à ce sujet. De plus, la majorité des jeunes n'étaient pas satisfaites de la durée des ateliers, la plupart d'entre elles considérant que les ateliers devraient durer moins longtemps que 1h45. Il est possible que le fait que les ateliers aient lieu après les heures de classe fasse en sorte que ce soit plus difficile pour les

jeunes de se concentrer pour une aussi longue période de temps. De plus, il est aussi plausible que certains jeunes participant au programme aient à composer avec de plus grandes difficultés de concentration dues à un TDA/H, de sorte qu'après avoir eu à rester calmes et assis toute la journée en classe, il soit très ardu pour eux de poursuivre cet effort près de deux heures en fin de journée. Il pourrait être plus avantageux pour ces jeunes d'avoir accès à deux périodes par semaine d'une durée plus restreinte que ce qui est actuellement offert, soit une période par semaine d'une durée d'environ 1h45.

Les jeunes rapportent avoir généralement apprécié l'intervenante ayant animé le programme. Toutefois, certaines d'entre elles ont refusé de répondre à la question à savoir ce que l'animatrice de leur groupe aurait pu améliorer. Certaines réponses à ce sujet sont apparues contradictoires étant donné qu'une des jeunes a spécifié avoir apprécié le dynamisme de l'intervenante tout en répondant à la question suivante que son intervenante devrait améliorer son dynamisme. De plus, l'une des jeunes a choisi d'indiquer que toutes les caractéristiques de son intervenante étaient à améliorer. Toutefois, la majorité des jeunes estimaient qu'à travers leur expérience de participation à PARL'Oméga, c'est leur intervenante tout comme les activités en tant que telles qui ont fait davantage la différence et qui les ont surtout aidées à développer leurs habiletés sociales. L'apport perçu des intervenantes dans le processus de changement des jeunes fait écho à la place importante que prend l'alliance thérapeutique dans la relation d'aide (Puskas et al., 2012). En effet, la qualité du lien entre l'aidant et la personne aidée aurait une influence sur les changements au terme de la relation d'aide (Castonguay et al., 2006). Ainsi, il est plausible que certaines participantes au programme aient bénéficié du lien établi avec leur intervenante dans le développement de leurs habiletés sociales. D'un autre côté, les jeunes n'ont généralement pas tellement apprécié les défis donnés par les intervenantes dans le cadre de la

Ligne de la fierté et étaient d'avis que c'est l'élément du programme qui les a le moins aidées. Il est possible que certaines jeunes n'aient pas trouvé que les défis proposés étaient pertinents dans leur cas, qu'elles ne savaient pas comment les mettre en application dans leur quotidien ou qu'elles ne les aient pas tout à fait compris. Le fait que les défis sont annoncés à la fin de l'atelier selon le guide du programme (Centre Oméga, 2015) peut aussi expliquer que certaines jeunes ne les retiennent pas et donc apparaissent peu utiles pour elles. En effet, la durée des ateliers ayant déjà été parfois nommée comme étant trop longue, les jeunes pourraient avoir été moins attentives lorsque le défi de la semaine était énoncé, alors qu'elles s'apprentent à quitter pour la maison ou le service de garde. Par conséquent, un défi qui n'aurait pas été retenu, et donc, pas mis en pratique ne serait pas considéré comme particulièrement aidant au développement des habiletés sociales. Les discussions durant les ateliers ont aussi été considérées comme peu aidantes par certaines jeunes, ce qui met en lumière l'importance que les activités de développement des habiletés sociales pour enfants incluent un aspect moteur et de mise en action (Durlak et al., 2010; Gullotta, 2015).

4.3 Analyse des effets perçus

Toutes les jeunes qui ont répondu au questionnaire de satisfaction ont exprimé avoir bénéficié positivement de leur expérience du programme PARL'Oméga. L'ensemble des intervenantes interrogées ont également perçu des progrès chez au moins un ou une jeune de leur groupe. Ces résultats s'avèrent positifs pour le programme, d'autant plus que l'année scolaire 2020-2021 a été marquée par la pandémie de Covid-19 qui a donné lieu à plusieurs

changements dans l'implantation du programme par rapport à la formule originale prévue au guide d'animation.

De façon plus spécifique, les jeunes ayant participé au programme ont relevé pour la plupart certaines habiletés spécifiques pour lesquelles elles s'étaient améliorées. Des effets positifs au niveau des diverses habiletés travaillées par le programme, soit la communication, la reconnaissance et la gestion des émotions, les habiletés liées aux amitiés, la gestion de conflits, l'affirmation de soi et la résistance à la pression des pairs ont été notés par plusieurs participantes. C'est surtout au niveau de la communication que les jeunes estimaient s'être améliorées. Il est possible que le fait que toutes les activités du programme nécessitent de communiquer en groupe avec les autres participants, que ce soit dans le cadre de discussions ou de travaux d'équipe, fasse en sorte que les jeunes développent cette habileté, même si les objectifs de plusieurs ateliers ne sont pas spécifiquement axés sur la communication, les habiletés sociales étant interreliées (CASEL, 2013). En effet, l'utilisation de situations propices au développement des habiletés sociales en dehors des ateliers visant spécifiquement à travailler ces compétences seraient recommandées, en particulier pour permettre la capacité de généralisation des acquis (Gullotta, 2015). De plus, le fait que certaines intervenantes rapportaient être intervenues souvent au sujet de la façon de communiquer dans le groupe peut aussi expliquer que les jeunes aient eu l'impression de travailler davantage cette compétence et qu'ils aient perçu en avoir retiré des bénéfices.

D'après les résultats notés aux grilles d'observation des habiletés sociales complétées par les intervenantes, ce serait plutôt les habiletés liées à la gestion de conflits qui auraient bénéficié de l'amélioration la plus significative chez les jeunes ayant participé au programme.

Ce constat est quelque peu surprenant étant donné que cette sphère d'habiletés sociale est celle qui est le moins directement travaillée par les ateliers du programme, selon le tableau des habiletés sociales sollicitées par les activités du guide d'animation (Centre Oméga, 2015). D'ailleurs, seuls deux ateliers du programme prévoient dans leur description des discussions directement centrées sur les conflits, leur origine et la façon de les résoudre. L'un d'entre eux, soit *Sources de conflit* n'inclut pas dans ses objectifs le développement d'habiletés en lien avec la gestion de conflits, ce qui apparaît surprenant. Il est donc possible que ces habiletés aient aussi été développées à travers diverses situations imprévues survenues lors de divers ateliers et qui ont donné lieu à des conflits ayant permis aux jeunes d'apprendre à les résoudre sur-le-champ sous la supervision de l'intervenante en présence. Si c'est le cas, le développement de ces habiletés ne découlerait pas directement de l'exposition aux ateliers travaillant ces compétences, mais plutôt du vécu partagé (Gendreau, 2001) avec les jeunes et l'intervenante du groupe donnant lieu à la possibilité de réaliser des apprentissages à partir d'une situation réelle. Cette hypothèse est d'ailleurs cohérente avec les observations rapportées par l'une des intervenantes témoignant qu'il y avait eu de nombreux conflits dans son groupe, mais que les jeunes avaient terminé le programme en étant davantage capables de collaborer ensemble, malgré leurs différences. D'ailleurs, la présence de conflits dans le groupe a été relevée comme étant un facteur nuisible à l'animation du programme, laissant supposer qu'ils surviennent parfois lors des ateliers. Une autre intervenante avait d'ailleurs noté qu'il y avait beaucoup de conflits dans son groupe. Cependant, les jeunes de son groupe, quant à elles, n'auraient pas progressé en regard de leurs habiletés à résoudre ces problématiques. Ainsi, il est vraisemblable que la façon dont l'intervenante en présence gère les conflits et les différends dans le groupe ait un impact sur la possibilité des jeunes de tirer du positif de cette expérience et d'apprendre à

gérer par eux-mêmes leurs conflits ultérieurement. En effet, le modelage étant une des façons dont les enfants peuvent réaliser des apprentissages dans les programmes de développement des habiletés sociales (Gullotta, 2015), observer dans une situation réelle la façon de résoudre positivement un conflit pourrait avoir permis aux jeunes du groupe de développer leurs compétences à ce sujet.

La reconnaissance de ses propres émotions est, au contraire, l'habileté à laquelle les jeunes rapportent le moins d'améliorations notables, certaines d'entre elles considérant même ne pas s'être du tout améliorées à ce niveau. Il est possible que ce soit le cas, compte tenu qu'un des deux ateliers ayant une modalité visant spécifiquement à enseigner de façon explicite les signaux associés aux diverses émotions afin de les reconnaître, soit *Le Bingo de mes émotions* a été retiré par les intervenantes dans deux groupes. Cela aurait donc eu comme conséquence de restreindre le temps imparti spécifiquement au développement de compétences socio-émotionnelles chez les jeunes. En conséquence, cela aurait aussi pu avoir un impact sur l'acquisition de ces habiletés, puisque la répétition est l'un des facteurs favorisant l'apprentissage des habiletés sociales (Gullotta, 2015). Il serait donc intéressant de préciser aux intervenantes lors de la formation du programme que la répétition est nécessaire à ces apprentissages et ne signifie pas nécessairement qu'il y a une redondance entre les contenus abordés. Par ailleurs, la majorité des activités dont un des objectifs principaux est la reconnaissance et la gestion des émotions sont davantage orientées vers la capacité de nommer des caractéristiques positives chez les autres membres du groupe, reconnaître ses propres bons coups, parler de soi, exprimer son affection envers autrui plutôt que directement sur la façon de gérer ses émotions et de savoir comment les identifier. Il faut aussi noter que, d'après les grilles d'observation des habiletés sociales complétées par les intervenantes, la moyenne des habiletés

de reconnaissance et de gestion des émotions n'atteignait pas le niveau « acquis » chez aucune des participantes, le niveau moyen de celles-ci étant plutôt « en voie d'acquisition ». La majorité d'entre elles ne s'étaient d'ailleurs pas améliorées à ce niveau. Une des participantes seulement se serait améliorée, alors qu'une autre aurait régressé par rapport au niveau de compétence noté au début de sa participation au programme. Ces observations quantitatives rapportées par les intervenantes rejoignent donc à ce sujet les impressions personnelles des jeunes ayant participé à PARL'Oméga. Ainsi, il pourrait être intéressant d'inclure des ateliers de consolidation dans le programme qui ciblent de façon explicite la reconnaissance des émotions ou d'ajouter cette composante à certains ateliers déjà existants. En effet, d'après la classification du CASEL (2013), la reconnaissance de ses propres émotions est identifiée comme une compétence distincte de celle de reconnaître les émotions des autres, alors que le programme PARL'Oméga les a regroupées dans une seule catégorie, soit les habiletés liées à la gestion des émotions (Centre Oméga, 2015). D'ailleurs, des 38 habiletés travaillées par le programme, une seule vise à développer chez les jeunes la reconnaissance de leurs émotions tout en étant jumelée à la reconnaissance de leurs perceptions. Il convient de souligner que le CASEL (2013) inclut également ces habiletés sous la catégorie de la conscience de soi afin que le jeune puisse en arriver à comprendre comment ses émotions, ses pensées et ses comportements peuvent s'influencer mutuellement. Ainsi, il est possible que les activités du programme aient à gagner d'accorder une attention accrue au développement de la reconnaissance des émotions s'il est souhaité que les jeunes perçoivent vivre une amélioration à ce niveau tout en soulevant le lien entre les émotions, les pensées et les comportements.

Bien que les effets perçus par les jeunes soient généralement positifs, l'une des participantes a cependant noté avoir régressé dans deux sphères d'habiletés sociales et ne pas

s'être amélioré dans toutes les autres. Ces résultats sont à interpréter avec prudence, compte tenu qu'ils contredisent l'opinion de la jeune exprimée à un autre endroit du questionnaire où elle répondait que le programme l'avait beaucoup aidée, de façon générale. Il est possible qu'il s'agisse d'une erreur dans la notation des résultats et que la jeune se soit trompée de colonne lorsqu'elle a coché ses réponses dans le questionnaire. Par exemple, il est possible que le format écrit du questionnaire ait eu un aspect démotivant et que la jeune se soit dépêchée à répondre sans trop porter attention à la notation. Il est également plausible que cette jeune ait gardé un souvenir positif de sa participation au programme en général, expliquant donc pourquoi elle considère que le programme l'a aidée, mais que, lorsque questionnée sur ses progrès perçus en regard d'habiletés spécifiques, elle n'en ait perçu aucun dans celles qui étaient listées. Une autre hypothèse à envisager serait que la source de son amélioration perçue n'ait pas fait partie des habiletés par rapport auxquelles elle devait inscrire les progrès perçus. Par exemple, la confiance en soi ne fait pas partie des habiletés que le programme vise spécifiquement à développer, alors que certaines intervenantes ont pourtant rapporté avoir observé des changements à ce niveau chez certains jeunes de leur groupe.

Par ailleurs, certaines intervenantes et quelques jeunes ont noté une stabilité dans la progression de certaines de leurs habiletés sociales provenant en partie du fait que ces habiletés étaient déjà acquises au début de leur participation au programme. Dans d'autres cas, les jeunes ne se seraient pas améliorées et feraient encore face à des difficultés dans les habiletés ciblées. Cette situation aurait eu lieu en particulier dans l'un des groupes évalués. C'est d'ailleurs seulement dans ce groupe que la régression d'une jeune a été rapportée lors des entrevues réalisées avec les intervenantes. Il est intéressant de noter que ce groupe a participé au programme pour deux années consécutives, compte tenu qu'il avait pris fin abruptement l'année

précédente à la suite du confinement en mars 2020 en réponse à la pandémie de Covid-19. Les autres groupes étaient tous nouvellement formés cette année. Il est possible que cette double participation ait donné lieu à un désintérêt chez les jeunes compte tenu de la redondance des activités vécues deux fois pour la plupart. L'effet d'habitude aux mêmes activités peut avoir généré une certaine passivité chez les jeunes, alors que le programme vise à mettre les participants en état de déséquilibre dynamique (Gendreau, 2001) pour les amener à sortir de leur zone de confort et à développer de nouvelles habiletés. Un climat de démotivation aurait effectivement été observé dans ce groupe. Les relations entre les membres du groupe et avec l'intervenante auraient parfois constitué un défi. Cette expérience soulève l'hypothèse que, même lorsque les jeunes présentent encore des besoins au niveau du développement de leurs habiletés sociales, la participation à une année supplémentaire du programme ne leur permettrait pas de s'améliorer davantage. Il est possible que la reprise des mêmes activités, et ce, malgré des adaptations ait pu donner lieu à des effets iatrogènes. Il pourrait être judicieux de référer les jeunes à un autre service, organisme ou professionnel dans le cas où une intervention supplémentaire apparaîtrait nécessaire au terme de leur participation au programme. Considérant que les relations au sein du groupe constituent un des éléments favorisant le développement des habiletés sociales (Gullotta, 2015), il est possible que l'absence d'un lien de confiance fort ait eu un impact délétère sur les progrès des jeunes.

D'autres facteurs ont aussi pu influencer les effets perçus chez les participantes. Le contexte pandémique exceptionnel dans lequel le programme a été animé durant l'année scolaire 2020-2021 peut avoir influencé les effets perçus à plusieurs niveaux. D'abord, compte tenu des nombreuses adaptations réalisées pour respecter les mesures sanitaires, certains ateliers n'ont pas été animés comme prévu au programme. Par exemple, l'impossibilité de partager le matériel

et la distanciation sociale imposée entre les jeunes ne faisant pas partie de la même classe ont pu donner lieu à moins d'occasions de pratiquer certaines habiletés sociales, comme le partage du matériel et de l'espace. Toujours au sujet du contexte de pandémie, une des intervenantes soulignait la moindre disponibilité des parents des jeunes de son groupe à échanger avec elle au sujet des progrès et des défis de leur enfant. Selon elle, la moindre disponibilité psychologique et l'horaire chargé des parents résultant du contexte de pandémie seraient en cause. Il est plausible que l'anxiété générée par la pandémie ainsi que les casse-têtes d'horaire reliés au télétravail aient agi sur l'implication des parents à ce sujet. Au final, le fait que les parents apparaissent désintéressés ou désengagés par rapport à la participation de leur enfant au programme a pu avoir un impact sur la généralisation en contexte familial des habiletés sociales travaillées lors des ateliers par leur enfant. Par ricochet, cela pourrait aussi avoir contribué à diminuer le degré d'acquisition des compétences sociales des jeunes. L'impact psychologique de la situation de pandémie pourrait également avoir fait en sorte que la disponibilité des jeunes à développer de nouvelles habiletés soit moindre. C'est d'ailleurs ce que rapportait l'une des intervenantes expliquant que le niveau de stress des jeunes de son groupe était palpable.

Aussi, il est possible que la fidélité de l'implantation du programme dans certains groupes ait eu un rôle à jouer. Plus précisément, il est possible que les modifications apportées aux ateliers et aux outils du programme autres que celles en lien avec les mesures sanitaires reliées à la Covid-19 ainsi que la raison de ces adaptations aient un impact sur l'efficacité des activités proposées. En effet, un certain nombre de modifications autres que les adaptations sanitaires a été apporté aux ateliers au cours de la dispensation du programme. Il faut noter que c'est dans le groupe ayant le taux le plus élevé de modifications enregistrées, comparativement aux autres groupes analysés, que les jeunes auraient le moins progressé au niveau de leurs

habiletés sociales. Avant de sauter aux conclusions, il faut se rappeler que toute modification n'est pas automatiquement mauvaise pour un programme (Durlak, 2016 ; Moore et al., 2013). C'est plutôt le type d'adaptation et le raisonnement justifiant la modification qui détermineront son bien-fondé (Moore et al., 2013). Ainsi, certaines modifications réalisées pour mieux répondre aux besoins et aux caractéristiques des jeunes ont probablement aidé ces derniers à progresser. Par exemple, l'une des intervenantes a permis aux jeunes de prendre une pause pour bouger en milieu d'atelier, compte tenu qu'ils avaient de la difficulté à tenir en place. Sans aller à l'encontre de l'esprit du programme, cette modification à la structure de la période aurait permis aux jeunes d'être plus disponibles à la suite de l'atelier. Dans ce cas, cette adaptation s'avère positive et pourrait avoir fait en sorte que les jeunes aient davantage bénéficié de leur participation au programme. Dans d'autres cas, le fait que les adaptations aient été réalisées pour répondre aux préférences personnelles des intervenantes laisse présumer que cela n'ait pas nécessairement bénéficié aux jeunes et n'ait pas nécessairement été réalisé en concordance avec l'esprit du programme. À titre d'exemple, une intervenante a raconté avoir modifié les modalités d'animation et le matériel d'un atelier, compte tenu qu'elle ne trouvait pas attrayant ce qui était proposé dans le guide d'animation. Dans ce cas, à moins que la rétroaction soit précédemment venue des jeunes à savoir que l'atelier ne les intéressait pas, il n'apparaît pas nécessaire pour le bénéfice du développement des habiletés sociales de modifier l'activité de cette façon. Dans l'éventualité où certains ateliers provoqueraient effectivement un manque de motivation ou une absence d'effets perçus auprès de plusieurs groupes de jeunes, il pourrait être intéressant d'en faire part aux développeurs du programme afin que des ajustements au programme en tant que tel soit réalisés. En effet, des adaptations surviennent irrémédiablement dans la dispensation d'un programme par rapport à ce qui est initialement prévu (Durlak et DuPre, 2008). Toutefois,

le programme étant conçu spécifiquement de façon à développer certaines habiletés, le recours à des modifications pour animer le programme selon ses propres préférences, comme l'ont rapporté certaines intervenantes, peut être préoccupant quant aux effets générés par ces adaptations. En effet, d'après Durlak et DuPre (2008), plus le programme serait implanté comme prévu, plus il y aurait de probabilités qu'il donne lieu à des retombées positives.

L'attitude des intervenantes en général lors de leur animation du programme a aussi pu avoir un impact sur les bénéfices retirés du programme par les jeunes. Par exemple, lorsqu'une intervenante rapportait avoir mis l'accent sur le plaisir vécu lors des activités, l'écoute et le respect tout en faisant preuve de flexibilité par rapport au vécu des jeunes, elle rapportait également avoir observé des progrès dans son groupe et un lien de confiance positif avec les jeunes. En contrepartie, quand une intervenante mentionnait dans son témoignage porter la faute sur les jeunes quant à leur manque de motivation, elle rapportait aussi avoir un lien peu positif avec le groupe et ne pas y avoir observé beaucoup de progrès. Le fait que la majorité des jeunes aient noté au questionnaire de satisfaction que c'est l'intervenante en tant que telle qui les a le plus aidés lors de leur participation au programme montre aussi à quel point l'attitude de l'intervenante et son lien avec les jeunes peut faire une différence positive sur le développement des habiletés sociales des jeunes (Gullotta, 2015).

Dans le même ordre d'idées, l'adoption d'un code de vie pourrait avoir contribué à influencer les effets perçus. En théorie, PARL'Oméga comporte effectivement un code de vie nommé l'*Oméga'code* que doit signer le jeune au début de sa participation au programme (Centre Oméga, 2015). Dans les faits, les intervenantes nomment s'être peu référées à ce code de vie. L'une d'entre elles rapporte plutôt avoir instauré d'elle-même un système

d'avertissements accompagnant l'*Oméga fusée* au terme duquel les jeunes n'avançaient pas sur le tableau s'ils avaient obtenu deux avertissements à la suite de comportements dérangeants. Une autre intervenante a rapporté avoir utilisé l'activité de *La chaîne* pour se référer aux règlements conçus par les jeunes en début de programme tout comme avoir aussi instauré ses propres règles. Au final, on observe qu'un code de vie a bien été instauré par certaines intervenantes, bien que ce ne soit pas celui prévu au programme. Il apparaîtrait que ce dernier soit abordé et signé en début de programme sans qu'un retour à ce sujet soit nécessairement effectué lorsque des manquements comportementaux surviennent. Il est possible que cet état de fait soit dû au nombre important de règlements prévus à ce code. En effet, il devient complexe d'animer le programme tout en ayant plus d'une quinzaine de règles à faire respecter, la plupart d'entre elles étant justement en lien avec les habiletés que les jeunes doivent travailler à travers le programme et ne possèdent pas nécessairement au début de celui-ci. Il serait possiblement plus utile de restreindre le nombre de règles à environ cinq, ce qui favoriserait l'utilisation du code de vie par les intervenantes et faciliterait son application. Par ailleurs, en ayant à portée de main un code de vie simple et rapide d'utilisation, cela éviterait que les intervenantes créent leurs propres règlements, qui peuvent fonctionner pour certains, mais risquent de ne pas nécessairement représenter la philosophie du programme.

Enfin, la perception des intervenantes d'avoir de la difficulté à évaluer justement les habiletés sociales des jeunes de leur groupe peut évidemment avoir un impact sur les effets perçus qu'elles ont rapportés. Par exemple, l'une des intervenantes nommait avoir de la difficulté à statuer sur les habiletés démontrées par les jeunes, étant donné qu'elle n'était en contact avec eux qu'une fois par semaine. Par ailleurs, les exigences et attentes des intervenantes quant au niveau d'acquisition des habiletés sociales peut aussi avoir influencé la façon dont elles

ont perçu les progrès chez les jeunes accompagnés. À titre d'exemple, le fait que la constance des habiletés démontrées n'était pas toujours au rendez-vous faisait conclure à une des intervenantes que les jeunes de son groupe n'avaient pas progressé. Bref, il serait peut-être utile de donner certains exemples concrets avec les grilles d'habiletés sociales à savoir comment mesurer si une habileté n'est pas acquise, en voie d'acquisition ou acquise, compte tenu de la difficulté des animatrices à distinguer clairement les progrès chez les jeunes. Par ailleurs, deux intervenantes ont choisi d'inclure des demi-points dans leur complétion des grilles d'observation des habiletés sociales, alors que seuls des scores de 1, 2 et 3 sont prévus à cet outil. Il pourrait être intéressant d'inclure une échelle de cotation plus large que trois niveaux pour noter plus précisément la progression des jeunes au courant de leur participation au programme. En effet, inclure quatre à cinq catégories permettrait de noter plus facilement les petits progrès réalisés chez les jeunes qui passent possiblement inaperçus avec la grille actuelle, puisque les habiletés de bien des jeunes se retrouvent dans la catégorie « en voie d'acquisition », laquelle demeure assez floue. Il est possible que certaines intervenantes aient consigné les habiletés sociales dans cette catégorie pour éviter les extrêmes d'une habileté totalement absente et d'une habileté parfaitement maîtrisée. Il pourrait donc être possible que certains effets perçus en termes de progression ou de régression n'aient pas été relevés dans la présente recherche, compte tenu de cette situation.

4.4 Forces et limites

4.4.1 Forces

D'abord, il faut souligner le caractère innovant de la recherche, puisqu'il s'agit de la première étude universitaire portant sur l'évaluation du programme PARL'Oméga. Ainsi, elle

pourrait permettre de faire connaître le programme et d'encourager d'autres chercheurs à s'y intéresser. Elle jette également les bases des connaissances au sujet du programme en donnant un premier aperçu des effets perçus et de l'implantation du programme par un organisme communautaire. De façon plus générale, cette étude permet aussi d'enrichir les connaissances au sujet des programmes de développement des habiletés sociales développés et animés au Québec. Elle offre donc un portrait de ce qui fonctionne bien ou moins bien dans ce type de programme.

Par ailleurs, cette évaluation a intégré à la fois un volet portant sur l'implantation et un volet sur les effets perçus. Tel que mentionné précédemment, l'ajout de l'évaluation de l'implantation permet de mieux expliquer comment les effets perçus ont été générés (Monette et al., 2001), offrant donc ainsi une évaluation plus complète.

En outre, la présente recherche a l'avantage d'avoir évalué le programme, alors qu'il était dispensé en contexte réel plutôt qu'en laboratoire. En effet, comme le rapportent Durlak et DuPre (2008), il y a une différence entre les résultats d'un programme, alors que la majorité des variables sont contrôlées en milieu de recherche, comparativement à ce qui se passe en réalité. Ainsi, évaluer un programme en contexte naturel permet d'avoir un portrait de la façon dont il est implanté en réalité et des effets auxquels les personnes se procurant le programme peuvent s'attendre à observer (Lendrum et Humphrey, 2012). Par ailleurs, les points forts et les points faibles notés pourront donner lieu à des recommandations concrètes que le milieu pourra mettre en œuvre afin d'améliorer la dispensation de PARL'Oméga. Au final, cela permettra donc d'offrir une expérience bonifiée pour les jeunes qui participeront à ce programme à l'avenir.

Ensuite, les données récoltées étaient à la fois qualitatives et quantitatives. Cette méthode s'avère pertinente dans le cadre de l'évaluation de programmes, puisque les données de nature qualitative permettent de contextualiser les données quantitatives rapportées (Chen, 2006). Par exemple, les informations récoltées lors des entrevues semi-structurées avec les intervenantes ont permis d'apporter des précisions et de mettre en contexte les données quantitatives rapportées dans les grilles d'observation des habiletés sociales qu'elles avaient complétées.

Puis, l'utilisation de la grille d'observation des habiletés sociales du programme s'avère un avantage pour mesurer les effets perçus par les intervenantes, compte tenu qu'elle reprend exactement les habiletés travaillées par le programme. Ainsi, cela permet d'évaluer plus exactement si la participation au programme a bien permis d'améliorer les habiletés que le programme est censé développé chez les jeunes qui y participent. Il est donc aussi plus aisé de faire le lien entre les effets perçus et les habiletés travaillées au courant du programme.

Enfin, cette évaluation a recouru à différents répondants pour obtenir les informations au sujet du programme. Cette méthode offre l'avantage d'apporter un éclairage différent au sujet du programme en fonction du point de vue de différentes parties prenantes au programme. Certains auteurs estiment d'ailleurs qu'avoir plus d'une source de données peut être utile pour bonifier les conclusions avancées dans la recherche (Turcotte et al., 2009).

4.4.2 Limites

Certaines limites présentes dans la recherche doivent cependant être notées. D'abord, le contexte de pandémie de Covid-19 dans lequel s'est déroulée l'animation de PARL'Oméga telle qu'évaluée a eu un impact sur la dispensation du programme telle qu'elle se ferait en temps normal. Ainsi, certaines activités du programme n'ont pas pu être animées ou n'ont pas été

animées exactement de la façon dont elles ont été conçues afin de respecter les mesures sanitaires alors en vigueur. Cela fait en sorte que les effets prévus au programme ont potentiellement été différents de ceux qui ont été observés en réalité. De plus, le niveau d'habiletés sociales des jeunes était peut-être plus bas au début de l'année scolaire 2020-2021, compte tenu du confinement du printemps 2020 ayant privé beaucoup de jeunes de la fréquentation scolaire. Les restrictions sanitaires ont aussi pu diminuer les contacts sociaux à l'extérieur du programme durant l'année scolaire 2020-2021. Cette situation extraordinaire aurait donc pu également influencer l'impact du programme en diminuant les occasions de pratique et de généralisation des habiletés.

Ensuite, il faut rappeler que l'échantillon utilisé dans cette étude est très restreint. De plus, seules des filles ont accepté de participer à l'évaluation. Ainsi, il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble des jeunes de 10 à 12 ans qui pourraient participer au programme. Par ailleurs, l'étude inclut seulement la dispensation du programme telle qu'elle a été réalisée par le Centre Oméga. Elle ne représente donc pas nécessairement la façon dont d'autres milieux implantent le programme ni les effets qui peuvent en découler. D'autres études seront nécessaires pour pouvoir conclure à l'efficacité du programme dans d'autres contextes.

Aussi, le fait que le protocole de recherche n'inclut pas de groupe témoin fait en sorte qu'il n'est pas possible de conclure à la présence d'un lien de cause à effet entre la participation au programme et les effets perçus au niveau des habiletés sociales des jeunes qui y ont participé. Les effets perçus demeurent donc subjectifs à la personne qui les rapporte.

Le fait que les enseignants des jeunes participant au programme n'aient pas accepté de participer au projet de recherche a fait en sorte que l'instrument standardisé prévu pour mesurer

les habiletés sociales des jeunes avant et après leur participation à PARL'Oméga n'a pas pu être utilisé. Ainsi, aucun instrument de mesure standardisé n'a permis de comparer les compétences sociales des jeunes à un groupe normatif afin d'estimer le degré de sévérité des difficultés présentées par les jeunes bénéficiant du programme. Le recours à la grille d'observation des habiletés sociales a tenté de pallier en partie à ce déficit, mais demeure un instrument maison bâti par les concepteurs du programme et qui n'a donc pas été validé par la recherche. Les résultats sont donc à interpréter avec prudence et peuvent varier en fonction de la personne qui a complété la grille d'observation.

L'absence de répondants du corps enseignant a aussi fait en sorte que certaines données qu'il était prévu d'obtenir au sujet des caractéristiques des participantes n'ont pas été récoltées. Ainsi, le niveau de base des habiletés sociales avant la participation au programme et la présence de symptômes de troubles mentaux ou comportementaux chez les participantes à la recherche ne sont pas connus, ce qui présente une limite quant à l'interprétation des résultats.

De plus, les réponses des participantes ont pu être influencées par le biais de désirabilité sociale. En effet, certaines intervenantes auraient pu nuancer leurs réponses lors des entrevues afin de montrer qu'elles animaient le programme de façon conforme au guide d'accompagnement ou pour souligner que les jeunes de leur groupe avaient effectivement progressé. D'ailleurs, malgré que la consigne était de ne pas être avec d'autres personnes lors de l'entrevue, l'une des intervenantes a réalisé l'entrevue par visioconférence, alors qu'elle était en présence de collègues, compte tenu de l'impossibilité d'accéder au réseau wi-fi dans une autre pièce. L'intervenante souhaitait cependant poursuivre l'entrevue et nommait être à l'aise à fournir ses réponses dans cette situation, de sorte que l'entrevue a suivi son cours dans ce

contexte. Il est possible malgré tout que cela ait eu un impact sur ses réponses afin que ces dernières soient conformes à ce qui est attendu d'elle. Par ailleurs, les jeunes ont répondu au questionnaire de satisfaction, alors que leur intervenante était dans le même local qu'elles, ce qui aurait également pu influencer leurs réponses à certaines questions. Idéalement, il aurait été préférable que chaque jeune complète le questionnaire de satisfaction alors qu'elle était seule dans un local pour éviter toute source potentielle de pression sociale. Cet idéal n'était malheureusement pas atteignable dans le contexte dans lequel la recherche a été menée. Ainsi, la méthode de complétion des questionnaires de satisfaction lors d'un atelier du programme a été retenue pour nombre de raisons. D'abord, compte tenu de la pandémie de Covid-19 qui réduisait les possibilités d'avoir accès en personne aux participants dans le cadre de la recherche, il a été choisi que les intervenantes fassent compléter aux jeunes les questionnaires de satisfaction. Ensuite, la complétion des questionnaires de satisfaction de la recherche a été coordonnée avec celle des questionnaires de satisfaction maison du Centre Oméga afin qu'ils soient complétés lors du même atelier par les jeunes du groupe. Cette action avait pour but d'éviter de prendre du temps personnel des jeunes pour la complétion de ce questionnaire tout en évitant de les stigmatiser face à leurs pairs. Par ailleurs, compte tenu de la difficulté à rejoindre les parents durant le recrutement et à récupérer les formulaires de consentement, il a été jugé plus efficace pour la récupération des données de faire passer les questionnaires de satisfaction par les intervenantes ainsi que pour éviter que le parent influence d'une quelconque façon les réponses fournies par leur enfant.

En outre, il est possible que le passage du temps ait constitué un biais quant aux effets perçus chez les participants au programme. Ainsi, certains jeunes auraient pu devenir plus à

l'aise à parler en groupe et s'ouvrir davantage aux autres après s'être familiarisés au groupe pendant un certain temps sans que cela soit dû aux ateliers en tant que tels.

Enfin, il faut émettre l'hypothèse qu'il puisse y avoir un biais de maturation dans les effets perçus chez les jeunes ayant participé au programme. Il est effectivement possible que la maturité acquise par les jeunes durant toute l'année scolaire ait pu faire en sorte qu'ils aient amélioré certaines de leurs habiletés sociales, sans que cela soit nécessairement dû à leur participation à PARL'Oméga.

4.5 Recommandations

Pour conclure, compte tenu que la production de cette évaluation avait été demandée par le Centre Oméga, les recommandations suivantes sont offertes à l'organisme afin de bonifier le programme PARL'Oméga et son utilisation.

Premièrement, il serait judicieux de consolider l'implantation du programme avant d'envisager recommencer une évaluation des effets. Bien que l'année scolaire 2020-2021 visée par cette étude se soit déroulée dans un contexte exceptionnel dû à la pandémie qui a amené son lot d'adaptations, plusieurs modifications dans l'implantation du programme par rapport à ce qui est prévu au guide d'animation ont été réalisées sans que ce soit en lien avec le respect des mesures sanitaires.

Deuxièmement, il était intéressant que la plupart des activités du programme possèdent quelques recommandations sur les adaptations possibles aux activités en fonction des comportements des jeunes manifestés lors de l'atelier, compte tenu qu'elles respectent l'esprit du programme tout en tenant compte des besoins des jeunes. Cependant, certaines modifications semblent avoir été réalisées en lien avec les ateliers ou les outils du programme, sans qu'elles

aient pour objectif de répondre aux besoins des jeunes. Une intervenante mentionnait que, selon sa compréhension, il était possible d'animer les ateliers en fonction de ses préférences personnelles. Une autre d'entre elles a rapporté s'être aperçue à la suite d'un atelier en discutant avec des collègues qu'il y avait certains aspects de l'activité qui lui avaient échappé. Ce constat est préoccupant dans le cadre de l'animation d'un programme. Si ce n'est déjà fait, il pourrait donc être avantageux de préciser aux intervenantes lors de la formation quelles sont les adaptations acceptables ou à éviter lors de l'animation du programme. Cela permettrait au programme d'être implanté plus fidèlement, ce qui favoriserait à son tour la possibilité que le programme puisse générer les effets escomptés. De plus, afin de pallier à cet enjeu, il serait aussi utile que chaque atelier du programme cible non seulement des objectifs généraux au niveau des habiletés sociales, mais également des objectifs spécifiques afin de préciser qu'est-ce que le jeune devrait avoir acquis au terme de l'activité. Il fait d'ailleurs partie des pratiques recommandées en termes d'élaboration de programme d'inclure à la fois des objectifs généraux et spécifiques (Monette et al., 1998). Les objectifs spécifiques devraient indiquer concrètement ce qui est attendu des jeunes pour considérer qu'ils ont réalisé l'apprentissage souhaité au terme de l'atelier (Monette et al., 1998; Potvin, 2009). Cela pourrait ainsi faciliter le travail des intervenantes lors de l'évaluation des habiletés sociales afin de noter l'évolution des jeunes. Selon Potvin (2009), l'ajout d'objectifs opérationnels spécifiant le critère d'atteinte de l'objectif peut rendre plus aisée l'évaluation des effets du programme. Les objectifs généraux des ateliers rapportés dans la grille d'observation des habiletés sociales laissent place à l'interprétation et à la subjectivité lors de la cotation. D'ailleurs, ajouter ces objectifs observables et mesurables pourraient aussi servir à faire valoir l'importance de chacune des activités en mettant de l'avant les apprentissages concrets que la participation à chacune d'entre elles permet de réaliser. Ainsi,

cela réduit le risque que certains ateliers soient retirés par les intervenantes, parce qu'ils sont jugés redondants ou moins pertinents. En outre, l'évaluation de ces objectifs spécifiques pourrait permettre de rapidement cibler les ateliers pour lesquels les objectifs ne sont pas atteints par une majorité de jeunes afin de les bonifier pour qu'ils répondent mieux aux besoins des jeunes. Cette évaluation continue favoriserait la mise à jour du programme périodique afin de s'assurer que le programme continue de produire les effets escomptés.

Troisièmement, il serait utile de penser à donner davantage de détails dans la description des activités afin de s'assurer que ces dernières soient bien comprises. Par exemple, *La course de la survie* n'a pas été animée pour cette raison. Dans le même ordre d'idées, afin de s'assurer que les ateliers prévus soient effectivement animés, et ce, conformément aux lignes directrices du guide d'animation, il serait commode de s'assurer que le matériel et l'espace requis soient facilement accessibles. Par exemple, un autre groupe n'a pas non plus vécu *La course de la survie*, parce que l'espace requis n'était pas disponible. Dans le cas de cet atelier, il serait donc préférable de le simplifier ou de le remplacer par une autre activité. Autrement, il est probable qu'il continue à être retiré de la programmation par les intervenantes, qui auront possiblement tendance à choisir une activité plus simple à animer.

Quatrièmement, compte tenu que cet outil est déjà utilisé dans tous les groupes de PARL'Oméga, il serait intéressant d'inclure un système d'émulation, comme l'*Oméga fusée* dans le programme. L'utilisation qu'en a faite l'une des intervenantes, soit d'utiliser ce système pour favoriser une réflexion sur les habiletés démontrées lors de l'atelier et de récompenser les comportements prosociaux tout en discutant avec les jeunes ayant eu des comportements dérangeants de la façon dont ils pourraient se comporter lors de l'atelier suivant apparaît

prometteuse. L'intervenante a plutôt choisi de s'entendre avec le jeune ayant eu un comportement dérangeant d'avancer son jeton de deux cases s'il se comportait conformément aux comportements attendus lors de l'atelier suivant, ce qui aurait fonctionné d'après elle et aurait augmenté la motivation des jeunes à agir de façon prosociale.

Cinquièmement, il pourrait être aussi intéressant d'envisager de modifier le calendrier d'implantation du programme actuel pour faire des ateliers plus courts deux fois par semaine. En effet, la plupart des jeunes interrogées ont estimé que les ateliers étaient trop longs et plusieurs d'entre elles auraient cependant souhaité pouvoir bénéficier d'ateliers plus souvent. D'ailleurs, d'après plusieurs intervenantes rencontrées, le calendrier scolaire ne permettrait pas d'animer tous les ateliers prévus au programme au cours de l'année scolaire. Afin de pouvoir animer les mêmes activités dans un laps de temps plus court, une des options pourrait être de couper l'utilisation de l'*Omég'agenda* et de la *Ligne de la fierté* ou de modifier ces outils pour en diminuer le temps d'utilisation, ces derniers ayant reçu plusieurs commentaires négatifs des intervenantes quant à leur efficacité sur la généralisation des acquis et ayant été décrits comme un facteur nuisant à l'animation des ateliers. Les défis étant considérés comme les éléments les moins aidants du programme par les jeunes, il semble qu'une réflexion doive être envisagée quant à l'avenir de ces outils dans le programme.

Sixièmement, il convient de saluer les efforts des intervenantes pour favoriser la communication avec les parents des participants au programme. En effet, malgré la difficulté à joindre certains parents, elles se seraient adaptées pour trouver un moyen alternatif pour communiquer avec ces derniers, le cas échéant (ex : courriel plutôt que téléphone). Bien que certains parents se seraient montrés peu intéressés à collaborer avec les intervenantes, d'après

les témoignages recueillis, les intervenantes ont néanmoins usé de persévérance et de moyens divers pour tenter d'intéresser les parents aux progrès de leur enfant. Puisque la collaboration avec les parents a été considérée comme un facteur facilitant l'animation du programme, il est recommandé de poursuivre les efforts pour communiquer avec les parents des jeunes participant au programme et de les impliquer dans le développement des habiletés sociales de ces derniers.

Enfin, il serait intéressant de réaliser des évaluations supplémentaires du programme PARL'Oméga auprès d'un échantillon plus large et comprenant également des garçons. L'ajout d'un instrument de mesure standardisé, comme il était initialement prévu dans la présente recherche permettrait aussi de comparer les résultats aux normes préexistantes en termes de comportements sociaux chez les jeunes. Par ailleurs, le recours à d'autres devis de recherche, comme un devis pré-test post-test ou un devis comprenant un groupe contrôle, pourrait permettre d'approfondir les connaissances au sujet des effets de ce programme.

4.6 Retombées de l'évaluation sur la pratique de la psychoéducation

La présente évaluation s'avère intéressante à considérer dans la perspective de la pratique de la psychoéducation. D'abord, son contexte théorique soulève l'importance des habiletés sociales dans le développement de l'enfant pour favoriser son adaptation psychosociale. L'adaptation étant au cœur de l'expertise des psychoéducateurs (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2014), cela pourrait sensibiliser les professionnels de la psychoéducation œuvrant auprès d'enfants à tenir compte de ces habiletés dans leur processus d'évaluation et d'intervention. Ensuite, l'évaluation permet de faire connaître aux psychoéducateurs le programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga ainsi que soumettre des données d'implantation et des effets perçus à

son sujet. Les professionnels auront donc davantage d'informations au sujet du programme pour juger s'il conviendrait de l'utiliser dans leur contexte et avec leur clientèle. Ceux qui décident d'y recourir auront également à un aperçu des facteurs qui peuvent faciliter ou nuire à l'implantation du programme grâce aux résultats de l'évaluation. Par ailleurs, les résultats mettent en lumière la nécessité de considérer l'implantation d'un programme de développement des habiletés sociales lors de sa dispensation afin de s'assurer que celle-ci soit conforme à ce qui était prévu afin d'obtenir les résultats escomptés. Cela peut être intéressant dans le cas où le psychoéducateur peut être amené à élaborer et évaluer des programmes d'intervention psychosociale ou à soutenir une équipe d'intervenants dans l'animation de ceux-ci dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil. Cette évaluation rappelle aussi le caractère essentiel d'avoir plusieurs méthodes et plusieurs répondants différents lors de la collecte de données afin d'obtenir un portrait plus complet et nuancé de ce qui est évalué.

Conclusion

Pour conclure, le programme de soutien au développement des habiletés sociales PARL'Oméga a été évalué, alors qu'il était dispensé par le Centre Oméga dans plusieurs écoles pour l'année scolaire 2020-2021 auprès de jeunes de 10 à 12 ans ayant des difficultés au niveau de leurs habiletés sociales. L'implantation du programme ainsi que les effets perçus ont été mesurés au cours de cette évaluation. Le dosage offert aux jeunes était suffisant pour considérer le programme comme étant implanté. À la lumière des résultats, de nombreuses adaptations aux activités et aux outils du programmes ont été réalisées en raison du respect des mesures sanitaires reliées à la pandémie de Covid-19, afin de s'adapter aux besoins des jeunes, mais aussi en fonction des préférences personnelles des intervenantes. Certaines adaptations à la formation ainsi qu'au guide d'accompagnement du programme pourraient être envisagées afin de s'assurer que les adaptations, lorsqu'elles sont réalisées, respectent les mécanismes générant les effets du programme tout en ayant pour but de favoriser le mieux-être des jeunes. Les effets perçus par les jeunes ayant participé au programme ont généralement été positifs. La majorité d'entre elles ont noté s'être améliorées dans au moins une sphère d'habiletés sociales. Certaines d'entre elles ont cependant noté ne pas avoir l'impression d'avoir progressé à l'égard de certaines habiletés et présenter encore des difficultés à ce niveau au terme de leur participation au programme, tandis qu'une jeune a noté avoir régressé à certains niveaux. Les intervenantes ont quant à elle perçu quelques améliorations en regard des habiletés sociales des jeunes de leur groupe. Lorsque les observations des intervenantes ont été rapportées de façon quantitative sur des grilles d'observation, peu d'améliorations significatives ont cependant été constatées. Seule une des intervenantes a rapporté avoir été témoin de régressions en termes d'habiletés sociales dans son groupe. Il faut rappeler qu'il s'agit d'effets perçus et qu'il n'est pas possible d'établir un lien de

causalité entre la participation au programme et les effets rapportés par les jeunes et les intervenantes, compte tenu qu'il n'y avait pas de groupe témoin pour comparer les résultats. Cependant, il n'en demeure pas moins que l'impression générale des jeunes questionnées à l'égard du programme s'avère positive, la totalité d'entre elles étant d'avis que le programme les a aidées d'une façon ou d'une autre. Ces résultats encourageants pourraient paver la voie à des études supplémentaires au sujet de PARL'Oméga afin d'approfondir les connaissances au sujet du programme et de son efficacité à favoriser le développement des habiletés sociales auprès de sa clientèle cible.

Références

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>
- Bluteau, J., & Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 33-46). Gaétan Morin Éditeur.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffman, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality, 9*(1&2), 67-90. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666992>
- Castonguay, L. G., Constantino, M. J., & Grosse Holtforth, M. (2006). The working alliance: Where are we and where should we go? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(3), 271-279. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-3204.43.3.271>
- Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga. (s.d). *Parl, Oméga (Jeunes)* [document inédit]. Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga.
- Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga. (2015). *Programme PARL'Oméga : guide d'accompagnement*. Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga.
- Chen, H. T. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools, 13*(1), 75-83.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. CASEL. Repéré sur <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development, 44*(1), 76-87. <https://doi.org/10.1177%2F0165025419851864>
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology, 49*(5), 861-875. <https://doi.org/10.1037/a0028861>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seeks to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fite, P., Frazer, A., DiPierro, M., & Abel, M. (2019). Youth perceptions of what is helpful during the middle school transition and correlates of transition difficulty. *Children & Schools*, 41(1), 55-62. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy029>
- Gariépy, J. (2020). *Devis d'évaluation* [document inédit]. Université du Québec en Outaouais.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Béliveau éditeur.
- Gouvernement du Québec (2020). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Elias, M. J., & Zins, J. E. (2000). The role of the collaborative to advance social and emotional learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6. https://doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_02
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177%2F002246698702100115>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., & Cassidy, K. (2017). Cross-informant agreement of children's social-emotional skills: An investigation of ratings by teachers, parents, and students from a nationally representative sample. *Psychology in the Schools*, 55, 208-233. <https://doi.org/10.1002/pits.22101>
- Gullotta, T. P. (2015). After-school programming and SEL. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (dir.), *The Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 260-266) The Guilford Press.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1S), 101-106. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- 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 basé 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.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4). <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K., & Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Canadian Journal of Counseling / Revue canadienne de counseling*, 36(3), 180-193.
- Lendrum, A., & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.734800>

- Levitt, M. J., Levitt, J., Bfustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P... Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development*, 14(3), 398-420. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x>
- Loi sur l'instruction publique.* (2020, 16 juillet). Repéré sur <https://www.canlii.org/fr/qc/legis/lois/rlrq-c-i-13.3/derniere/rlrq-c-i-13.3.html?searchUrlHash=AAAAAQAKc29jaWFsaXNlcgAAAAAB&offset=3696>
- Marcotte, D., Pronovost, J., & Bluteau, J. (2014). La dépression et le suicide. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 47-62). Gaétan Morin Éditeur.
- Massé, L., Lanaris, C., & Couture, C. (2014). Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 5-18). Gaétan Morin Éditeur.
- Massé, L., Verreault, M., & Verret, C. (2011). *Mieux vivre avec le TDAH à la maison. Programme Multi-Propulsions. Volet parents.* Chenelière Éducation.
- Massé, L. & Verret, C. (2016). *Se faire des amis et les garder. Programme Multi-Propulsions. Volet Mieux vivre avec les autres, entraînement des habiletés sociales pour les enfants ayant des difficultés d'adaptation.* Chenelière Éducation.
- Massé, L., Verret, C., & Boudreault, F. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration. Programme Multi-Propulsions.* Chenelière Éducation.
- McKown, C. (2019). Challenges and Opportunities in the Applied Assessment of Student Social and Emotional Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15374410903258934>
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1). 55-70. <https://doi.org/10.1002/pits.20451>
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>
- Monette, M., Charrette, M., & Jobin, I. (1998). *L'élaboration du programme.* Presses Inter Universitaires.
- Monette, M., Charette, M., & Jobin, I. (2001). *L'évaluation formative et l'implantation du programme.* Presses Inter-Universitaires.

- Moore, J. E., Bumbarger, B. K., & Rhoades Cooper, B. (2013). Examining adaptations of evidence-based programs in natural contexts. *Journal of Primary Prevention, 34*, 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10935-013-0303-6>
- Newman Kingery, J., & Erdley, C. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children, 30*(2), 73-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/etc.2007.0007>
- Newman Kingery, J., Erdley, C., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215-243. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/mpq.2011.0012>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices*. OPPQ.
- Porteous, N. L. (2012). La construction du modèle logique d'un programme. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.) *Approches et pratiques en évaluation de programme : nouvelle édition revue et augmentée*. (2^e éd., p. 89-107). Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, P. (2009). Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme d'intervention psychosociale. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 101-114). Presses de l'Université du Québec.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D., & Mailloux, C. (2012). L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu. Béliveau éditeur.
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2015). *BASC-3 : Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – Version pour francophones du Canada. Manuel*. Pearson Canada Assessment.
- Ridde, V., & Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programme. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes : nouvelle édition revue et augmentée*. (2^e éd., p. 13-32). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rimm-Kaufman, S., & Hulleman, C. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (dir.), *The Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 151-166). The Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist, 54*(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- 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.
- Verret, C. & Massé, L. (2017). *Gérer ses émotions et s'affirmer positivement. Programme Multi-Propulsions. Volet Mieux vivre avec les autres, entraînement des habiletés sociales pour les enfants ayant des difficultés d'adaptation*. Chenelière Éducation.
- Verret, C., Massé, L., & Lagacé-Leblanc, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 28, 103-113. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54, 543-549. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (dir.), *The Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 3-19) The Guilford Press.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-186. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02667361003768526>
- Williford, A., Boulton, A., Forrest-Bank, S. S., Bender, K. A., Dieterich, W. A., & Jenson, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. *Child Youth Care Forum*, 45, 525-541. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9343-9>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10474410701413152>

ANNEXE 1 – Questionnaire visant à évaluer la satisfaction des jeunes ayant participé au programme PARL’Oméga année scolaire 2020-2021

1. Programme PARL’Oméga

a) À quel point trouves-tu que le programme PARL’Oméga t’a aidé(e)? Coche la réponse dans le tableau.

1. Le programme PARL’Oméga m’a nuï, m’a fait du tort.	2. Le programme PARL’Oméga ne m’a pas du tout aidé(e).	3. Le programme PARL’Oméga m’a un peu aidé(e).	4. Le programme PARL’Oméga m’a beaucoup aidé(e).

b) Quelle activité du programme PARL’Oméga as-tu trouvé la plus aidante? Inscris ta réponse dans le tableau.

--

Pourquoi as-tu trouvé cette activité aidante?

--

c) Quelle activité du programme PARL'Oméga as-tu trouvé la moins aidante?

--

Pourquoi as-tu trouvé cette activité moins aidante?

--

d) Qu'est-ce qui t'a le **plus aidé** dans les ateliers PARL'Oméga? Coche une réponse.

L'intervenant(e)	
Que les ateliers soient à chaque semaine	
Les discussions durant les ateliers	
Les activités	
Les défis que me donnait mon intervenant(e)	
D'être avec les autres jeunes du groupe	
Autre chose (écris ta réponse dans la case d'à côté)	

Qu'est-ce qui t'as le **moins aidé** dans les ateliers PARL'Oméga? Coche une réponse.

L'intervenant(e)	
Que les ateliers soient à chaque semaine	
Les discussions durant les ateliers	
Les activités	
Les défis que me donnait mon intervenant(e)	
D'être avec les autres jeunes du groupe	
Autre chose (écris ta réponse dans la case d'à côté)	

2. Fréquence des ateliers

a) Les ateliers PARL'Oméga avaient lieu à ton école une fois par semaine. Trouves-tu qu'un atelier par semaine était suffisant? Coche une réponse.

1- J'aurais voulu qu'il y ait plus d'un atelier par semaine	2- Un atelier par semaine était bien.	3-J'aurais voulu qu'il y ait un atelier aux deux semaines.

b) Les ateliers PARL'Oméga duraient 1h45. Trouves-tu que les ateliers étaient assez longs? Coche une réponse.

1- J'aurais voulu que les ateliers durent plus longtemps.	2- La durée des ateliers était bonne.	3-J'aurais voulu que les ateliers durent moins longtemps.

3. Intervenant(e) animant le programme PARL'Oméga

a) Qu'as-tu aimé chez l'intervenant(e) qui animait le programme PARL'Oméga? Pour chaque affirmation, coche dans la case ton niveau d'accord.

J'ai aimé...	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. J'ai aimé l'écoute de mon intervenant(e).				
2. J'ai aimé le dynamisme, l'enthousiasme de mon intervenant(e).				
3. J'ai aimé que mon intervenant(e) soit organisé(e).				
4. J'ai aimé que mon intervenant(e) respecte le temps alloué aux activités.				

5. J'ai aimé que mon intervenant(e) fasse respecter le code de vie.				
6. J'ai aimé la créativité de mon intervenant(e).				
7. J'ai aimé l'ouverture de mon intervenant(e).				

b) Que penses-tu que ton intervenant(e) pourrait améliorer pour rendre les ateliers plus aidants?
 Coche un ou des éléments que ton intervenant(e) pourrait améliorer.

Éléments à améliorer	Coche avec un X
Son écoute	
Son dynamisme, enthousiasme	
Son organisation	
Son respect du temps alloué aux activités	
Sa discipline, qu'il/elle s'assure de faire respecter le code de vie	
Sa créativité	
Son ouverture	

3. Amélioration perçue

a) Parmi tout ce que tu as travaillé dans les ateliers PARL'Oméga, coche ton degré d'amélioration pour chaque habileté.

Habilitété	Je n'avais pas de difficulté pour ça avant les ateliers et c'est encore facile pour moi.	J'ai plus de difficultés maintenant qu'avant les ateliers.	Je ne me suis pas du tout amélioré.	Je me suis un peu amélioré.	Je me suis beaucoup amélioré.
Écouter les autres					
Attendre mon tour pour parler					

Reconnaître mes émotions.					
Reconnaître les émotions des autres.					
Gérer mes émotions					
Travailler en équipe					
Régler mes conflits					
Parler en groupe					
Donner mes idées et dire mes opinions					
Me faire des amis					

4. Commentaires

Si tu as des commentaires à dire sur le programme PARL'Oméga ou ta participation aux ateliers, écris-le dans la case suivante.

Merci beaucoup pour ta participation!

ANNEXE 2 – Questionnaire d’entrevue aux intervenants du Centre Oméga ayant animé le programme PARL’Oméga au cours de l’année scolaire 2020-2021

Cette entrevue vise à connaître votre expérience de l’animation du programme de développement des habiletés sociales PARL’Oméga et de votre point de vue au sujet du programme. Sachez qu’il n’y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. La participation à cette entrevue est entièrement libre. Si vous n’êtes pas à l’aise de répondre à une question, vous pouvez vous prémunir du droit de ne pas y répondre et de demander de passer à la question suivante. Vous pouvez également décider de mettre fin à l’entrevue en tout temps.

Première partie : Formation et expériences professionnelles

1. Quelle(s) formation(s) en cours ou complétées détenez-vous?
2. Combien d’années d’expérience à titre d’intervenant(e) détenez-vous?
3. Quelles étaient vos expériences à titre d’intervenant(e) avant d’œuvrer au Centre Oméga?
4. Quel poste occupez-vous au sein du Centre Oméga?
5. Depuis combien de temps œuvrez-vous au Centre Oméga?

Deuxième partie : Formation et expérience relative à l’animation de programmes de développement des habiletés sociales

1. Avez-vous reçu une formation portant sur le programme PARL’Oméga avant de l’animer pour la première fois? Si oui, quels ont été les éléments abordés au cours de cette formation?
2. Au terme de cette formation, vous sentiez-vous suffisamment outillé pour animer le programme?
3. Depuis quand animez-vous le programme PARL’Oméga?
4. Avez-vous déjà animé le programme PARL’Oméga avant l’année scolaire 2020-2021?
5. Au cours de votre carrière, avez-vous déjà animé un autre programme de développement des habiletés sociales que le programme PARL’Oméga?
6. Au cours de votre carrière, avez-vous déjà animé des programmes d’intervention portant sur un autre sujet que le développement des habiletés sociales?

Troisième partie : Animation du programme PARL'Oméga

1. Durant l'année scolaire 2020-2021, auprès de combien de groupes de jeunes avez-vous animé le programme PARL'Oméga?
2. Combien d'ateliers du programme avez-vous animé auprès de chacun de ces groupes?
3. Comment avez-vous déterminé l'ordre des activités à animer?
4. Y a-t-il certaines activités prévues dans le guide du programme que vous n'avez pas animées? Si oui, pourquoi?
5. Y a-t-il certaines activités prévues dans le guide programme que vous avez modifiées lorsque vous les avez animées? Si oui, pourquoi et quelles étaient les modifications apportées?
6. Parmi les outils du programme PARL'Oméga listés ci-dessous, lesquels utilisez-vous? Si vous n'utilisez pas l'un d'entre eux, veuillez en indiquer la raison.
 - a. Feuille de présence
 - b. Omég'Agenda
 - c. Ligne de la fierté
 - d. Certificats de félicitations
 - e. Messages aux jeunes
 - f. Campagne de messages positifs aux parents
 - g. Journal de l'intervenant
 - h. Journal de bord de l'élève
 - i. Grille d'observation des habiletés sociales
7. Selon vous, quelles sont les pistes d'amélioration qui pourraient être mise en place pour bonifier ces outils ou leur utilisation?
8. Pouvez-vous me décrire le déroulement d'un atelier typique lorsque vous animez le programme PARL'Oméga?
9. Quelle est la durée des ateliers?
10. Y a-t-il un code de vie que vous instaurez dans le cadre de vos ateliers? Si oui, pouvez-vous nous le décrire?
11. Comment qualifieriez-vous votre lien avec les jeunes qui participent au groupe que vous animez?

12. Y a-t-il des modalités mises en place pour s'assurer de la généralisation des acquis des jeunes en dehors des ateliers (ex : à la maison, à l'école?) Si oui, lesquelles?
13. Est-ce que vous avez reçu une forme de soutien clinique dans le cadre de vos activités d'animateur du programme PARL'Oméga? Si oui, pouvez-vous nous décrire la forme que prenait ce soutien?
14. En général, quels sont les éléments facilitant votre animation du programme PARL'Oméga?
15. En général, quels sont les éléments qui nuisent à votre animation du programme PARL'Oméga?
16. En quoi le contexte de pandémie liée à la Covid-19 a-t-il changé l'animation du programme, d'après vous?
 - a. Quelles modifications avez-vous apportées aux activités du programme en lien avec le contexte de pandémie?

Quatrième partie : Effets perçus auprès des jeunes ayant participé au programme PARL'Oméga

1. À quelle fréquence les jeunes participent-ils aux ateliers?
2. Arrive-t-il que des jeunes s'absentent des ateliers? Si oui, pour quelles raisons?
3. Que faites-vous lorsqu'un jeune s'absente des ateliers?
4. Y a-t-il eu des jeunes de votre groupe qui ont abandonné le programme durant l'année scolaire? Si oui, pour quelles raisons?
5. De manière générale, entre le début et la fin de leur participation au programme PARL'Oméga, avez-vous perçu des changements dans le comportement des jeunes du groupe que vous animiez? Si oui, lesquels?
 - a. Pour chacun des domaines d'habiletés sociales qui vous seront nommés dans quelques instants, nous aimerions savoir si vous avez observé des changements dans le comportement des jeunes de votre groupe en regard de ces habiletés et chez quelle proportion de jeunes de votre groupe avez-vous observé ces changements :
 - i. Communication
 - ii. Reconnaissance et gestion des émotions

- iii. Coopération avec les pairs
 - iv. Gestion des conflits
 - v. Affirmation de soi et résistance de la pression des pairs
6. Comment qualifieriez-vous le niveau d'engagement des jeunes dans les ateliers?

Conclusion

1. Y a-t-il autre chose que vous désirez ajouter avant de terminer l'entrevue?

Merci beaucoup pour votre participation!

ANNEXE 3 – Liste des activités réalisées

Ateliers PARL’Oméga réalisés

Nom de l’atelier	Atelier réalisé (cocher la case si l’atelier a été réalisé)	Modifications apportées à l’atelier (s’il y a lieu)	Justification des modifications apportées à l’atelier (s’il y a lieu)	Justification de la non-réalisation de l’atelier (s’il y a lieu)
1. Qui es-tu? Photomaton				
2. Aveugle et muet				
3. La chaîne				
4. Dessine ce que je vois				
5. Une histoire à raconter				
6. Poches et impro des émotions				
7. Le bingo des émotions				
8. Improvisation de société				
9. Carte postale				
10. Le sorcier de l’amitié				
11. D’accord, pas d’accord				
12. Le travail d’équipe, quel casse-tête?				
13. Un pont en papier journal				
14. Sources de conflit				
15. Le consensus				
16. Divers (Activité choisie par consensus lors de l’atelier précédent)				
17. Île déserte				
18. Le temps d’un conflit				
19. Des ballons +/-				

20. Apporte-moi un objet				
21. La toile de discussion				
22. Le porte-clés des qualités				
23. Les énigmes				
24. Mettre en scène les différences				
25. La course de la survie				
26. Structures en bonbons				
27. Piquer une jasette				
28. L'avocat du diable				
29. Casse-tête « complimentaire »				
30. Fiche d'identité				

ANNEXE 4 – Grille d’observation des habiletés sociales du programme PARL’Oméga



G Grille d’observation des habiletés sociales - À PHOTOCOPIER

DATE (JJ/MM/AA) _____

GROUPE _____

INTERVENANT(E) _____

NOM DU JEUNE

LÉGENDE 3 OU VERT = HABILITÉ ACQUISE ET MISE EN PRATIQUE 2 OU JAUNE = HABILITÉ EN VOIE D'ACQUISITION 1 OU ROUGE = HABILITÉ TRÈS PEU PRÉSENTE VIDE = HABILITÉ PEU OBSERVÉE																		
HABILITÉS LIÉES À LA COMMUNICATION	Se présenter et présenter d'autres personnes																	
	Écouter																	
	Amorcer, entretenir et conclure une discussion																	
	Poser des questions																	
	S'exprimer en respectant les autres																	
Se joindre à un groupe																		
HABILITÉS LIÉES À LA GESTION DES ÉMOTIONS	Contrôler son impulsivité																	
	Reconnaître et exprimer ses sentiments et perceptions																	
	Composer avec les émotions négatives (tristesse, gêne, colère)																	
	Composer avec les émotions positives (plaisir - contrôle)																	
	Reconnaître et exprimer de l'affection																	
	Reconnaître les émotions d'autrui																	
Composer avec la colère d'autrui																		
HABILITÉS LIÉES AUX AMITIÉS	Accepter les différences des autres																	
	S'intéresser aux autres de manière respectueuse																	
	Collaborer à une tâche commune																	
	Reconnaître les besoins des pairs																	
	Demander de l'aide à ses pairs																	
	Offrir de l'aide																	
	Souligner les bons coups, les qualités des autres																	
	Partager son espace et ses objets																	
	Proposer des idées, des activités																	
	Accepter un compliment																	
	Se dire des choses personnelles																	
	Se montrer beau joueur après une partie																	
Composer avec le fait d'être laissé de côté																		
Dire la vérité																		
HABILITÉS LIÉES À LA GESTION DE CONFLIT	Rester calme face à un conflit																	
	Participer à la recherche de solutions qui conviennent à tous																	
	Faire des compromis																	
	Attendre son tour																	
Accepter les conséquences																		
HABILITÉS LIÉES À L’AFFIRMATION DE SOI ET À LA GESTION DE LA PRESSION PAR LES PAIRS	Porter un jugement adéquat et positif sur soi																	
	Être capable de refuser l'influence négative des pairs																	
	Accepter un refus																	
	Savoir dire « non »																	
	Nommer ses préférences																	
Reconnaître ses bons coups																		