

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION, IMPLANTATION ET VALIDATION  
D'UN PROGRAMME-PILOTE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ  
VISANT LE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS DE COMMUNICATION  
AUPRÈS DES JEUNES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE  
ET D'ADAPTATION DU SECTEUR D'ADAPTATION SCOLAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ COMME  
EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR  
AUDRÉE-JADE CARIGNAN

OCTOBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour et n'aurait pas été le même sans la participation, l'aide précieuse et le soutien de nombreuses personnes qu'il importe de nommer. Il me serait impossible de déposer ce mémoire sans leur rendre cet hommage.

D'abord, je tiens à remercier Linda St-Germain pour sa confiance, son ouverture et sa motivation face au programme, ainsi que pour sa qualité d'enseignante et son amour des jeunes. Ce fut un bonheur et une chance inouïe de travailler avec elle tout au long de l'implantation.

Je veux aussi remercier les jeunes du groupe de cheminement continu qui ont participé au programme. Je les remercie du sérieux de leur démarche, de leur ouverture, de leur spontanéité et de leur générosité. Je les remercie d'être ce qu'ils sont, ils m'ont donné envie de me dépasser pour eux.

Je tiens particulièrement à remercier Joanne Otis, ma directrice de maîtrise, pour sa confiance en moi et en mon projet, son ouverture, sa disponibilité, sa diplomatie, son aide, son soutien et ses nombreux coups de main. J'ai également beaucoup apprécié la façon qu'elle avait de toujours me faire sentir bonne et adéquate, même dans les critiques. Je la remercie finalement de sa compréhension et de son humanité dans les moments difficiles vécus en cours de route.

Je remercie aussi Olivier Guernon, le directeur du secteur d'adaptation scolaire, pour son ouverture, sa confiance, sa motivation et ses démarches pour l'intégration des sexologues en milieu scolaire.

Il est également important de remercier Claude Roy et Bernadette Gagnon pour leur implication et leur aide précieuse durant l'élaboration du programme.

Je tiens finalement à remercier les professeurs qui ont jalonné mon parcours académique au cours de ma maîtrise. Je les remercie d'avoir porté mon esprit à l'ébullition et d'avoir soutenu mes réflexions d'ordre théorique tout au long de ce processus de création intellectuelle.

De façon plus personnelle, je tiens à remercier mon amoureux Mathieu de partager ma vie depuis plus de six ans, d'avoir fait preuve de tellement de patience, d'ouverture, de compréhension et de soutien tant moral et émotionnel que financier et matériel. Mes études auraient été tellement plus ardues sans lui. Une nouvelle vie commence maintenant pour nous deux.

Je remercie ma mère pour la fierté qu'elle a pour moi et la confiance qu'elle a toujours eu en moi et en mes projets.

Je remercie également ma famille et mes ami(e)s qui ont dû composer avec ma réalité d'étudiante durant toutes ces années. Je les remercie de leur patience, de leur compréhension et de leur soutien.

Finalement, je prends également le temps de remercier mon père et mon frère qui m'ont quittée trop tôt, mais qui m'accompagnent depuis, tels des anges gardiens. À eux deux qui n'auront malheureusement pas pu assister à mon passage d'étudiante à professionnelle, qui n'auront pas vécu la fin de mes études à mes côtés, mais qui auront veillé sur moi en cette période charnière et importante de ma vie, je leur dis merci.

Merci à vous tous.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	IX
RÉSUMÉ.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Problématique.....	4
1.1.1 Objectifs du mémoire.....	4
1.1.2 Qui sont ces jeunes.....	4
1.1.3 Des besoins à combler.....	5
1.1.4 Une pertinence évidente.....	7
CHAPITRE II	
ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	9
2.1 État des connaissances.....	9
2.1.1 Définition de la clientèle.....	9
2.1.2 Portrait de la clientèle.....	14
2.1.3 Facteurs associés aux comportements sexuels à risque de grossesses et d'ITS20	
2.1.4 Facteurs associés à la violence.....	24
2.1.5 Ce qui leur est offert.....	26
CHAPITRE III	
CADRE THÉORIQUE.....	30
3.1 Cadre conceptuel.....	30
3.1.1 Vue d'ensemble du Intervention Mapping.....	30
3.1.2 Étapes du modèle.....	31
3.1.3 Questions de recherche.....	47
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	49
4.1 Méthodologie.....	49

4.1.1	Stratégies de recherche.....	49
4.1.2	Planification opérationnelle .....	50
4.1.3	Plan d'analyse .....	59
4.1.4	Considérations éthiques .....	60
CHAPITRE V		
	RÉSULTATS .....	63
5.1	Résultats.....	63
5.1.1	Description des élèves ayant participé au programme .....	63
5.1.2	Degré d'implantation du programme .....	64
5.1.3	Les conditions d'implantation.....	65
5.1.4	Satisfaction de l'enseignante et des élèves.....	72
5.2	Résultats associés au programme.....	97
5.2.1	Résultats : données quantitatives.....	97
5.2.2	Résultats : données qualitatives .....	104
CHAPITRE VI		
	DISCUSSION .....	110
6.1	Apports du projet sur le plan de l'élaboration de programme.....	110
6.1.1	Des ancrages qui servent de guide à l'élaboration .....	110
6.2	Forces et faiblesses du programme C.R.É.A.....	113
6.2.1	Un programme original et apprécié.....	113
6.2.2	Un programme adapté.....	114
6.2.3	Un programme complet facilitant l'animation.....	116
6.2.4	Contribution à une relation positive entre les élèves et l'enseignante.....	117
6.2.5	Des conditions d'implantations favorables .....	118
6.2.6	Quelques obstacles à son implantation.....	119
6.2.7	Un programme potentiellement efficace .....	121
6.3	Des suggestions pour bonifier le programme.....	122
6.3.1	Adapter les activités et le matériel pour la clientèle des 12 à 14 ans .....	122
6.4	Des suggestions pour améliorer l'implantation du programme .....	124

6.4.1	Offrir une préparation et un encadrement plus important en cours d'implantation .....	124
6.4.2	Favoriser que l'enseignant(e) appliquant le programme ait 100% de la tâche. ....	125
6.4.3	Permettre et valoriser la co-animation du programme. ....	126
6.5	Limites du projet .....	126
6.5.1	Limites du processus d'élaboration.....	127
6.5.2	Limites de l'implantation .....	128
6.5.3	Limites de l'évaluation.....	129
	CONCLUSION.....	131
	BIBLIOGRAPHIE .....	134
	ANNEXE 1 ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES ET DES BESOINS DE LA CLIENTÈLE CIBLE	144
	ANNEXE 2 MATRICE DES OBJECTIFS.....	147
	ANNEXE 3 PASSAGE DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE.....	153
	ANNEXE 4 SOLLICITATION DES DIFFÉRENTES INTELLIGENCES À TRAVERS CHACUNE DES COMPÉTENCES DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.....	157
	ANNEXE 5 MATRICE DU PROGRAMME .....	158
	ANNEXE 6 PROGRAMME C.R.É.A VERSION BONIFIÉE VOIR DOCUMENT INDÉPENDANT.	160
	ANNEXE 7 TABLEAU SYNTHÈSE DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES DE LA VALIDATION DU PROGRAMME.....	161
	ANNEXE 8 GRILLE DE VALIDATION DU CANEVAS D'INTERVENTION .....	162
	ANNEXE 9 JOURNAL DE BORD .....	167
	ANNEXE 10 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	170

ANNEXE 11 CANEVAS D'ENTREVUE.....	174
ANNEXE 12 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	176
ANNEXE 13 LETTRE EXPLICATIVE AUX PARENTS.....	179
ANNEXE 14 PROGRAMME C.R.É.A (2007-2008).....	182
ANNEXE 15 GRILLE DIRECTRICE POUR LES GROUPES FOCALISÉS .....	187



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Résumé des méthodes de collecte de données utilisées et des variables associées .....	51
4.2	Résumé de la cohérence interne des questionnaires .....	57
5.1	Description de l'intensité d'implantation des activités .....	64
5.2	Résumé des différents facteurs contextuels favorables ou défavorables à l'implantation du programme .....	66
5.3	Description de l'échelle de satisfaction de l'enseignante face aux rencontres .....	73
5.4	Description de l'appréciation des élèves du programme telle que perçue par l'enseignante .....	74
5.5	Pertinence des activités et ressources telle que rapportée par l'enseignante .....	75
5.6	Résumé des données des journaux de bord .....	76
5.7	Appréciation qualitative de l'enseignante à l'égard du programme ....	82
5.8	Satisfaction des élèves face au programme .....	84
5.9	Différences sur l'échelle de communication entre le pré-test 1 et le pré-test 2 .....	98
5.10	Description de l'échantillon sur l'échelle de communication au pré-test .....	99
5.11	Différences sur l'échelle de communication selon le genre au pré-test .....	100
5.12	Différences sur l'échelle de communication selon l'âge au pré-test .....	100
5.13	Description de l'échantillon sur l'échelle de communication au post-test .....	101
5.14	Différences sur l'échelle de communication selon le genre au post-test .....	102
5.15	Différences sur l'échelle de communication selon l'âge au post-test .....	102
5.16	Différences sur l'échelle de communication entre le pré-test et le post-test .....	103

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Étapes du Intervention Mapping (Bartholomew <i>et al.</i> , 2006)	32

## RÉSUMÉ

Le présent mémoire consiste en l'élaboration, l'implantation et l'évaluation formative d'un programme-pilote d'éducation à la sexualité visant le développement d'habiletés de communication et s'adressant aux jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire âgés entre 12 et 17 ans. La démarche s'est basée sur le modèle de planification « *Intervention Mapping* » (Bartholomew *et al.*, 2006). En accord avec ce que propose le *Intervention Mapping*, le programme s'est également appuyé sur des théories éprouvées soit celle des intelligences multiples (Gardner, 2004) et celle de l'apprentissage social (Bandura, 1976).

La méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs fixés par le mémoire est mixte et s'inscrit dans un devis pré-experimental. Elle allie les approches quantitative et qualitative. Le recours à des informateurs-clés, des journaux de bord, des entrevues semi-dirigées, des questionnaires et des groupes focalisés auprès des élèves ayant participé au programme et de l'enseignante l'ayant appliqué fut nécessaire pour répondre aux différentes questions de recherche. Ces questions sont les suivantes : 1) Quel est le degré d'implantation du programme ? 2) Quels facteurs ou conditions entravent l'implantation du programme? 3) Quels facteurs ou conditions facilitent l'implantation du programme? 4) Dans quelle mesure les ressources humaines et matérielles investies dans le programme sont-elles jugées pertinentes et utiles ? 5) Dans quelle mesure les activités du programme sont-elles jugées pertinentes et utiles ? 6) Dans quelle mesure les habiletés de communication des jeunes ayant reçu le programme se sont améliorées suite à celui-ci?

Sur le plan de l'implantation, le programme semble avoir été mis en œuvre tel que prévu à quelques éléments près. Les conditions favorables et défavorables à son implantation, qu'elles soient personnelles, organisationnelles, liées au programme et à l'environnement ont été identifiées et discutées afin d'émettre des recommandations à ce sujet. Sur le plan de la qualité et de la pertinence du programme, les résultats indiquent que la satisfaction de l'enseignante et celle des élèves à l'égard du programme semblent élevées. Celui-ci est jugé original, amusant, complet et de qualité. Les données quantitatives des questionnaires et les données qualitatives des groupes révèlent que le programme semble atteindre ses objectifs puisque plusieurs habiletés de communication se sont améliorées chez les élèves au cours du programme, principalement sur les plans de l'écoute active, du langage non verbal et de la gestion de conflit. L'ensemble des commentaires émis par les élèves et l'enseignante ont été pris en considération et ont permis de bonifier le programme afin de le rendre plus adapté aux enseignants et aux élèves en plus d'améliorer sa qualité et de guider son implantation future.

Mots-clés : Élaboration, implantation, validation, éducation à la sexualité, habiletés de communication, jeunes en difficultés d'apprentissage et d'adaptation, adaptation scolaire.

## INTRODUCTION

*« Le système éducatif a le mandat d'offrir des services de qualité de même qu'un environnement de formation et d'apprentissage propice au développement et à la reconnaissance des compétences de chacun et chacune, quelles que soient ses conditions économiques et sociales et la région qu'il ou elle habite »  
(MELS, 2005, p.2)*

*« Le concept de « réussite pour tous » met en lumière la responsabilité qu'a l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie »  
(MELS, 2003, p.9)*

*« Selon la loi sur l'instruction publique, la mission de l'école est la suivante : « Instruire, socialiser et qualifier les élèves. » En travaillant à l'éducation sexuelle des jeunes, on peut contribuer de façon significative à leur instruction et à leur socialisation. »  
(MELS, 2003, p.18)*

Ces extraits de publications gouvernementales mettent en évidence deux choses. D'abord, ils soulignent ou rappellent l'importance d'offrir des services et des ressources adaptés à tous les élèves peu importe leurs compétences ou leurs difficultés académiques, cognitives, sociales, etc. Ensuite, ils mettent en lumière l'importance d'intervenir non seulement sur les matières académiques, mais également sur le développement personnel et social des jeunes.

Concernant le besoin de formation adapté à tous, il répond à une exigence du Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) qui vise « la réussite pour tous ». La base est jetée, la motivation est annoncée. Toutefois, une brève incursion dans le domaine scolaire dans le contexte du stage au baccalauréat en sexologie laisse entrevoir le peu de gains faits à ce sujet. Bien que beaux sur papier, les objectifs du renouveau pédagogique demeurent difficiles et ardu à appliquer concrètement à tous les niveaux scolaires. Les défis sont toutefois plus importants dans les secteurs d'adaptation scolaire où les difficultés des élèves sont plus lourdes et où les ressources sont insuffisantes. Lorsqu'on parle d'adapter les ressources et les services pour tous, l'appel s'adresse prioritairement à ces jeunes qui éprouvent des difficultés à réussir dans le système d'éducation tel qu'il est conçu.

Le troisième extrait souligne l'importance d'intervenir au sujet de l'éducation à la sexualité dans le contexte scolaire et plus précisément dans le cadre du renouveau pédagogique. Cet objectif s'adresse tout particulièrement aux jeunes du secteur d'adaptation scolaire qui, dans plusieurs sphères de leur vie, seront placés en situation de vulnérabilité à cause de leurs difficultés diverses et d'apprentissages déficitaires. Leur épanouissement sexuel et amoureux sera peut-être compromis en raison de difficultés d'ordre émotionnel, social et comportemental qui n'auront pas fait l'objet d'interventions ciblées et adaptées.

C'est dans cette optique que s'inscrit le présent mémoire. Il se veut une amorce, une perche tendue aux écoles, aux commissions scolaires et au MELS pour poursuivre les efforts d'adaptation des ressources à cette clientèle des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation fréquentant les secteurs d'adaptation scolaire.

Ce mémoire présente les résultats de l'élaboration, de l'implantation et de l'évaluation d'un programme d'éducation à la sexualité clé en main visant le développement d'habiletés de communication et s'adressant aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Le premier chapitre défend la pertinence d'intervenir auprès de cette clientèle et plus spécifiquement sur le plan de la communication. L'importance de créer des ressources d'éducation à la sexualité et, plus spécifiquement, de créer des ressources adaptées aux besoins et aux caractéristiques spécifiques de ces jeunes est également démontrée.

Le deuxième chapitre présente la synthèse d'une recension des écrits portant sur les caractéristiques de la clientèle dans le but d'identifier leurs besoins réels et spécifiques au sujet de l'éducation à la sexualité. Les problématiques qui s'en dégagent sont liées aux comportements sexuels à risque ainsi qu'à la violence vécue et exercée. Les travaux recensés permettent aussi d'identifier les facteurs associés à ces problématiques afin de cibler les éléments sur lesquels intervenir pour assurer l'efficacité de l'intervention.

Les assises théoriques sont présentées au cours du troisième chapitre. C'est dans cette section du mémoire que le modèle de planification de l'*Intervention Mapping* (Bartholomew *et al.*, 2006) utilisé pour guider l'élaboration du programme est explicité. La théorie des

intelligences multiples et celle de l'apprentissage social sur lesquelles s'est basée l'élaboration du programme sont également présentées.

Le quatrième chapitre présente la méthodologie à la base de la démarche d'élaboration du programme et de la démarche évaluative. Les procédures et les différentes méthodes de collecte de données nécessaires pour répondre aux questions de recherche posées sont présentées et discutées.

C'est dans le cadre du cinquième chapitre que les informations issues des journaux de bord, des entrevues semi-dirigées menées auprès de l'enseignante appliquant le programme, des questionnaires et des groupes focalisés faits auprès des élèves ayant participé au programme sont exposés dans le but de répondre aux différentes questions de recherche portant sur les composantes du programme et son implantation.

Ces résultats quantitatifs et qualitatifs sont discutés et mis en relation au cours du sixième chapitre qui présente une synthèse et une réflexion quant aux diverses informations recueillies. Les forces et les faiblesses du programme, les recommandations émises pour son amélioration, les apports du projet dans l'élaboration de programme et les limites du projet de recherche sont discutés.

Finalement, un bref retour sur l'ensemble du projet de mémoire permet de conclure sur certaines pistes pour des projets futurs de recherche-intervention auprès de cette clientèle.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 PROBLÉMATIQUE

##### 1.1.1 Objectifs du mémoire

Le mémoire proposé s'inscrit dans le cadre d'une recherche intervention visant trois objectifs : 1) L'élaboration d'un programme d'éducation à la sexualité adapté aux besoins et aux caractéristiques particulières des jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation en tenant compte du renouveau pédagogique et son implantation auprès d'un groupe d'adaptation scolaire. 2) L'évaluation formative du programme auprès du personnel enseignant et des élèves ciblés. Cette évaluation formative implique la description a) du degré d'implantation et des conditions l'ayant affectée, b) des résultats à court terme du programme et c) de la satisfaction des élèves l'ayant reçu et de l'enseignant l'ayant appliqué. 3) La révision du programme à effectuer à la lumière des résultats obtenus à l'objectif 2. Cette recherche-intervention respecte les étapes et la structure proposées par le modèle de planification du Intervention Mapping (Bartholomew *et al.* 2001) qui sera décrit à la section 3.

##### 1.1.2 Qui sont ces jeunes...

En 2005-2006, 12 521 élèves du secteur publique de niveau secondaire au Québec sont considérés comme en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 2006), ce qui signifie que dans le milieu scolaire secondaire actuel, 12 521 adolescents présentent des difficultés de tout ordre rendant plus difficile leur cheminement scolaire, les rendant également plus vulnérables à certaines problématiques. Entre autres, à l'âge adulte, ces jeunes seraient moins diplômés que les jeunes du secteur régulier, leur insertion professionnelle serait plus difficile surtout pour les jeunes présentant des difficultés d'adaptation; ils seraient donc davantage

touchés par le chômage et l'inactivité et souffriraient davantage d'isolement social (MELS, 1999).

Les jeunes en difficulté présentent également une réalité sexuelle différente de celle des autres jeunes. Ils sont plus vulnérables aux grossesses non planifiées (Flory *et al.*, 2006) et aux infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) puisqu'ils adoptent davantage de comportements sexuels à risque (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005; Flory *et al.*, 2006; Schmidt *et al.*, 2003; Svetaz, Ireland et Blum, 2000).

Cette situation de vulnérabilité sur le plan sexuel peut s'expliquer par différents facteurs sociaux, familiaux, interpersonnels et individuels propres à ces jeunes. En résumé, sur le plan social, ces jeunes, plus que les autres, proviennent d'un milieu caractérisé par une situation socio-économique difficile (Schmidt *et al.*, 2003). Sur le plan familial, ces jeunes vivent davantage de difficultés diverses et des conflits avec leurs parents (DiClemente *et al.*, 2001; Hansen, Meissler et Ovens, 2000; Rielly, Craig et Parker, 2006; Schmidt *et al.*, 2003; Vazsonyi, Trejos-Castillo et Li Huang, 2006). Au niveau interpersonnel, ces adolescents éprouvent de multiples et importantes difficultés à communiquer (Ellias, 2004) et présentent des comportements agressifs ou antisociaux (MELS, 1992; Schmidt *et al.*, 2003), ce qui fait en sorte qu'ils sont davantage isolés (Hansen, Meissler et Ovens, 2000; Schmidt *et al.*, 2003) et qu'ils vivent plus de difficultés sociales (Ellias, 2004; Rielly, Craig et Parker, 2006; Schmidt *et al.*, 2003; Young *et al.*, 2005). Finalement, d'un point de vue individuel, ces jeunes éprouvent davantage de détresse émotionnelle (Svetaz, Ireland et Blum, 2000) et ont davantage vécu ou perpétré de la violence (Anyanwy et Campbell, 2001 Crosby *et al.*, 2004; DiClemente *et al.*, 2005; Smith, Leve et Chamberlain, 2006; Sullivan et Knutson, 2000; Svetaz, Ireland et Blum, 2000).

### 1.1.3 Des besoins à combler...

On peut donc voir que ces jeunes présentent diverses caractéristiques les rendant plus vulnérables à différentes problématiques sexuelles, individuelles, familiales, sociales et interpersonnelles. Parmi les difficultés de niveau interpersonnel, plusieurs relèvent de la communication. Or, la capacité de communiquer avec le partenaire est considérée comme un facteur de protection permettant de contrer l'adoption de comportements sexuels à risque



(Crosby *et al.*, 2002; Davies *et al.*, 2006; DiClemente *et al.*, 2005; Rickman *et al.*, 1997; Widman *et al.*, 2006), ainsi qu'à l'utilisation de la violence dans le contexte des relations amoureuses (Blunt, 2005). Il semble évident que ces jeunes présentent des besoins d'éducation sur les plans interpersonnel et communicationnel.

Au Québec, on remarque également que très peu de projets d'éducation à la sexualité s'adressent spécifiquement aux jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire. Parmi les programmes s'adressant à la clientèle des jeunes en difficulté, certains ciblent les jeunes en difficulté fréquentant les centres jeunesse, par exemple, le Sex-Oh-Fun (Paquet *et al.*, 1998), le programme de prévention du VIH et des ITS pour les jeunes en centres de réhabilitation juvénile (Godin *et al.*, 2003) et les programmes pour les garçons (À grands pas d'amour) et les filles (Entraînement à l'amour propre) (Manseau *et al.*, 1997; Manseau *et al.*, 2006). Le programme « Mon bien-être sexuel et celui de l'autre » évalué par Otis *et al.* (1999) est le seul qui fut recensé s'adressant spécifiquement aux jeunes fréquentant les secteurs d'adaptation scolaire. Les programmes à large diffusion, quant à eux, s'adressent davantage aux adolescents en général (Programme Express Protection, Formation Personnelle et Sociale). Malgré leurs besoins d'éducation à la sexualité, les jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire bénéficient de peu de programmes adaptés à leurs caractéristiques et aux caractéristiques du milieu scolaire.

De plus, parmi divers programmes d'éducation à la sexualité au Québec et aux États-Unis évalués, tant auprès des adolescents en général que des adolescents en difficulté, aucun d'entre eux ne porte spécifiquement et principalement sur la communication (habiletés de communication, gestion de la colère et de l'impulsivité) et la relation avec le partenaire. Les programmes intègrent le thème de la communication parmi tous les autres, plutôt que comme thème principal. Dans ces conditions, les habiletés de communication sont survolées et l'intégration, ainsi que la généralisation des habiletés dans la vie quotidienne sont compromises en raison du peu de temps qui leur est consacré. De plus, peu de ces programmes sont adaptés aux caractéristiques cognitives de ces jeunes. Peu d'entre eux tentent d'éviter la sollicitation des compétences en lecture et en écriture avec lesquelles les jeunes ont des difficultés, au profit de compétences ou d'intelligences moins reconnues par le

système de l'éducation, mais qui font partie des forces de ces jeunes selon la théorie des intelligences multiples de Gardner (2004), comme par exemple, la musique, les arts et l'activité physique.

Le programme d'éducation à la sexualité développé visera donc le développement d'habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles de communication, de façon adaptée aux caractéristiques de la clientèle et à celles du renouveau pédagogique, afin de réduire leur vulnérabilité aux grossesses non planifiées et aux ITSS, ainsi qu'à la violence amoureuse et sexuelle dans leur relation de couple.

#### 1.1.4 Une pertinence évidente...

Les caractéristiques tant sociales, familiales, interpersonnelles et individuelles des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation les rendent plus vulnérables à certains problèmes de santé et d'adaptation. Cette vulnérabilité fait de l'intervention et de la prévention auprès de cette clientèle une priorité aux yeux de la santé publique puisque celle-ci considère qu'il est prioritaire d'intervenir et d'agir sur les plans du développement et de l'adaptation sociale des enfants et des jeunes, du VIH-sida et des ITSS, ainsi que des traumatismes non intentionnels et intentionnels (MSSS, 1997). Lorsqu'on connaît la réalité de ces jeunes, on sait que ceux-ci sont particulièrement à risque de vivre ces différentes problématiques.

L'intervention auprès des jeunes du secteur de l'adaptation scolaire s'inscrit également dans les priorités et les orientations du MELS qui vise à renouveler l'éducation préscolaire, primaire et secondaire dans le but de favoriser la réussite de chacun des élèves, d'offrir du soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, en plus de viser l'implantation de l'approche école en santé (MELS, 2005) dans lequel s'inscrit les préoccupations de l'ordre de la santé et de la sexualité (MELS, 2005). La direction de l'adaptation scolaire vise à offrir une école adaptée à tous les élèves et demande l'adaptation des services aux besoins et aux caractéristiques des élèves fréquentant le secteur (MELS, 1999).

De plus, dans les faits, on peut observer que le renouveau pédagogique retire les périodes de cours spécifiquement attribuées à la formation personnelle et sociale, qui incluait l'éducation à la sexualité, au profit d'une éducation sexuelle incluse et répartie dans chacune des matières et donnée par chacun des enseignants. Aussi, concrètement, l'intégration de l'éducation à la

sexualité dans chacune des matières par les enseignants est suggérée, mais non contrôlée et exigée (MELS, 2003). L'ensemble des élèves n'ont donc plus automatiquement accès à une forme d'éducation à la sexualité et aucune ressource clé en main n'existe pour outiller les enseignants à inclure l'éducation à la sexualité dans leur curriculum. Les enseignants eux-mêmes auraient besoin d'une ressource d'éducation à la sexualité adaptée au contexte scolaire afin qu'elle soit utile et facilement utilisable à l'école. Il serait également bénéfique que les enseignants reçoivent une formation les outillant à intervenir au sujet de la sexualité, en plus d'être encadrés et soutenus dans leurs efforts d'éducation à la sexualité.

Compte tenu de la reconnaissance de l'importance de l'intervention auprès des jeunes à risque sur le plan de la sexualité tant par la santé publique que par le Ministère de l'éducation, compte tenu des caractéristiques particulières et des besoins de la clientèle, ainsi que des diverses problématiques sociales et sexuelles possibles en cas de non intervention; compte tenu des lacunes au niveau des services qui sont offerts spécifiquement à ces jeunes; compte tenu de l'absence de projets concrets qui intègrent l'éducation à la sexualité dans le cadre du nouveau pédagogique et de ressources aidant les enseignants à intégrer l'éducation à la sexualité dans leur curriculum, l'élaboration d'un programme d'éducation à la sexualité adapté à leurs caractéristiques, s'intégrant dans le cadre du nouveau pédagogique, axé sur la communication dans le but de promouvoir le bien-être sexuel de ces jeunes, de prévenir l'adoption de comportements sexuels à risque, les grossesses non planifiées, les ITSS et la violence dans les relations amoureuses et sexuelles de ces jeunes, est justifié. De plus, compte tenu des caractéristiques cognitives spécifiques de ces jeunes, un programme d'éducation basée sur la théorie des intelligences multiples semble être une piste intéressante et adaptée à la clientèle afin de maximiser la motivation, la compréhension, la rétention et l'intégration du contenu.

## CHAPITRE II

### ÉTAT DES CONNAISSANCES

#### 2.1 ÉTAT DES CONNAISSANCES

Afin de mieux connaître les caractéristiques de ces jeunes et d'identifier les facteurs en lien avec leurs prises de risque et leurs difficultés, dans le but de cerner leurs besoins et les cibles d'un éventuel programme d'éducation à la sexualité auprès d'eux, les écrits de plusieurs auteurs ayant travaillé auprès de cette clientèle ont été consultés. La recension qui suit a permis de bien définir la clientèle, ses caractéristiques sociales, familiales, interpersonnelles, émotionnelles et sexuelles, ainsi que les facteurs associés aux comportements sexuels à risque et à la violence vécue et exercée chez ces jeunes.

##### 2.1.1 Définition de la clientèle

###### 2.1.1.1 Réalité académique

Afin de définir précisément la clientèle des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire, il importe de définir ce qui est entendu par difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Le MELS (1992) définit la clientèle de l'adaptation scolaire en regroupant les élèves en difficulté en deux grandes catégories, soit les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves handicapés. Chacune de ces catégories comporte des sous-catégories qui raffinent les définitions de la clientèle. Comme la clientèle ciblée par le programme est celle des élèves en difficulté d'apprentissage, seulement cette catégorie sera explicitée ici et puisque le programme vise les élèves en difficulté de niveau secondaire, seule les indications référant à ce niveau seront présentées.

Pour établir les grandes lignes de chaque sous-catégorie, le MELS (1992) s'est basé sur l'évaluation sommative qui permet de porter un jugement sur le retard d'un élève en regard

des attentes de l'école basées sur les capacités de celui-ci comparativement à la majorité des élèves du même âge à l'intérieur de la commission scolaire. Les critères de l'intensité et de la persistance sont également considérés, c'est-à-dire que les difficultés doivent avoir une durée de 3 à 6 mois et être d'une intensité suffisante pour perturber le fonctionnement scolaire et/ou social de l'élève.

La première sous-catégorie réfère aux élèves avec difficulté légère d'apprentissage qui se traduit par un retard académique mineur. Il est entendu par un retard académique mineur un retard de plus de un an dans la langue d'enseignement et en mathématiques. Ces élèves requièrent des services éducatifs adaptés. Les élèves ayant cumulé un retard au cours de leur cheminement scolaire, mais ne bénéficiant plus de services adaptés sont considérés comme des élèves « réguliers ».

La deuxième sous-catégorie est celle des élèves en difficulté grave d'apprentissage. Ces difficultés se traduisent par un retard de 2 ans ou plus en langue d'enseignement ou en mathématiques. L'évaluation faite par des professionnels révèle des troubles spécifiques d'apprentissage qui se manifestent par des retards de développement particulièrement sur le plan des habiletés de communication et qui causent le retard scolaire en l'absence d'interventions appropriées. Il est entendu par « troubles spécifiques d'apprentissage » des difficultés dans un ou plusieurs processus nécessaires au développement, à l'utilisation ou à la compréhension du langage. Ces troubles peuvent être des difficultés à lire, à écrire, à communiquer oralement, à conceptualiser ou à raisonner. Ces difficultés peuvent être de nature constitutionnelle et associées à des dysfonctions neurologiques. Ces troubles causent différentes problématiques telles que de la dyslexie, de la dysorthographe, des problèmes langagiers, des troubles auditifs centraux et des problèmes sur le plan de l'attention. Ces troubles neurologiques sont également responsables du retard scolaire et des difficultés d'apprentissage.

La troisième sous-catégorie réfère aux difficultés d'adaptation en incluant les élèves avec des difficultés d'ordre comportemental. D'abord, les élèves ayant des troubles de comportements sont ceux dont l'évaluation psychosociale révèle un déficit important de la capacité d'adaptation qui se traduit par des difficultés significatives d'interaction et d'adaptation avec un ou plusieurs éléments de leur vie scolaire, sociale ou familiale. Les comportements

inadéquats observés sont sous-réactifs ou sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement. Les difficultés d'adaptation sont jugées significatives lorsqu'elles entravent le développement de l'élève ou celui des autres, malgré des interventions adaptées. Ces difficultés empêchent l'élève d'apprendre adéquatement et d'entretenir des relations interpersonnelles satisfaisantes. Ces difficultés comportementales sont donc souvent associées à des difficultés d'apprentissage en raison de lacunes dans la persistance à la tâche, la capacité d'attention et la concentration. Ces difficultés peuvent atteindre le désordre majeur de comportement qui se traduit par des comportements qui entravent les droits des autres et les normes sociales établies pour un groupe d'âge, par des agressions verbales et physiques, ainsi que par de l'irresponsabilité et le défi constant de l'autorité. Ce niveau de sévérité des troubles de comportements empêche l'accomplissement des activités normales de l'élève et requiert la présence d'un intervenant la majeure partie du temps.

Finalement, la dernière sous-catégorie incluse dans les troubles d'apprentissage est celle des élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Ces élèves, lorsque évalués sur le plan de leur fonctions cognitives, présentent des résultats significativement inférieurs à la moyenne des autres élèves de leur âge. Ces difficultés cognitives sont accompagnées de difficultés adaptatives sur les plans de l'indépendance personnelle et de la responsabilité sociale (MELS, 1992).

#### 2.1.1.2 Élèves dits « à risque »

Ces différentes catégories de difficultés d'apprentissage regroupent des élèves dont les caractéristiques particulières rendent plus difficiles leur cheminement scolaire et leur fonctionnement social. Ces difficultés rendent ces élèves plus à risque de vivre divers échecs. Dans cette optique, Schmidt *et al.* (2003) ont effectué une recension des écrits sur le concept « d'élèves à risque » afin de tenter d'identifier la définition du concept, les difficultés liées à cette clientèle et ce qui leur est offert. Ils mentionnent qu'il est difficile de choisir une définition précisément parce qu'elles varient beaucoup d'un auteur à l'autre. Ces définitions varient en raison de l'hétérogénéité de la clientèle desservie par le secteur d'adaptation scolaire. Les définitions des auteurs dépendent donc de la clientèle spécifique avec laquelle ils travaillent et de leurs caractéristiques et difficultés particulières. Néanmoins, Schmidt *et al.* (2003) ressortent des caractéristiques mentionnées par différents auteurs qui ne sont pas

incluses dans les définitions du MELLS. Entre autres, les élèves à risque peuvent présenter des problèmes de santé mentale, du retrait social, des problèmes de consommation et un manque d'intérêt et de motivation face à l'école. Certains auteurs, quant à eux, attribuent le trouble de déficit d'attention et d'hyperactivité à une problématique au niveau de l'autocontrôle et au non développement du langage intérieur servant à réguler le comportement et les émotions (Schmidt *et al.*, 2003). Cette vision est intéressante puisque ces dimensions sont modifiables par l'intervention.

#### 2.1.1.3 Sous la lunette des intelligences multiples...

D'autres auteurs, par des recensions des écrits, se sont penchés sur la clientèle des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du point de vue des intelligences multiples afin de mieux comprendre leurs lacunes cognitives, mais également leurs forces.

Sur le plan de leurs forces, Hearne et Stone (1995), Leblanc (1997) et Schirduan, Case et Faryniarz (2002), en présentant des résultats d'études empiriques, soutiennent que les élèves en difficulté d'apprentissage présentent plusieurs champs de compétences. Ceux-ci ont des forces sur les plans de l'écriture conceptuelle, de la pensée divergente, de l'informatique et de la musique (Hearne et Stone, 1995; Leblanc, 1997). Leblanc (1997) ajoute qu'ils présentent des compétences sur les plans de la perception visuo-spatiale, de l'expérience concrète et de l'ancrage dans le présent. Hearne et Stone (1995) rapportent également que les jeunes avec des difficultés d'apprentissage démontrent des habiletés et réussissent aussi bien la tâche que les élèves sans difficulté d'apprentissage lorsque celle-ci sollicite leurs intérêts. Leblanc soutient que toutes les intelligences sont développées chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, mais que celles étant le plus développées sont les intelligences visuelle-spatiale et kinesthésique. Schirduan, Case et Faryniarz (2002) soutiennent plutôt que les intelligences dominantes chez ces jeunes sont les intelligences visuelle-spatiale et naturaliste. Selon ces auteurs, ces jeunes éprouveraient principalement des difficultés sur les plans des intelligences langagière et logico-mathématique, celles qui sont principalement reconnues par le système éducatif, ce qui va dans le même sens que leur difficulté et leur retard académique dans la langue d'enseignement et en mathématiques (Hearne et Stone, 1995; Leblanc, 1997; Schirduan, Case et Faryniarz, 2002).

#### 2.1.1.4 Système d'éducation normatif et positiviste

Les auteurs soutiennent tous que le système d'éducation aux États-Unis met trop l'accent sur les intelligences langagière et logico-mathématique, ce qui empêche la considération de compétences et d'intelligences différentes chez les enfants. Bien entendu, le système éducatif américain est comparable sur plusieurs points au système d'éducation au Canada et au Québec. Hearne et Stone (1995) dans leur critique du système éducatif américain rapportent trois types de domaines philosophiques et pédagogiques en lien avec les difficultés d'apprentissage. D'abord, la « *remedial education* », c'est-à-dire, l'école qui tente de suppléer aux connaissances et aux habiletés manquantes. Ensuite, il y a les interventions caractérisées par des efforts de recherche faits par des spécialistes dans l'école pour identifier des méthodes qui devraient aider les élèves avec des difficultés d'apprentissage à mieux apprendre avec celles-ci. Finalement, il y a l'éducation compensatoire (*compensatory education*) caractérisée par l'effort mis sur l'égalisation et l'homogénéité des opportunités d'éducation parmi tous les élèves de l'école. Toutes ces catégories s'inscrivent dans un courant normatif et positiviste en mettant l'accent sur les faiblesses plutôt que sur les forces des élèves. Il importe donc de considérer les difficultés d'apprentissage d'un point de vue différent dans les services offerts à ces élèves. Sur ce plan, Leblanc (1997) suggère qu'il serait préférable de considérer les difficultés d'apprentissage d'un point de vue constructiviste et socioculturel, lequel mise sur les compétences des individus, plutôt que dans une perspective positiviste qui met l'accent sur les handicaps et les lacunes.

#### 2.1.1.5 Travailler à partir de leurs forces...

La théorie des intelligences multiples fait partie d'un courant qui tente de mettre l'accent sur les compétences des élèves, sur ce qu'ils peuvent faire plutôt que sur ce qu'ils ne peuvent pas faire. En ce sens, Schirduan, Case et Faryniarz (2002) soutiennent que les enseignants et les écoles devraient considérer une multitude de facteurs tels que les intelligences dominantes, les intérêts, les connaissances dans des domaines particuliers et le contexte dans lequel vit et apprend l'élève afin de faire le pont entre les domaines faibles des élèves et leurs domaines forts dans le but de leur faire vivre des succès.



De plus, McEachern et Javier (2001) par une recension des écrits, soutiennent que les difficultés d'apprentissage et d'adaptation ainsi que la douance ne sont pas des catégories hermétiques et exclusives. Selon eux, certains jeunes peuvent présenter des caractéristiques des deux groupes : la douance peut masquer la difficulté d'apprentissage et vice versa. Selon ces auteurs, les élèves doués sont ceux qui démontrent un haut niveau de réussite et un important potentiel dans des habiletés intellectuelles générales et des aptitudes académiques spécifiques. Ils présentent une pensée productive et créatrice, des habiletés de leadership, une performance en art comparativement aux autres jeunes partageant leur âge, leur expérience ou leur environnement. Les auteurs ressortent trois catégories de jeunes doués souffrant de troubles d'apprentissage dans la littérature : 1- l'élève doué identifié avec un subtil trouble d'apprentissage, 2- un élève non identifié qui lutte pour maintenir son succès, 3- un élève identifié comme ayant un trouble d'apprentissage qui sera découvert plus tard comme étant doué.

Ces élèves semblent préférer les activités créatives et ont de l'intérêt pour les activités à l'extérieur de l'organisation scolaire. Ils ont de bons scores dans l'assemblage d'objets, dans l'arrangement d'images, dans les labyrinthes, les similarités et la compréhension de sous-tests, mais présentent des scores bas sur les plans du vocabulaire, de l'information, de l'arithmétique, de la complétion d'images et du codage. Il semble également que les élèves doués ayant un trouble d'apprentissage ont un concept de soi plus faible que les autres élèves doués. Considérer tous les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage comme des jeunes peu intelligents et intervenir dans cette optique avec eux est une erreur (Leblanc, 1997; Schirduan, Case et Faryniarz, 2002), tout comme le fait de ne pas tenir compte de leurs faiblesses et de leurs forces dans l'élaboration et l'application des ressources éducatives qui leur sont adressées.

### 2.1.2 Portrait de la clientèle

Puisque peu d'études empiriques concernent cette clientèle, notre compréhension de la clientèle est quelque peu limitée de ce point de vue. Parmi les études recensées, la majorité se sont penchées sur les caractéristiques des jeunes en difficulté dans les centres de réhabilitation et de détention juvénile. La recension des écrits comporte donc des articles portant sur les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage, sur les jeunes présentant des

difficultés d'adaptation et sur les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Bien que ces jeunes ne présentent pas nécessairement les mêmes caractéristiques, ils en partagent tout de même quelques-unes. De plus, cette hétérogénéité représente bien le secteur d'adaptation scolaire. Il importe donc de tenir compte de l'ensemble de ces groupes d'élèves dans la présentation des caractéristiques de la clientèle de l'adaptation scolaire.

#### 2.1.2.1 Réalité sociale

Afin de faire un portrait global de la clientèle, il importe de s'intéresser à l'ensemble des dimensions de leur vécu. En ce sens, certains auteurs se sont penchés sur la réalité sociale de ces jeunes. Selon leur recension des écrits, Schmidt *et al.* (2003) identifient quelques caractéristiques de la situation sociale des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation comparativement à celle des autres jeunes. Ceux-ci vivent plus souvent dans une situation socio-économique difficile, c'est-à-dire dans une famille touchée par le chômage ou ayant des revenus précaires. En lien avec leur situation socio-économique, ces jeunes vivent plus souvent que les autres jeunes dans des logements inadéquats. De plus, les jeunes et leur famille éprouvent des difficultés avec les ressources éducatives qui leur sont offertes tant sur le plan de la qualité, qu' sur le plan de l'accès.

#### 2.1.2.2 Réalité familiale

D'un point de vue familial, toujours selon Schmidt *et al.* (2003), les jeunes dit « à risque » vivent plus souvent dans des familles monoparentales ou dysfonctionnelles. À l'intérieur de ces familles, les jeunes semblent plus souvent être seuls à la maison et manquer de soutien psychologique, moral et scolaire. Les parents valorisent peu l'éducation et s'impliquent peu dans les rencontres parents-enseignants. Toujours à l'intérieur de ces familles, les jeunes se voient plus souvent attribuer des rôles spécifiques par les parents. L'enfant peut tenir le rôle du héros, du bouc-émissaire, de l'enfant perdu ou de la mascotte. L'enfant adopte un ou plusieurs de ces rôles comme stratégie de survie personnelle à l'intérieur d'une famille dysfonctionnelle et de cette façon, il détourne l'attention de ce qui est à la base de la dysfonction.

Dans ces familles, les mères sont plus souvent dépressives et elles présentent plus souvent un faible degré de scolarité. Il y a plus souvent présence de violence dans la famille et les parents présentent davantage de comportements criminels. Ces parents utilisent des pratiques parentales inconstantes, ou encore axées sur le contrôle. Dans le même ordre d'idée, Rielly, Craig et Parker (2006) ont mené une étude aux États-Unis auprès de 149 garçons et filles ayant ou non des troubles d'attention au sujet de leur relation avec les pairs et avec leurs parents. Les résultats ont démontré que les parents de ces jeunes utilisent significativement plus de caractéristiques négatives de parentage, par exemple une discipline incohérente et moins de caractéristiques positives de parentage telles que le parentage positif, l'engagement et le monitorat. Bartlett, Holditch-Davis et Belyea (2005), à l'aide d'analyses de profils à partir des données d'une étude longitudinale nationale auprès de 14 736 adolescents ajoutent que les adolescents présentant les profils « problèmes de comportement » ou « comportements déviants » mentent davantage à leurs parents que les adolescents du profil « comportements normaux » .

Toujours en lien avec la famille, certains auteurs ont considéré l'association de manière différente. Les auteurs précédents associent une situation familiale difficile aux jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, alors que Fite *et al.* (2006) considèrent plutôt que les pratiques parentales sont fonction des troubles de comportements des enfants. Dans leur étude auprès de 122 garçons américains de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, les auteurs ont démontré que contrairement à l'idée selon laquelle les troubles externalisés sont causés ou expliqués par des pratiques parentales négatives, ce sont plutôt les pratiques parentales qui sont expliquées par les problèmes externalisés. Les problèmes de comportement sont négativement liés aux pratiques parentales positives et à l'engagement parental. Pour leur part, Bor, McGee et Fagan (2004) démontrent que des problèmes de comportement à l'enfance doublés de l'instabilité maritale doublent ou triplent les risques de développement de comportements antisociaux chez les adolescents.

### 2.1.2.3 Caractéristiques individuelles

Outre les caractéristiques sociales de ces jeunes, d'autres auteurs se sont intéressés à leur vécu individuel. Svetaz, Ireland et Blum (2000) ont analysé les données provenant d'une étude longitudinale nationale sur la santé des adolescents aux États-Unis, auprès de 20 780

jeunes de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, dont 1 301 avaient des difficultés d'apprentissage. L'étude révèle que les adolescents ayant des difficultés d'apprentissage présentent significativement plus que les autres jeunes de la détresse émotionnelle, des problématiques suicidaires et ils paraissent plus jeunes que leur âge réel. D'autres auteurs ajoutent que ces jeunes consomment davantage de drogues et d'alcool (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005; Thompson *et al.*, 2006), se démotivent plus rapidement et éprouvent davantage de frustration face à une tâche (Scime et Norvilitis, 2006).

#### 2.1.2.4 Caractéristiques interpersonnelles

D'un point de vue interpersonnel, Canrinus (2005) et Ellias (2004) se sont intéressés particulièrement aux difficultés interactionnelles de ces jeunes. Canrinus (2005) soutient que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage verbales et non verbales ont un fonctionnement socio-émotionnel différent des autres jeunes. Ellias (2004) émet l'hypothèse que les difficultés interpersonnelles et sociales de ces jeunes seraient expliquées par différentes lacunes sur le plan de l'apprentissage socio-émotionnel. Les différentes difficultés socio-émotionnelles ont été regroupées en trois domaines de compétences principales dans lesquels ces jeunes semblent éprouver des difficultés et des pistes d'intervention sont proposées. D'abord, les jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation semblent avoir des difficultés à reconnaître les émotions chez eux et chez les autres. Cette difficulté est également mentionnée par Scime et Norvilitis (2006). Ils ont également de la difficulté à gérer et à réguler leurs émotions fortes positives et négatives. Finalement, il leur est difficile d'identifier et de reconnaître leurs forces et leurs besoins personnels. Bodan (2000) soutient que ces jeunes présentent plus d'agressions externalisées et que celles-ci sont souvent causées par une mauvaise interprétation initiale des signaux sociaux. Ces difficultés peuvent être liées au fait que ces jeunes souffrent davantage d'isolement social (Schmidt *et al.*, 2003; Ellias, 2004; Hansen, Meissler et Ovens, 2000), qu'ils vivent des relations négatives ou insatisfaisantes (Rielly, Craig et Parker, 2006; Young *et al.*, 2005) et qu'ils vivent davantage de violence vécue ou perpétrée (Svetez, Ireland et Blum, 2000).

#### 2.1.2.5 Caractéristiques sexuelles

Concernant les caractéristiques sexuelles, plusieurs auteurs soulignent que les jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation ont vécu, davantage que les autres jeunes, des abus physiques, psychologiques et sexuels à l'intérieur et à l'extérieur de la famille et y sont plus vulnérables (Anyanwy et Campbell, 2001; Schmidt *et al.*, 2003; Sullivan et Knutson, 2000; Young *et al.*, 2005). Cette association entre les difficultés d'apprentissage et d'adaptation et les différents types d'abus est interprétée de différentes façons. Pour Sullivan et Knutson (2000), le lien entre les abus et les difficultés d'apprentissage et d'adaptation s'explique par le fait qu'un handicap (incluant les troubles de comportements et les troubles d'apprentissages) augmente les risques de vivre différents abus. Selon ces auteurs, les enfants ayant un handicap sont plus à risque que les autres enfants de vivre de la négligence, des abus physiques, sexuels et émotionnels. Les jeunes ayant des troubles de comportements et ceux ayant un retard intellectuel sont les plus à risque d'être abusés émotionnellement. Anyanwy et Campbell (2001) soutiennent également que les jeunes avec des difficultés d'apprentissage sont plus nombreux à avoir vécu des abus physiques, sexuels et psychologiques. En revanche, ils expliquent plutôt que ces différents abus peuvent être la cause de la dyslexie. Donc, le lien de causalité entre les difficultés d'apprentissages et d'adaptation et les abus n'est pas clairement établi. Les auteurs ne s'entendent pas sur la question de savoir si les difficultés d'apprentissages rendent plus vulnérables aux abus ou sont expliquées par ceux-ci.

Otis *et al.* (1999) se sont intéressés à la réalité sexuelle des jeunes en adaptation scolaire dans le cadre du pré-test de l'évaluation du programme « Mon bien-être sexuel et celui de l'autre ». Selon les auteurs, 11,3 % des jeunes de l'adaptation scolaire interrogés ont déjà été enceintes ou ont mis leur partenaire enceinte, 5,2% ont déjà eu une ITS et 21,7% ont déjà passé un test de dépistage d'ITS. Les résultats révèlent également qu'sur le plan des comportements à risque, 5,8% des jeunes de l'étude se sont injectés des drogues au moins une fois dans leur vie, 5,3% ont eu des contacts sexuels en échange de drogue ou d'argent, 2,6% ont eu des relations sexuelles avec un homme ayant des relations sexuelles avec d'autres hommes et 5,2%, avec un partenaire qui s'est injecté des drogues. Le pré-test de l'évaluation révèle que l'âge moyen de la première relation sexuelle est de 14,3 ans. Sur ce plan, Svetaz, Ireland et Blum (2000) soutiennent que les garçons avec des difficultés

d'apprentissage s'engagent plus tôt dans leur vie sexuelle que les garçons sans difficulté d'apprentissage. Selon ces auteurs, tant les garçons que les filles présentant des difficultés d'apprentissage sont plus nombreux que les jeunes sans difficulté d'apprentissage à avoir eu une relation sexuelle à l'âge de 12 ans. Au contraire, Young *et al.* (2005) soutiennent que les jeunes présentant un déficit d'attention et de l'hyperactivité ne s'engagent pas plus tôt dans des relations sexuelles afin de compenser leur isolement social et leur manque de popularité. Cette possible contradiction dans les résultats de ces auteurs peut être expliquée par la grande hétérogénéité de l'appellation « jeunes en difficulté » et par des caractéristiques différentes d'un échantillon à l'autre.

Concernant les comportements sexuels à risque, Flory *et al.* (2006) ont mené une étude aux États-Unis auprès de 175 jeunes hommes adultes de 18 à 26 ans avec difficultés d'apprentissage et d'adaptation comparativement à 111 jeunes hommes du même âge sans ces difficultés. Les auteurs ont démontré que les jeunes hommes avec des difficultés d'apprentissage et d'adaptation rapportent un nombre plus élevé de partenaires sexuels, rapportent davantage de relations sexuelles occasionnelles et ont davantage de relation sexuelle occasionnelle avec une utilisation peu fréquente du condom.

Pour ce qui est du taux de grossesses, les auteurs se contredisent. Selon Flory *et al.* (2006), les garçons avec des difficultés d'apprentissage et d'adaptation ont été plus souvent que les autres jeunes confrontés à la grossesse de leur partenaire. Les résultats de l'étude de Svetaz, Ireland et Blum (2000) ne supportent pas cette hypothèse. En effet, les résultats ne révèlent pas de différence significative entre le taux de grossesse chez les jeunes avec difficultés d'apprentissage et celui des jeunes sans difficultés d'apprentissage. Ces variations dans les résultats peuvent encore une fois s'expliquer par des conceptions différentes de la catégorie « jeunes en difficulté » et, donc, par des échantillons différents. En effet, Flory *et al.* (2006) considèrent les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, alors que Svetaz, Ireland et Blum (2000) considèrent les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage seulement. Toutefois, si l'on se rappelle les résultats du pré-test de l'évaluation du programme *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre* (Otis *et al.*, 1999), 11,3% des jeunes de l'échantillon avaient été enceintes ou avaient mis leur partenaire enceinte, ce qui semble plus important que chez les jeunes de la population en général (Otis *et al.*, 1999). De plus,

Manseau (1997) révèlent que les adolescentes en difficulté hébergées en internat se retrouvent enceintes dans des proportions au moins deux fois plus élevées que les adolescentes en général. Les adolescentes enceintes décident également de poursuivre leur grossesse et choisissent la maternité dans des proportions deux fois plus élevées que les adolescentes en général.

Si l'on considère que les jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation adoptent davantage que les autres jeunes des comportements sexuels à risque et ont davantage de difficultés relationnelles en lien avec de la violence vécue ou exercée, il importe de connaître les facteurs associés aux comportements sexuels à risque de grossesses et d'ITS et les facteurs associés à la violence vécue et exercée.

### 2.1.3 Facteurs associés aux comportements sexuels à risque de grossesses et d'ITS

Les écrits sur la sexualité des adolescents en général, des adolescents en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et des adolescents en centre de réhabilitation ou de détention a permis de dégager plusieurs facteurs de risque et de protection d'ordre familial, individuel et interactionnel associés à l'adoption de comportements sexuels à risque, augmentant ou diminuant leur vulnérabilité aux grossesses non planifiées et aux ITS. Les études permettant de connaître les facteurs de risque et de protection sont des études quantitatives ayant utilisé majoritairement des analyses associatives ou des analyses de régression auprès d'échantillons plus ou moins importants. Néanmoins, plusieurs travaux qualitatifs visant à explorer, comprendre et décrire les représentations et le vécu sexuel et amoureux des adolescents et plus particulièrement des adolescents en difficulté ont été menés par Manseau (2007) et Manseau et Blais (2002).

#### 2.1.3.1 Facteurs familiaux

Pour ce qui est des facteurs liés à la famille, des auteurs mentionnent que les processus familiaux négatifs, c'est-à-dire un manque de soutien et de monitorat familial, augmentent les risques de consommation de drogue et d'alcool et que cette consommation augmente les risques d'adoption de comportements sexuels à risque, tels que la multiplicité des partenaires, des partenaires sexuels à risque et l'utilisation peu fréquente du condom (DiClemente *et al.*, 2001; Vazsonyi, Trejos-Castillo et Li Huang, 2006). Il semble également que les jeunes qui

ont une structure familiale de qualité, une cohésion familiale, un soutien et un monitorat parental adéquats et suffisants, ainsi qu'une bonne communication parents-adolescent au sujet de la sexualité (DiClemente *et al.*, 2001; DiClemente *et al.*, 2005) présentent moins de comportements sexuels à risque.

Les résultats de l'étude de Smith et Gurthrie (2005) auprès de deux échantillons (20 700 et 14 700) de garçons de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année aux États-Unis, révèlent que les facteurs les plus fortement associés à la sexualité à risque sont la famille et les pairs, dans le sens que les garçons qui sont plus près de leur famille sont sexuellement plus conservateurs et adoptent moins de comportements sexuels à risque, alors que ceux étant plus près de leurs amis sont sexuellement plus permissifs. L'étude de Aalsma *et al.* (2006) auprès de 151 adolescentes de 14 à 17 ans révèlent une association différente, sans être opposée. Les résultats démontrent que plus le partenaire sexuel est proche de la famille et des amis de l'adolescente, plus la relation est intime et que l'intimité de la relation entraîne une augmentation de la confiance envers le partenaire et une utilisation moins fréquente du condom. Donc le lien d'intimité et de proximité à la famille et aux amis de la partenaire augmente l'adoption de comportements sexuels à risque de la part de celle-ci. Bien que ces études révèlent des associations différentes, ces résultats ne tendent pas à s'invalider l'un et l'autre puisqu'ils font état de variables et de contextes différents.

### 2.1.3.2 Facteurs individuels

Sur le plan individuel, les auteurs mentionnent des facteurs sociodémographiques, des facteurs psychologiques et des facteurs psychosociaux qui sont davantage modifiables par l'intervention.

Pour ce qui est des facteurs sociodémographiques ou des éléments liés au vécu qui sont importants à considérer, mais qui sont des facteurs statiques, les auteurs soutiennent que le fait d'avoir une histoire de maltraitance ou d'abus physique, psychologique et sexuelle (Anyanwy et Campbell, 2001; Crosby *et al.*, 2004; DiClemente *et al.*, 2005; Smith, Leve et Chamberlain, 2006; Sullivan et Knutson, 2000), le fait d'être une fille (Crosby *et al.*, 2005; DiClemente *et al.*, 2005) et d'être plus âgé (Crosby *et al.*, 2005) augmente la susceptibilité des jeunes à adopter des comportements sexuels à risque.



Sur le plan des facteurs psychologiques référant à des traits de personnalité, qui sont également difficilement modifiables dans le cadre d'une intervention à court terme, les auteurs stipulent que le fait d'avoir un diagnostic de trouble d'attention et d'hyperactivité, de trouble de la conduite ou de trouble de l'opposition (DiClemente *et al.*, 2005; Flory *et al.*, 2006), et de présenter de l'impulsivité (DiClemente *et al.*, 2005) rend les adolescents plus à risque d'adopter des comportements sexuels non sécuritaires. Certains facteurs réfèrent davantage à des états psychologiques ou émotifs, par exemple, il semble que le fait de vivre une dépression et une détresse psychologique (Bachanas *et al.*, 2002; Crosby *et al.*, 2004; DiClemente *et al.*, 2005; Ethier *et al.*, 2006), le fait de consommer de la drogue et de l'alcool (Anderson, Santelli et Morrow, 2006; Bachanas *et al.*, 2002; Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005; Crosby *et al.*, 2004; DiClemente *et al.*, 2005), d'avoir une faible estime de soi (DiClemente *et al.*, 2005; Ethier *et al.*, 2006; Salazar *et al.*, 2005), et de ressentir un désir de grossesse (Davies *et al.*, 2006) augmentent également la probabilité d'adoption de comportements sexuels à risque.

Certains auteurs se sont plutôt intéressés à des facteurs davantage d'ordre psychosocial tels que les normes, les attitudes, les perceptions, etc. Par exemple, DiClemente *et al.* (2005) ont fait une synthèse des écrits sur la prévention et les ITS chez les adolescents dans une perspective socio-écologique afin de dégager les facteurs individuels, familiaux, interpersonnels, communautaires et sociaux associés à l'adoption ou non de comportements sexuels à risque. Le fait d'avoir des attitudes négatives face à la contraception (DiClemente *et al.*, 2005), de percevoir des barrières fortes à la contraception (Crosby, Salazar et DiClemente, 2006; DiClemente *et al.*, 2005) et la croyance que le condom diminue le plaisir (DiClemente *et al.*, 2005) augmentent les risques d'adoption de comportements sexuels à risque, alors que les jeunes qui ont des connaissances sur la sexualité, la contraception, les risques à la santé (Bachanas *et al.*, 2002; Mustanski, Donenberg et Emerson, 2006), qui sont motivés à se protéger (Crosby, Salazar et DiClemente, 2006; Mustanski, Donenberg et Emerson, 2006), qui ont l'intention de se protéger (Godin *et al.*, 1997; Hogben *et al.*, 2003; Mustanski, Donenberg et Emerson, 2006), qui éprouvent le sentiment d'être à risque de vivre une grossesse ou de contracter une ITS (DiClemente *et al.*, 2005), qui éprouvent un sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire qui se sentent confiants à l'égard de l'utilisation du condom, quant à leurs habiletés à négocier l'usage du condom avec leur

partenaire et dans leur habileté à dire non à une relation sexuelle non protégée, qui éprouvent un sentiment de contrôle comportemental à l'égard des comportements sexuels sécuritaires (Godin *et al.*, 1997; Hogben *et al.*, 2003) et qui ont confiance en la contraception (DiClemente *et al.*, 2005; Hogben *et al.*, 2003), adoptent moins de comportements sexuels à risque. De plus, les jeunes qui sont confiants quant à leurs habiletés à communiquer au sujet de la sexualité (Bachanas *et al.*, 2002; DiClemente *et al.*, 2005; Godin *et al.*, 1997) adoptent moins de comportements sexuels à risque. D'un autre côté, une étude qualitative de Manseau (1997) auprès de 20 adolescentes de 14 à 17 ans en internat au centre jeunesse de Laval et de 22 intervenantes travaillant auprès d'elles révèlent que la grossesse peut être vécue positivement, comme une opportunité de changer de vie et un nouveau départ. De plus, plusieurs adolescentes semblent se percevoir, avant de tomber enceinte, comme incapable de procréer. Cette attitude positive face à la grossesse et ce très faible sentiment de vulnérabilité constitue des facteurs de risque de l'adoption de pratiques sexuelles à risque.

D'un point de vue interactionnel, il semble que les adolescents près de leurs amis (Smith et Gurthrie, 2005) ou qui font partie d'un gang (DiClemente *et al.*, 2005) sont plus susceptibles d'adopter des comportements sexuels à risque, alors qu'à l'inverse, ceux qui présentent un plus grand soutien social (Bachanas *et al.*, 2002; DiClemente *et al.*, 2005) et dont la norme des pairs est favorable à la contraception (Bachanas *et al.*, 2002; DiClemente *et al.*, 2005) sont moins susceptibles d'adopter des comportements sexuels non sécuritaires. Concernant le partenaire, les adolescents ayant un partenaire plus âgé, qui sont dans une relation de plus longue durée (DiClemente *et al.*, 2005), ou qui ont un nouveau partenaire (DiClemente *et al.*, 2005), ceux qui ont un plus grand nombre de partenaires sexuels (Crosby *et al.*, 2005; Davies *et al.*, 2006) et qui ont une relation sexuelle le même jour de la rencontre du partenaire (Crosby *et al.*, 2005) sont plus susceptibles d'adopter des comportements sexuels à risque. À l'inverse, les adolescents qui croient en la responsabilité masculine dans la contraception, qui sont en début de relation et qui perçoivent l'inexpérience de la partenaire utilisent davantage le condom (Crosby *et al.*, 2005).

#### 2.1.3.3 Sur les plans de la relation et de la communication...

De plus, il semble que les jeunes ayant du contrôle dans la relation, ceux entretenant une relation de couple égalitaire (DiClemente *et al.*, 2005) et ceux ayant une bonne

communication avec leur partenaire (Crosby *et al.*, 2002; Davies *et al.*, 2006; DiClemente *et al.*, 2005; Rickman *et al.*, 1997; Widman *et al.*, 2006) sont moins à risques d'adopter des comportements sexuels non sécuritaires. C'est sur ces derniers facteurs de protection que le programme se propose d'agir puisqu'il nous semble qu'en intervenant sur ces facteurs, l'expression d'une sexualité sécuritaire sera facilitée, ainsi que l'entretien de relations saines, égalitaires, respectueuses et sans violence.

#### 2.1.4 Facteurs associés à la violence

Concernant la problématique de la violence en général et de la violence dans les relations amoureuses, certains auteurs ont confirmé que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ont significativement plus souvent vécu et perpétré de violence que les jeunes sans difficulté d'apprentissage (Bodan, 2000; Svetaz, Ireland et Blum, 2000). La thèse de Bodan (2000) est une étude quantitative auprès de 91 garçons et 37 filles qui a révélé que les groupes de jeunes ayant un diagnostic de déficit d'attention et hyperactivité, et ceux ayant un diagnostic de déficit d'attention, d'hyperactivité et de difficulté d'apprentissage présentent significativement plus d'agressions externalisées que ceux du groupe témoin, c'est-à-dire sans ces diagnostics.

Dans le même ordre d'idée, Svetaz, Ireland et Blum (2000) ont analysé les données provenant d'une étude longitudinale nationale sur la santé des adolescents aux États-Unis, auprès de 20 780 jeunes de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, dont 1 301 ont des difficultés d'apprentissage. L'étude a révélé que les adolescents ayant des difficultés d'apprentissage ont significativement vécu plus souvent de la violence que les autres jeunes et qu'ils utilisent également plus de violence.

Quelques auteurs se sont également penchés sur les facteurs de risque ou de protection associés au fait d'adopter des comportements violents. Parmi eux, Herronkohl *et al.* (2000, 2001) ont analysé les données provenant du « Seattle Social Development Project » qui est une étude longitudinale auprès de 808 jeunes suivis depuis 1985 afin d'identifier les facteurs de risque associés à la violence à l'âge de 18 ans, mesurés aux âges de 10, 14 et 16 ans. Ces auteurs révèlent que sur les plans social et communautaire, les jeunes qui ressentent un faible attachement à leur quartier, qui sont exposés à des adultes du quartier impliqués dans le crime

et dont la communauté est désorganisée sont plus à risque de perpétrer de la violence (Herrenkohl *et al.*, 2000; Herrenkohl *et al.*, 2001).

Sur le plan familial, il semble que les jeunes vivant à l'intérieur de famille présentant une faible gestion familiale, un faible revenu et de la criminalité intrafamiliale sont plus à risque d'utiliser la violence (Herronkohl *et al.*, 2000). Les jeunes vivant une importante mobilité résidentielle semblent avoir plus de risque d'adopter des comportements violents (Herronkohl *et al.*, 2000; Herronkohl *et al.*, 2001). Les jeunes dont les parents ont des attitudes favorables à la violence, vivent de nombreux conflits et présentent de la violence parentale ont également plus de risque d'adopter des comportements violents (Herronkohl *et al.*, 2000; Herronkohl *et al.*, 2001). D'autre part, le fait d'avoir des frères ou des sœurs délinquants augmente également le risque que le jeune utilise la violence (Herronkohl *et al.*, 2000).

Concernant les relations interpersonnelles, les auteurs soutiennent que les jeunes qui fréquentent des pairs antisociaux et délinquants et qui appartiennent à un gang sont plus à risque de perpétrer de la violence (Herronkohl *et al.*, 2000; Herronkohl *et al.*, 2001). Toutefois, la thèse de Blunt (2005), une étude réalisée auprès de 15 garçons de 9<sup>e</sup> année, révèle que les jeunes qui développent des relations positives avec les parents, le personnel scolaire et les amis sont moins vulnérables à l'adoption de violence comme moyen de résolution de conflits puisque ces conditions agissent comme facteurs de protection qui contribuent à la résilience de la violence perpétrée.

Plusieurs facteurs individuels ont également été identifiés. Certains facteurs sociodémographiques tels que le fait d'être un garçon augmente le risque d'adopter de la violence (Herronkohl *et al.*, 2000; Herronkohl *et al.*, 2001). Un facteur référant à l'histoire personnelle tel qu'une initiation précoce à la violence rend plus à risque d'utiliser de la violence (Herronkohl *et al.*, 2000). Certains traits de personnalité sont aussi associés à un plus grand risque d'utiliser de la violence. Par exemple, les jeunes qui prennent plus de risques, qui ont des comportements antisociaux et qui ont un diagnostic d'hyperactivité et de déficit d'attention sont considérés plus à risque de perpétrer de la violence (Herronkohl *et al.*, 2000; Herronkohl *et al.*, 2001). Au contraire, selon Blunt (2005), les jeunes qui développent des habiletés sociales, telles que l'empathie, des habiletés de communication, le

sens de l'humour et la flexibilité sont moins affectés par les facteurs de risque de l'adoption de la violence et sont donc moins vulnérables à l'adoption de comportements violents.

D'autres facteurs réfèrent à la situation scolaire. En effet, les jeunes ayant de faibles aspirations éducationnelles, un faible engagement scolaire, de faibles performances académiques et qui vivent une transition scolaire sont plus à risque d'être violents (Herronkohl *et al.*, 2000; Herronkohl *et al.*, 2001). Finalement, le fait qu'un jeune vende de la drogue et qu'il ait des attitudes pro-violence augmente également les risques qu'il perpètre de la violence (Herronkohl *et al.*, 2000).

Puisque les jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation sont plus à risque de vivre, mais également de perpétrer de la violence et que les compétences sociales ressortent comme un facteur de protection à l'adoption de comportements violents, nous estimons qu'intervenir sur le plan des habiletés de communication et des habiletés interpersonnelles contribuera à réduire le risque d'adoption de la violence chez ces jeunes.

#### 2.1.5 Ce qui leur est offert...

##### 2.1.5.1 Programmes ciblant la clientèle des jeunes en difficulté

Quelques programmes d'éducation sexuelle ont été conçus et évalués pour les jeunes en difficulté. Au Québec, le programme *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre* s'adresse aux jeunes en difficulté du secteur d'adaptation scolaire et est basé sur une analyse de besoins et sur l'approche expérientielle. L'évaluation, réalisée grâce à un devis pré-expérimental avant-après, démontre des résultats significatifs sur le plan des connaissances, de la croyance en l'efficacité personnelle, de la perception de la gravité et des risques relatifs à la grossesse et aux ITSS, de l'attitude face à l'abstinence et face à l'usage du condom, des valeurs sexuelles, des styles de communication, des intentions face à l'abstinence et face au sexe sécuritaire, ainsi que sur le plan des pratiques contraceptives et prophylactiques. L'évaluation révèle également que les jeunes se sont avérés satisfaits du programme (Otis *et al.*, 1999).

Le programme de prévention du VIH et des ITS développé par Godin *et al.* (2003) pour les jeunes en centre de réhabilitation juvénile repose aussi sur une analyse des besoins et est basé sur la théorie de l'action raisonnée, du comportement planifié, des comportements

interpersonnels et la théorie sociale cognitive. L'évaluation est basée sur un devis pré-expérimental avec pré-test et post-test. Elle révèle que le programme a eu des résultats significatifs sur toutes les variables telles que l'intention de se protéger, le sentiment d'efficacité personnelle, la croyance normative personnelle, l'attitude, la croyance comportementale, la perception de contrôle comportemental et les connaissances à l'égard des pratiques sexuelles sécuritaires (Godin *et al.*, 2003).

Deux programmes d'éducation à la sexualité s'adressant aux jeunes en difficultés fréquentant les centres jeunesse ont également été élaborés sur la base d'ancrages qualitatifs. Le programme *Entraînement à l'amour-propre* (Manseau, Blais et Brouillette, 2000-2004) s'adresse aux adolescentes en Centre jeunesse et vise la prévention de la grossesse. Le programme *À grands pas d'amour* (Manseau *et al.* 2004) s'adresse aux garçons en Centre jeunesse et vise également la prévention de la grossesse et l'adoption de pratiques sexuelles sécuritaires. Ces deux programmes ont été élaborés dans une perspective constructiviste et en concertation avec les milieux. Ils ont été élaborés sur la base de cibles identifiées à travers les discours des jeunes eux-mêmes obtenus par le biais d'une démarche qualitative. Le programme *À grands pas d'amour* a été évalué en utilisant une méthodologie qualitative de modèle pluraliste constructiviste inspiré de Guba et Lincoln (1989). Pour ce faire, vingt adolescents ont été interviewés, vingt-neuf ont rempli un questionnaire dirigé et treize éducateurs ont rempli un questionnaire dirigé et semi-dirigé. Les résultats de cette évaluation qualitative démontrent que le programme a suscité un grand intérêt chez les jeunes. Les résultats tendent également à démontrer des changements positifs sur le plan des cinq cibles du programme, soit l'isolement, la masculinité, l'amour, la protection sexuelle et la paternité. L'importance de créer un climat propice à la discussion et d'outiller et de soutenir les éducateurs dans l'application et l'animation du programme a aussi été mis en relief (Côté, 2006).

En général, ces programmes utilisent des méthodes interactives telles que la discussion, les jeux de rôle, des improvisations, des résolutions de problèmes, des manipulations d'objets, des débats, des clarifications de valeurs, de l'imagerie mentale, des démonstrations, des imitations mais aussi des questionnaires, des agendas personnels, des documents audiovisuels, etc. Parmi les programmes ciblant les jeunes en difficulté, certains programmes

américains sont basés sur une théorie (Wingood *et al.*, 2006), d'autres utilisent des techniques interactives et expérientielles (Clark *et al.*, 2000), ou encore visent directement le développement d'habiletés par des entraînements (St-Lawrence *et al.*, 1999). Les évaluations de ces différents programmes démontrent toutes des améliorations sur le plan des comportements contraceptifs et sécuritaires et sur les plans de la motivation, de l'intention, du sentiment de vulnérabilité personnelle, du sentiment de contrôle comportemental, etc.

#### 2.1.5.2 Programmes visant le développement d'habiletés sociales

Certains programmes visent spécifiquement le développement d'habiletés sociales ou d'habiletés de communication. Parmi ces programmes, certains s'adressent à la clientèle des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, alors que d'autres s'adressent à des clientèles différentes. Conway (2001) présente l'évaluation du programme ACCESS (Adolescent Curriculum for Communication and Effective Social Skills) qui s'adressait à des adolescents présentant un diagnostic de déficit d'attention et d'hyperactivité, de trouble de la conduite ou de déficience intellectuelle légère. Ce programme est basé sur l'apprentissage direct et sur l'approche de la résolution de problème. Il allie l'apprentissage cognitif et l'application concrète des apprentissages dans la vie quotidienne. L'évaluation, basée sur un devis pré-expérimental avec pré-test et post-test auprès de 53 élèves, démontre que les habiletés sociales auto-rapportées et celles rapportées par les parents et les conseillers semblent s'être améliorées. De plus, les problèmes de comportement externalisés et internalisés des élèves tels qu'auto-rapportés et rapportés par les parents et les conseillers semblent avoir diminué. Maddern *et al.* (2004) présentent l'évaluation d'un programme visant le développement d'habiletés de coopération et de gestion de la colère auprès de 8 élèves de niveau primaire ayant des troubles émotionnels et comportementaux sévères. Ce programme inclut un entraînement comportemental des parents, des stratégies de résolution de problèmes et le développement d'habiletés sociales. Le programme est basé sur la théorie cognitivo-comportementale et reconnaît l'importance des pensées et des émotions face aux difficultés des jeunes. Il est aussi basé sur la thérapie comportementale qui suggère l'utilisation de l'imitation et du renforcement. En ce sens, le programme prévoit des récompenses individuelles et de groupes. Il est finalement basé sur l'approche expérientielle qui propose des activités de groupes aux élèves, suivies de discussion sur leur expérience.

Les résultats de l'évaluation, basée sur un devis avec pré-test et post-test auprès des enseignants, des élèves et des parents, démontrent une augmentation de la participation parentale aux rencontres avec l'enseignant, une réduction de l'anxiété, des comportements d'opposition et des symptômes de déficit d'attention et d'hyperactivité chez les enfants.

D'autres programmes visant le développement d'habiletés sociales, d'habiletés de communication ou d'habiletés de coopération utilisent des techniques semblables. Par exemple, l'évaluation réalisée par Jeffrey (2005) rapporte l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales hors classe, à la cafétéria, par la démonstration des comportements adéquats, la supervision active et le renforcement systématique; ou encore l'évaluation menée par Phillips (2004) qui démontre les résultats d'un programme utilisant des techniques de relaxation, de la restructuration cognitive, des stratégies de résolution de problèmes et de négociation, un entraînement comportemental et le renforcement positif. Finalement, Hancock (2006) et Micou (2004) rapportent les résultats positifs des programmes d'entraînement aux habiletés sociales qui utilisent la médiation par les pairs et l'apprentissage coopératif. Toutefois, d'autres programmes évalués utilisaient des stratégies éducatives moins participatives et plus cognitives telles que des instructions, des explications théoriques, des devoirs, des journaux de bord, des références web et des discussions (Schoyen, 2004; Seepersad, 1997).

Les programmes auprès de ces jeunes sollicitent en général très peu les intelligences naturaliste, visuelle-spatiale et musicale au profit des intelligences langagière et logico-mathématique avec lesquelles ces jeunes éprouvent des difficultés. De plus, les programmes sont très souvent axés directement sur l'adoption de comportements sexuels sécuritaires, en abordant comme un thème parmi les autres la communication, ou encore ils abordent la communication sans lien avec la vie amoureuse et sexuelle. Aucun programme d'éducation à la sexualité répertorié n'était basé principalement sur la communication.



## CHAPITRE III

### CADRE THÉORIQUE

#### 3.1 CADRE CONCEPTUEL

Le présent projet s'appuie sur le modèle *Intervention Mapping* (Bartholomew *et al.*, 2001) qui guide l'élaboration d'une intervention en permettant d'y inclure à chaque étape les données théoriques et empiriques amassées, ainsi que les modèles théoriques choisis.

##### 3.1.1 Vue d'ensemble du Intervention Mapping

Il s'agit d'un modèle de planification qui guide l'analyse des besoins, la formulation des objectifs, le choix des méthodes théoriques et des stratégies éducatives, l'organisation, les activités et le matériel, l'implantation et l'évaluation d'une intervention. C'est un modèle cumulatif et itératif. En effet, chaque étape nécessite l'atteinte de l'étape précédente, donc la dernière étape sous-entend l'atteinte de toutes les étapes précédentes. Itératif parce que le processus de planification d'une intervention nécessite un va-et-vient entre les différentes étapes, puisqu'une modification dans une des étapes aura des répercussions sur les autres. Alors, les réajustements apportés programme sont liés au contenu des étapes précédentes et suivantes. Une erreur ou de l'inattention lors d'une étape peut engendrer des erreurs, de l'ambiguïté et de mauvaises prises de décisions dans la planification en entier (Bartholomew *et al.*, 2006). Les étapes et les tâches associées au *Mapping* ne sont pas nouvelles dans le domaine de la promotion de la santé. Toutefois, les tâches spécifiées pour chaque étape et leur organisation de façon systématique et interdépendante offre un cadre à l'intervention et à la prévention qui est innovateur.

Ce modèle permet d'assurer une rigueur et une méthodologie en rendant systématique les différentes étapes d'une planification. Il est particulièrement intéressant puisqu'il permet l'intégration du matériel théorique (analyse objective des besoins) et empirique (analyse subjective des besoins) en tout temps et à toutes les étapes de la planification. Ce modèle est

également intéressant en ce sens qu'il reconnaît l'expérience des concepteurs en regard d'une clientèle dans la planification d'une intervention pour celle-ci. Il permet donc de passer de la théorie à la pratique de façon rigoureuse et créative.

Il s'agit d'un modèle écologique qui conçoit l'individu dans son environnement ainsi que les interactions qu'il partage avec celui-ci. Il conçoit la santé comme une composante individuelle et environnementale en regard de laquelle l'individu vit, fait partie d'une famille, d'un environnement social, d'une communauté et d'une société. Tous ces paliers influent sur la santé d'un individu et nécessitent des interventions ciblées. Le modèle stipule que pour résoudre un problème social ou de santé, il doit y avoir une mobilisation de l'intervention au niveau individuel, organisationnel, communautaire et social. Il postule également qu'un programme ou une intervention doit être basée et ancrée sur des évidences provenant d'une recension des écrits, de données qualitatives tirées d'une analyse subjective des besoins et des expériences professionnelles des membres du groupe de planification. Cette perspective écologique rejoint le modèle PRECEDE-PROCEED de Green et Kreuter (1999) sur lequel se base le *Mapping* pour comprendre un phénomène et les composantes des divers niveaux sur lesquelles intervenir (Bartholomew *et al.* 2001).

#### 3.1.1.1 Origine du modèle

Ce modèle fut développé en réponse à plusieurs questions provenant de diverses ressources en promotion de la santé auxquelles Bartholomew et ses collègues ne pouvaient répondre. Ils ont donc tenté de systématiser les étapes de la planification et de préciser les tâches inhérentes à chacune d'entre elles en respectant l'orientation du modèle écologique (University of Texas, 2004).

#### 3.1.2 Étapes du modèle

Concrètement, le modèle *Intervention Mapping* comprend une phase préparatoire, qui se nomme la préparation et qui consiste en la définition du problème, l'identification et la description de la clientèle, ainsi que des facteurs d'influence individuels, sociaux et environnementaux en lien avec l'adoption ou non de comportements de santé (facteurs de risque et de protection). Il comprend également une phase opératoire qui est constituée des étapes de l'élaboration du canevas de l'intervention, du passage de la théorie à la pratique, de

l'élaboration du plan d'action, de l'implantation et de l'évaluation (Voir Figure 1; Bartholomew *et al.* 2001, adapté par Godin *et al.*, 2006).

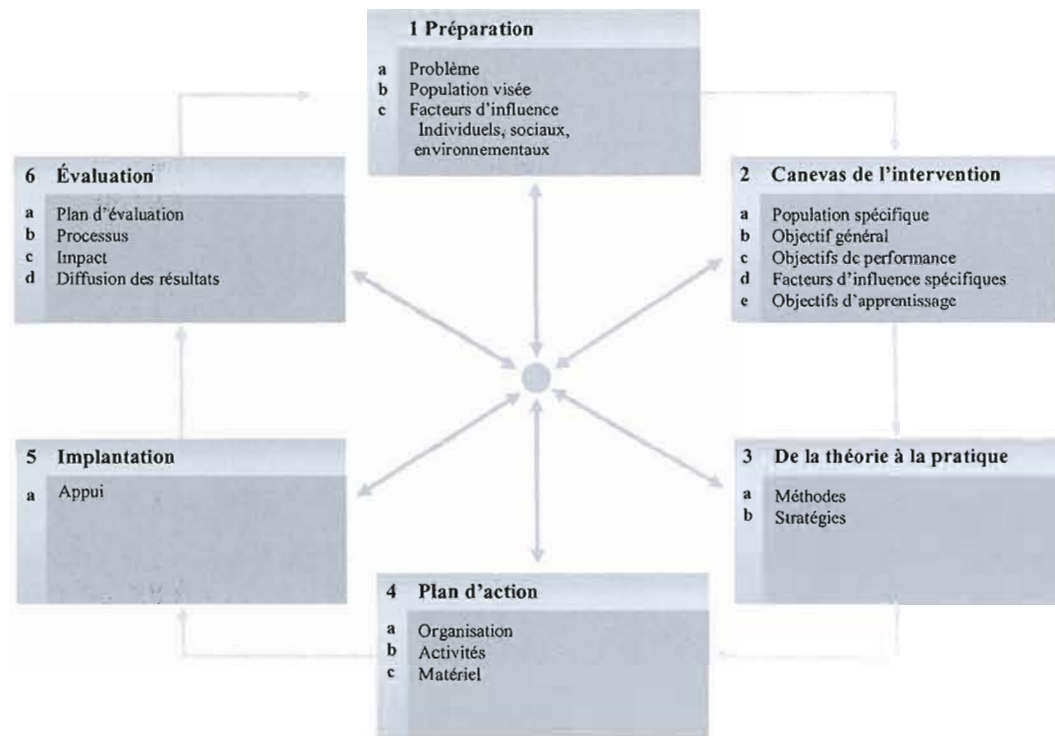


Figure 3.1 Étapes du Intervention Mapping (Bartholomew *et al.*, 2006)

### 3.1.2.1 Préparation

La première étape est celle de la préparation qui consiste à amasser des informations sur le problème, la clientèle ciblée, les facteurs associés. Ceci peut s'effectuer par une recension des écrits, par une collecte de données empiriques sur le terrain ou par ces deux méthodes. Cette étape correspond à la première section du mémoire qui présente les jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, leurs caractéristiques particulières, leurs problématiques sur le plan de la sexualité et les facteurs associés à l'adoption de comportements sexuels à risque et à la violence perpétrée. Ces données furent amassées par une recension des écrits. Les

résultats de cette analyse des besoins sont résumés en annexe 1 et furent présentés à deux informateurs-clé dans un but de validation des caractéristiques et des besoins identifiés.

### 3.1.2.2 Canevas de l'intervention

La seconde étape du modèle est l'élaboration du canevas de l'intervention qui précise la population ciblée par l'intervention, l'objectif général du projet, les objectifs de performance, qui sont des objectifs factuels et davantage observables ou concrets permettant l'atteinte de l'objectif général, et les objectifs d'apprentissage, qui sont plus précis et qui permettent l'atteinte des objectifs de performance. Les objectifs d'apprentissage et de performance se basent sur les besoins et les déterminants identifiés lors de l'étape de préparation. En ce qui nous concerne, l'objectif général du projet est le développement d'habiletés de communication interpersonnelle. Les objectifs de performance et les objectifs d'apprentissage du canevas de l'intervention furent élaborés sur la base de ce que dicte le *Intervention Mapping* et à partir des besoins et des caractéristiques de la clientèle identifiés lors de l'analyse de besoins et sont présentés en annexe 2.

### 3.1.2.3 De la théorie à la pratique

La troisième étape est le passage de la théorie à la pratique. Pour ce faire, il importe d'identifier les méthodes théoriques à la base des stratégies éducatives qui permettent l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Afin de permettre le développement d'habiletés, de rendre l'apprentissage actif et adapté tant aux caractéristiques particulières de la clientèle qu'au contexte du renouveau pédagogique, deux théories sont pertinentes et utiles et proposent des stratégies éducatives intéressantes et adaptées : 1) la théorie des intelligences multiples de Gardner (2004) qui suggère la sollicitation de toutes les intelligences et compétences humaines à travers les activités et propose l'apprentissage par projet comme stratégie éducative; 2) la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976) qui permet le développement d'habiletés en suggérant quatre stratégies éducatives qui sont l'expérience directe, le modelage, la communication persuasive et le conditionnement/rétroaction. Un tableau résumant le passage de la théorie à la pratique est présenté en annexe 3.

### 3.1.2.3.1. Théorie des intelligences multiples

Gardner (2004), l'auteur à la base de la théorie des intelligences multiples, s'inscrit dans une perspective constructiviste qui propose de travailler à partir des forces des individus plutôt que de se limiter à leurs lacunes. La théorie s'oppose à l'idée selon laquelle l'intelligence est un réservoir unique en soutenant plutôt que celle-ci est un ensemble de réservoirs à la fois distincts et interreliés. La théorie soutient que chaque individu développe au cours de sa vie et de façon plus ou moins importante, huit intelligences distinctes qui sont à la fois indépendantes et interreliées. Parmi ces intelligences, une ou quelques-unes se développeront davantage pour devenir des intelligences dominantes qui influenceront les intérêts de l'individu, mais également sa façon d'apprendre et de traiter l'information. Gardner propose donc une éducation qui sollicite l'ensemble des intelligences à travers l'apprentissage par projet, projet qui est au centre du renouveau pédagogique (Pallascio et Beaudry, 2000).

#### a) Les types d'intelligences

Les intelligences de la théorie sont décrites comme suit : *l'intelligence langagière* : utilisation du langage pour comprendre, lire, communiquer oralement, sensibilité aux sons, à la structure, à la signification et à la fonction des mots; *l'intelligence logico-mathématique* : résolution de problèmes à partir du raisonnement et de la logique, sensibilité aux mathématiques et à la science; *l'intelligence musicale* : capacité de produire, distinguer, transformer un rythme, une tonalité, un timbre harmonique ou musical. Sensibilité à la musique comme forme d'expression; *l'intelligence kinesthésique* : maîtrise et interprétation des mouvements du corps, précision et aisance dans la manipulation d'objets. Sensibilité au langage corporel comme forme d'expression; *l'intelligence intrapersonnelle* : capacité de comprendre, de discerner ses motivations, forces, faiblesses et buts personnels. Capacité d'auto-évaluation, de réflexion, de concentration et d'autodiscipline; *l'intelligence interpersonnelle* : capacité de collaboration, de compréhension et d'adaptation aux autres; *l'intelligence spatiale* : capacité de percevoir et de créer des images mentales, sensibilité aux formes, aux couleurs, aux textures et à l'expression artistique; *l'intelligence naturaliste* : capacité d'apprécier, de reconnaître et de classer les éléments de la nature. Sensibilité à l'univers culturel (Belleau, 2005; Gardner, 2004).

La théorie se fonde sur la psychologie cognitive qui démontre que l'intelligence, loin d'être une faculté unique, semble en fait être un ensemble de réservoirs distincts traitant des informations différentes, de façons différentes. Chacune des intelligences s'appuie sur les bases biologiques du fonctionnement cognitif; elles sont universelles, rattachées à une éducation culturelle dans le domaine concerné, comportent un noyau opératoire identifiable, sont activées par certains types d'informations externes ou internes et doivent s'inscrire dans un système symbolique de significations culturellement déterminées afin d'être considérées comme une forme d'intelligence au terme de la théorie. Concrètement, la théorie suggère l'apprentissage par projet pour permettre la sollicitation de l'ensemble des intelligences. Ceci rejoint l'esprit du nouveau pédagogique, qui utilise également l'apprentissage par projet pour rendre les apprentissages constructifs. De plus, certains rapprochements peuvent être faits entre les intelligences de Gardner et les compétences du nouveau pédagogique. Un schéma de la sollicitation de chacune des intelligences à travers les différentes compétences du nouveau pédagogique est présenté en annexe 4.

#### *b) Applications de la théorie des intelligences multiples*

La théorie des intelligences multiples fut souvent utilisée en éducation, mais aucune application à l'éducation sexuelle n'a été répertoriée. Or, les applications de la théorie tant auprès des adultes, des adolescents que des adolescents en difficulté d'apprentissage et d'adaptation démontrent plusieurs résultats bénéfiques. Gardner soutient qu'intégrer l'ensemble des intelligences dans l'éducation, développer le sens artistique des élèves, leur faire prendre conscience de leurs intelligences dominantes et offrir du matériel adapté à toutes les intelligences de manière à permettre le développement de celles-ci améliore la curiosité, l'engagement, l'intérêt, l'implication, la motivation et l'autonomie des élèves face à leurs apprentissages. D'autres applications de la théorie des intelligences multiples auprès d'autres clientèles confirment ces bénéfices. Cornwell (2001) auprès de 10 adultes fréquentant l'éducation des adultes, Coustanzo (2001) auprès de 17 élèves de niveau secondaire, Coustan (2001) auprès de 15 étudiants étrangers, Fortini (2001) auprès de 15 adultes fréquentant l'éducation des adultes en milieu rural, Jean (2001) auprès de jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, Mantzaris (2001) auprès de 6 adultes diplômés de l'éducation des adultes et Rocka (2001) auprès de 13 femmes

décrocheuses. Ces différents auteurs ont démontré que le fait que les étudiants connaissent leur profil d'intelligence et que l'apprentissage sollicite l'ensemble des intelligences augmente l'autonomie de ces jeunes, leur intérêt, leur motivation, leur engagement, leur sentiment de dignité et de confiance en eux, diminue leurs résistances, accélère les apprentissages et contribue à leur choix de carrière.

### 3.1.2.3.2. Théorie de l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976) sert également de base théorique au programme puisqu'elle s'intéresse spécifiquement à l'adoption de comportements via le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle. La théorie considère l'apprentissage comme une interaction entre l'individu et son environnement. En effet, elle ne considère pas l'adoption d'un comportement comme résultant seulement de l'influence de l'environnement, ni comme provenant strictement de l'individu lui-même. La théorie suggère donc qu'un comportement provient d'une interaction continue et réciproque entre les déterminants personnels et les déterminants environnementaux. La sollicitation de ces deux types de déterminants est donc favorable à l'adoption d'un comportement souhaité et à l'extinction de comportements non désirés. La théorie de l'apprentissage social est un modèle de performance des compétences sociales plutôt qu'un modèle d'acquisition des compétences sociales. En effet, l'apprentissage vicariant permet d'améliorer la performance de comportement déjà connus en apprenant dans quel contexte ils sont appropriés ou non, en plus des conséquences qui peuvent y être associés. Contrairement à la théorie sociale cognitive, la théorie de l'apprentissage social est moins efficace dans l'apprentissage de comportements jamais acquis (Elliot et Busse, 1991) mais elle l'est davantage quand il s'agit de l'amélioration de la performance de comportement déjà acquis. Selon une étude de Gumpel (2007) auprès de 12 garçons de 8 à 15 ans ayant des troubles émotionnels et comportementaux, des difficultés d'apprentissage, des troubles langagiers, ainsi que des troubles de déficit d'attention et d'hyperactivité, le répertoire comportemental de ces jeunes révèle à la fois des comportements pro sociaux et des comportements inappropriés. Cela supporte donc l'idée qu'un modèle de performance est plus approprié pour eux puisque leur difficulté sociale n'est pas causée par un problème dans l'acquisition des compétences, mais plutôt dans l'utilisation de celles-ci.

*a) L'apprentissage vicariant*

La stratégie éducative privilégiée par la théorie est l'apprentissage vicariant, c'est-à-dire l'apprentissage par observation ou le modelage. Selon Bandura (1976), l'apprentissage vicariant est à la base de la majorité des comportements. Il permet d'éviter les conséquences négatives de l'apprentissage par essais-erreurs en fournissant un modèle de comportements et de conséquences servant de guide à la réalisation du comportement au moment voulu. Le comportement est observé, ainsi que les conséquences positives et négatives vécues par le modèle. La mesure de ces conséquences positives et négatives servira de motivation à appliquer ou non le comportement observé, alors que le comportement lui-même sert de guide à l'application concrète de celui-ci. Ces informations sont conservées et utilisées plus tard, dans un contexte où le comportement peut être utile et approprié. Toutefois, le contexte, ainsi que les conséquences encourues par le comportement dans le contexte d'observation et dans le contexte réel peuvent être différents et l'individu doit s'y adapter.

*b) Étapes de l'apprentissage vicariant (modelage)*

Le processus du modelage consiste en 5 étapes. D'abord, il importe d'établir et d'expliquer le besoin et la situation problématique par divers stimuli, par exemple, une histoire, un film, une émission télévisée, un témoignage, etc. Ensuite, les individus doivent identifier les composantes du comportement ou les habiletés souhaitées pour combler le besoin. Pour ce faire, le travail de groupe, ainsi que l'analyse et l'évaluation de séquences comportementales sont suggérés. Le modelage est l'étape suivante par la présentation d'un modèle qui exécute le comportement ou les habiletés souhaités. Le groupe doit observer le modèle, relever les ressemblances et les différences entre les actions du modèle et les leurs et tenter de transférer les actions du modèle dans un contexte réel. Le comportement et les habiletés sont ensuite appliqués et pratiqués en sollicitant l'expérience directe et la participation active du groupe. Dans cette étape, il est important d'offrir des rétroactions constructives de façon à permettre aux individus de corriger et d'améliorer leur performance, en plus d'offrir du renforcement positif agissant comme motivateur externe. Il importe finalement de travailler sur la généralisation des comportements à l'extérieur du programme vers des contextes de la vie réelle.



### *c) Le renforcement*

L'adoption ou non du comportement, ainsi que le changement de comportement sont fonction d'un autre processus complémentaire, qui est le renforcement. C'est-à-dire que l'adoption d'un comportement dépend des conséquences de celui-ci. Contrairement à la théorie du conditionnement opérant (Skinner, 1969) où le renforcement positif ou négatif conditionne le comportement et influe sur la fréquence d'apparition de celui-ci, le renforcement selon Bandura n'agit pas en augmentant ou diminuant draconiennement un comportement, mais bien en facilitant le changement de comportement lorsque le renforcement et le renforçateur relèvent d'une prise de conscience.

Le renforcement peut être positif ou négatif (punitif). Ces conséquences servent à informer et à guider les actions futures en renseignant sur les effets d'un comportement, ce qui permet d'émettre des hypothèses sur le résultat produit par une action. Par l'anticipation d'un résultat positif ou négatif, l'individu planifie l'action et la relation de la conséquence et de l'action de façon anticipatrice crée la motivation d'adopter ou non un comportement. La prise de conscience du renforcement est importante puisque celui-ci est beaucoup plus efficace lorsque l'objet du renforcement est conscient. Le renforcement n'agit pas de façon conséquente comme selon le point de vue du conditionnement opérant, mais par l'anticipation de celui-ci, jouant un rôle dans la motivation d'adoption et de maintenir l'adoption d'un comportement.

Le renforcement peut être externe et interne. Puisque l'apprentissage du savoir-faire peut être ardu et peu intéressant, une forme de renforcement externe peut être offert jusqu'à ce que l'individu vive suffisamment de succès, et que son sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle soit suffisamment développé pour que la motivation et le renforcement deviennent intrinsèque. Le contrôle de la performance provenant de l'application de la théorie de l'apprentissage social est donc interne et externe, contrairement au contrôle de la performance provenant du conditionnement opérant qui est exclusivement externe (Elliot et Busse, 1991).

*d) Processus de l'apprentissage vicariant*

L'apprentissage par observation dépend de 4 processus, soit les processus attentionnels, les processus de rétention, les processus de reproduction motrice et les processus motivationnels. Les processus attentionnels déterminent ce qui sera observé, sur quoi l'attention sera portée parmi l'ensemble des modèles proposés. Cette attention est influencée par les modèles. Les individus avec lesquels nous sommes souvent en contact ou qui sont significatifs pour nous sont des modèles auxquels nous portons plus attention que les individus qui sont éloignés de nous. La valeur fonctionnelle et la nature du comportement modèle influence également l'attention qui y sera portée. Ainsi, plus le comportement est jugé pertinent et utile, plus l'individu porte attention à celui-ci. Finalement, la capacité de traitement de l'information de l'observateur influence l'attention qui sera portée au comportement. Dans le cas qui nous concerne, plusieurs des jeunes à qui s'adresse le programme souffrent de déficit de l'attention; une importance particulière doit être attribuée à ce processus afin de déclencher et de maintenir l'attention des jeunes au cours des activités du programme.

Les processus de rétention réfèrent au codage symbolique des comportements ou des activités. Ce codage symbolique de l'observation peut se faire par représentation imagée et par représentation verbale. Le comportement peut être transmis au moyen de mots et au moyen d'images. La quantité d'informations est plus importante lorsque le comportement est traduit sous forme d'images. De plus, dans le cas des jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, le codage verbal peut être rendu plus difficile en raison de leur faible capacité conceptuelle et verbale. Il est donc préférable de privilégier l'association et la transmission des modèles de façon imagée.

Les processus de reproduction motrice sont la traduction du codage cognitif du comportement observé en mouvement corporel. Le comportement doit être observé, ensuite pratiqué pour le raffiner et le corriger par rétroaction.

Les processus motivationnels réfèrent au bilan personnel fait en fonction des conséquences positives ou négatives associées au comportement. Lorsqu'une conséquence positive est anticipée, le comportement a plus de chances d'être adopté, contrairement à une anticipation de conséquence négative.

La facilité de l'apprentissage par observation dépend des capacités des observateurs. L'apprentissage est fonction de l'acquisition et de l'amélioration des capacités d'observation systématique, de codage mémoriel, de coordination des systèmes sensori-moteurs et idéo-moteurs et de la capacité de prévoir et d'anticiper les conséquences probables de l'adoption d'un comportement.

*e) Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage correctif*

L'apprentissage correctif se base sur l'idée que le changement est un processus cognitif et que ces événements cognitifs sont induits et modifiés par des expériences de succès et de maîtrise sur les événements. L'individu doit développer l'attente que le comportement aura un résultat favorable et doit développer l'attente d'efficacité, c'est-à-dire, la croyance d'être capable d'exécuter le comportement avec succès. Le moyen le plus efficace d'améliorer les attentes d'efficacité, d'augmenter les succès et la maîtrise des événements est l'accomplissement de performance. Par une expérience directe, l'individu peut pratiquer un comportement de façon répétée de façon à augmenter les succès, diminuer les échecs et ainsi développer la maîtrise des événements et l'attente d'efficacité. L'apprentissage vicariant (modelage) est également un moyen efficace, bien qu'il le soit moins que l'apprentissage direct. Finalement, la communication persuasive est utilisée et facile, mais les attentes d'efficacité produites sont faibles et de courte durée. L'éveil émotionnel influence également la performance : un état physiologique agréable est favorable, alors qu'un état physiologique de tension, d'anxiété ou de peur est défavorable à l'adoption efficace d'un comportement. Combiner l'expérience directe et l'apprentissage vicariant (modelage) est la formule la plus efficace pour induire correctement et de façon durable la maîtrise des événements et le sentiment d'efficacité personnelle.

*f) Concernant les jeunes en difficulté*

Dans le cas d'un jeune en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, il faut se questionner sur le renforcement qui s'opère et qui amène le jeune à perpétuer ses comportements de mauvaise communication. Il faut savoir que ces jeunes reçoivent beaucoup plus de renforcement négatif, c'est-à-dire des réactions et de l'attention accordées aux mauvaises actions, plutôt que du renforcement positif, c'est-à-dire des réactions et de l'attention accordées aux bons

comportements. Un mauvais comportement communicationnel peut entraîner une attention immédiate et le soulagement rapide d'une tension désagréable. Il peut également entraîner l'admiration des pairs. Toutes ces conséquences sont perçues positivement par le jeune et peuvent donc agir comme renforcement positif aux mauvais comportements de communication. Il importe donc de connaître l'intention derrière l'adoption d'une mauvaise communication, afin de relever d'autres conséquences positives en lien avec l'adoption d'habiletés de communication. Les avantages d'une bonne communication doivent être perçus comme plus grands que ceux d'une mauvaise communication et comme plus grands que les désavantages d'une bonne communication.

De plus, compte tenu de leurs difficultés d'apprentissage, certains de ces jeunes présentent des difficultés sur le plan cognitif. Ces difficultés peuvent rendre plus difficile le processus attentionnel, l'observation systématique, le codage mémoriel sous forme verbale, ainsi que la capacité de prévoir et d'anticiper les conséquences probables de l'adoption d'un comportement. Un effort supplémentaire devra donc être fait pour attirer et maintenir leur attention, pour encadrer l'apprentissage par observation, pour encourager la reconnaissance et l'attente des résultats suite au comportement, ainsi que pour fournir le plus possible des possibilités de codage mémoriel imagé.

#### *g) Application de la théorie de l'apprentissage social*

Dans le champ du développement des compétences sociales, les auteurs se réfèrent souvent à la théorie de l'apprentissage social de Bandura ou à d'autres théories s'y rapprochant telles que le conditionnement, la théorie cognitivo-comportementale, la théorie sociale cognitive, etc. (Elliot et Busse, 1991; Gumpel, 2007; Hansen, Meissler et Ovens, 2000; Seferian, 1999). Ces auteurs ont utilisé les principes et les stratégies éducatives de la théorie dans une optique de développement des compétences sociales en démontrant que l'utilisation de la théorie donne des résultats intéressants sur le plan de l'amélioration des habiletés sociales. Le « *Kids Together Program* » de Hansen, Meissler et Ovens (2000) qui visait l'apprentissage d'un curriculum général par le biais de la thérapie par le jeu et de l'expression artistique auprès de 30 élèves ayant un diagnostic de déficit d'attention et d'hyperactivité a démontré une amélioration sur le plan de l'estime de soi, du niveau de fonctionnement et de l'habileté à adopter des comportements socialement acceptables. Seferian (1999) a implanté et évalué les

résultats d'un programme de développement des compétences sociales auprès de 430 élèves dont 13% reçoivent des services éducatifs spécialisés. Ce programme basé sur la théorie de l'apprentissage social utilisait l'observation de comportement, le renforcement positif et négatif, le travail de groupe, etc. Les résultats révèlent que durant le programme, les rapports de discipline et de comportements se sont améliorés, les comportements inappropriés ont diminué et l'attitude des jeunes face à l'entraînement aux compétences sociales s'est améliorée.

Dans les programmes offerts aux adolescents, plusieurs se basent explicitement ou implicitement, entre autres, sur la théorie de l'apprentissage social ou la théorie sociale cognitive de Bandura : par exemple, le Programme Express Protection de Caron *et al.* (2004) en milieu scolaire; une intervention visant la prévention des ITSS auprès des élèves du secondaire aux États-Unis évaluée par Schaalma *et al.* (1996); le programme de prévention des ITSS auprès des jeunes en Centre Jeunesse évalué par Godin *et al.* (2003); une intervention de prévention du VIH auprès d'adolescents ayant vécu de la violence basée sur le genre évaluée par Wingood *et al.* (2006); l'intervention de prévention du VIH auprès de jeunes incarcérés évaluées par Clark *et al.* (2000); ainsi qu'une intervention visant la gestion de la colère et la réduction des comportements sexuels à risque auprès d'adolescents mâles incarcérés évalués par St-Lawrence *et al.* (1999). L'ensemble de ces interventions et de ces programmes utilisent les stratégies éducatives proposées par la théorie de l'apprentissage social, c'est-à-dire, le modelage, l'expérience directe, la rétroaction, le renforcement, etc. Les évaluations de ces programmes ont toutes démontré des résultats significatifs sur les plans de l'adoption de nombreux comportements de santé, de l'utilisation d'habiletés de communication et d'habiletés sociales, des stratégies de résolution de problèmes et de prises de décisions, de la connaissance de soi, ainsi qu'au niveau des connaissances et des attitudes face à la sexualité sécuritaire. La théorie de l'apprentissage social est donc abondamment utilisée et les études semblent démontrer qu'elle est efficace sur les plans de l'adoption de comportements et du développement d'habiletés sociales. Elle semble indiquée et pertinente pour notre programme d'éducation à la sexualité visant le développement d'habiletés de communication.

Kinzie (2005) s'est intéressé à trois théories, soit le modèle des Croyances en la santé de Rosenstock, la théorie de la diffusion de Dearing *et al.* (2004) et la théorie sociale cognitive de Bandura afin de proposer une séquence stratégique pour la modification d'un comportement de santé. La théorie sociale cognitive n'est pas la théorie de l'apprentissage social, mais elle partage plusieurs concepts et principes communs. La séquence proposée par Kinzie (2005) comporte 5 étapes qui sont 1) attirer l'attention, 2) présenter un stimulus matériel, 3) offrir un guide à l'apprentissage, 4) inviter à la performance et offrir de la rétroaction et 5) améliorer la rétention et le transfert. À partir de cette séquence, Kinzie a fait une recension des écrits sur les services d'éducation à la santé offerts aux adolescents. L'auteur a ensuite analysé chaque ressource ou programme en fonction des étapes de la séquence. Les résultats révèlent qu'aucun programme n'utilise l'ensemble de la séquence. Toutefois, les étapes les plus souvent présentes sont l'attention mise sur les menaces à la santé, la présentation du comportement de santé comme facile à comprendre et à appliquer et l'opportunité de pratiquer le comportement concrètement et de recevoir de la rétroaction. D'un autre côté, peu de recherches ou d'interventions ont mis l'accent sur les bénéfices pour la santé et ont encouragé la rétention et le transfert. Il est difficile de comparer l'efficacité de ces différents programmes en raison de la diversité des méthodologies et des variables utilisées, toutefois, 8 des 9 études comparées semblaient démontrer des résultats significatifs sur le plan des comportements de fumeurs auto-rapportés. L'auteur conclut que peu de programmes utilisent uniquement une théorie et utilisent plutôt des éléments issus de différents modèles ou théories. Il suggère donc la séquence de modification de comportement de santé qui allie trois théories différentes et qui offre un guide unifié à l'intervention.

En somme...

La théorie de l'apprentissage social de Bandura suggère quatre stratégies éducatives, soit l'expérience directe, le modelage, la communication persuasive et le conditionnement/rétroaction. Le programme développé utilisera le modelage, l'expérience directe et le conditionnement/rétroaction suite à l'expérience directe de façon à induire un sentiment d'efficacité personnelle et la croyance en l'efficacité du comportement souhaité, dans le but d'augmenter l'adoption d'habiletés de communication adéquates et de diminuer l'adoption d'habiletés de communication inadéquates.

#### 3.1.2.4 Conception du plan d'action et description du programme

Cette étape du *Intervention mapping* (Bartholomew *et al.*, 2006) consiste en l'organisation du programme, c'est-à-dire, au développement sur le plan opérationnel des activités et du matériel qui doivent être adaptés aux besoins identifiés, aux caractéristiques particulières de la clientèle et aux modèles théoriques utilisés. Le programme élaboré, implanté et validé se nomme C.R.É.A. ce qui signifie « communication », « respect », « écoute/expression » et « affirmation ».

Le programme C.R.É.A vise le développement d'habiletés de communication, basé sur cinq objectifs de performance qui sont : reconnaître ses besoins sur le plan de la communication (OP1), entrer en relation avec l'autre (OP2), écouter l'autre activement (OP3), s'exprimer de façon affirmative (OP4) et gérer activement et adéquatement un conflit (OP5). L'utilisation et la compréhension du langage non verbal est en quelque sorte un ensemble d'objectifs de changement qui agissent de façon transversale à travers tous les objectifs de performance et qui est présenté comme un sujet de rencontre à part entière dans le programme. C.R.É.A. utilise des stratégies éducatives proposées par la théorie des intelligences multiples et par la théorie de l'apprentissage social.

Le programme prend la forme de 22 rencontres de 75 minutes touchant les cinq objectifs de performance, ainsi que l'ensemble d'objectifs de changement en lien avec le langage non verbal. Ces rencontres allient des périodes de participation active dans le but d'atteindre l'objectif général, qui est le développement d'habiletés de communication et des périodes de travail individuel ou de groupe dans le cadre d'un projet commun dans le but de solliciter l'ensemble des intelligences décrites par Gardner (2004). L'ensemble de ces rencontres peuvent être appliquées dans différents cours, mais principalement dans le cadre des cours de français puisque le projet commun offre une possibilité d'évaluation de l'atteinte des objectifs du cours de français. Le lecteur trouvera en annexe 5 la matrice résumant l'organisation du programme. La version bonifiée du programme C.R.É.A est disponible en annexe 6, dans un document indépendant en contactant Audrée-Jade Carignan ([audree\\_jade@hotmail.com](mailto:audree_jade@hotmail.com)).

### 3.1.2.5 Implantation

L'implantation est une étape importante dans l'élaboration d'une intervention afin d'expérimenter celle-ci de façon réelle. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons procédé à l'implantation du programme développé. L'implantation a été réalisée auprès d'un groupe de Cheminement Continu constitué de 19 élèves âgés de 12 à 14 ans du secteur de l'adaptation scolaire de l'école secondaire De Mortagne du mois de septembre au mois de décembre 2007. Cette implantation a été effectuée par l'enseignante responsable du groupe avec notre soutien.

C.R.É.A devait d'abord s'adresser aux jeunes de 14 à 17 ans. Le choix s'est porté sur ce groupe d'âge puisque le programme vise le développement d'habiletés de communication surtout dans un contexte amoureux ou sexuel et que les jeunes de cet âge sont susceptibles d'avoir un certain niveau d'expérience amoureuse ou sexuelle. Néanmoins, l'enseignante volontaire à l'implantation du programme avait la charge d'un groupe âgé de 12 à 14 ans. Quelques mises en situation concernant davantage les relations amicales et familiales ont été ajoutées avant l'application du programme. Finalement, plusieurs ajouts, principalement relatifs aux mises en situation, ont été faits à la lumière des résultats de l'évaluation formative afin que celui-ci soit adapté à la clientèle des jeunes âgés de 12 à 17 ans fréquentant le secteur d'adaptation scolaire.

De plus, le programme est conçu pour s'implanter dans le cadre des cours de français dans le contexte du renouveau pédagogique. Toutefois, l'enseignante volontaire à l'implantation de celui-ci avait la tâche des mathématiques, de la géographie/histoire et de la morale. L'ensemble des rencontres ont donc été implantées dans le cadre des cours de morale plutôt que des cours de français. Cet imprévu au cours de l'implantation aura également eu des répercussions sur celle-ci et aura donné lieu à des modifications lors de la bonification du programme.

### 3.1.2.6 Évaluation

Le modèle de planification prévoit un processus de validation itératif tout au long de la conception du programme. Nous entendons par validation un processus d'évaluation de nature formative ayant pour but de bonifier chacune des parties du programme au fur et à mesure de son élaboration. Afin de correspondre à cette exigence méthodologique, l'analyse



de besoins, le canevas de l'intervention et le plan d'action furent validés à l'aide d'informateurs-clé, soit un enseignant et la psychologue de l'adaptation scolaire de l'école secondaire De Mortagne, dans le but de bonifier chacune de ces parties en fonction des commentaires émis au sujet de la pertinence, de l'adéquation avec la réalité et de la qualité des informations présentées.

Le présent projet, en accord avec l'*Intervention Mapping*, prévoit également une évaluation du processus et des résultats de l'intervention. Cette étape demande qu'un plan d'évaluation soit proposé et que la diffusion des résultats soit planifiée. Dans le cadre de ce mémoire, une évaluation formative ou une validation avait été prévue suite à l'implantation du programme développé. Cette évaluation s'est intéressée au degré d'implantation du programme, ainsi qu'aux conditions l'ayant affectée, à la satisfaction des enseignants l'ayant appliqué et des élèves l'ayant reçu, ainsi qu'aux résultats à court terme du programme tels que rapportés par les élèves l'ayant reçu.

#### 3.1.2.6.1. Définitions des concepts

Il importe de définir les concepts clé de notre évaluation. Il est entendu par *évaluation formative* un processus évaluatif conduit durant le déroulement des opérations d'un programme dans le but de l'améliorer (Hurteau, 1991) et par *validation*, la surveillance du déroulement du programme sans que le but ne soit de porter un jugement de valeur à partir de normes ou de critères (Pineault et Daveluy, 1986). Dans le cadre de ce mémoire, qui s'inscrit dans le champ de la recherche et développement (R & D) et qui vise à tester un projet pilote, nous parlerons de validation.

L'implantation est définie comme le transfert d'une intervention à un niveau opérationnel, son intégration dans un contexte organisationnel, c'est-à-dire l'application concrète d'une intervention de niveau théorique dans un contexte donné (Champagne et Denis, 1992).

Les conditions d'implantation réfèrent aux éléments du contexte (ressources humaines et matérielles disponibles, appui du milieu, réalités organisationnelles, etc.) qui facilitent ou entravent l'implantation du projet telle que prévue initialement (Champagne et Denis, 1992). Plusieurs auteurs ont émis des distinctions entre divers niveaux de facteurs pouvant influencer positivement ou négativement le degré de mise en œuvre d'un programme. Dans le

cas qui nous concerne, quatre d'entre eux furent retenus : 1) les facteurs contextuels de niveau individuel, c'est-à-dire les caractéristiques personnelles, telles que les attitudes, la motivation, l'expérience de la clientèle et de l'enseignante appliquant le programme; 2) les facteurs de niveau organisationnel qui réfèrent à l'organisation du milieu d'implantation, par exemple, les horaires et le curriculum des élèves, le calendrier scolaire, la répartition des classes, etc; 3) les facteurs liés au programme, c'est-à-dire les activités et le matériel proposés, la forme et le type de programme et les caractéristiques inhérentes à celui-ci; 4) les facteurs de niveau environnemental qui réfèrent à différents éléments contextuels, ponctuels et imprévisibles liés à l'environnement et pouvant perturber l'implantation du programme (Champagne, 2002; Champagne et Denis, 1990).

La satisfaction fait référence à l'opinion favorable et à l'appréciation des intervenants et des élèves quant à la pertinence et l'utilité du service offert, en l'occurrence le programme, tant dans ses objectifs, son contenu, sa forme, que ses activités.

L'évaluation des résultats s'intéresse aux extrants du programme donc à la mesure de l'atteinte des objectifs à court terme ou à long terme annoncés (Hurteau, 1991; Pineault et Daveluy, 1986). Finalement, dans le cadre du programme, les habiletés de communication sont définies comme des comportements adéquats et respectueux qui permettent d'initier et de maintenir une interaction (processus transactionnel) dans différents contextes (positifs, négatifs ou neutres) tant sur le plan de l'écoute (récepteur), de l'expression (émetteur) et de l'interaction (simultanéité) de façon verbale (quoi), vocale et non verbale (comment) sur le plan de la vie amoureuse et affective (Myers et Myers, 1984; Ouellet et L'Abbé, 1986).

### 3.1.3 Questions de recherche

L'élaboration d'une intervention entraîne certaines questions quant à sa qualité et sa suffisance. L'étape de la validation de l'intervention a posé certaines questions de recherche. Ces questions sont les suivantes :

#### 3.1.3.1 Implantation et conditions d'implantation

- 1) Quel est le degré d'implantation du programme ?
- 2) Quels facteurs ou conditions entravent l'implantation du programme?

3) Quels facteurs ou conditions facilitent l'implantation du programme?

3.1.3.2 Composantes du programme

4) Dans quelle mesure les ressources humaines et matérielles investies dans le programme sont-elles jugées pertinentes et utiles ?

5) Dans quelle mesure les activités du programme sont-elles jugées pertinentes et utiles ?

6) Dans quelle mesure les habiletés de communication des jeunes ayant reçu le programme se sont-elles améliorées suite à celui-ci?

Cette dernière question de recherche peut donner lieu à l'hypothèse suivante :

H1 : Une semaine après leur participation au programme, les élèves du groupe auront un score plus élevé sur l'échelle de communication comparativement au score obtenu une semaine avant le début du programme.

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

#### 4.1 MÉTHODOLOGIE

Bien que le modèle de planification de *l'Intervention Mapping* (2001) offre une méthodologie et une structure au processus d'élaboration et de conception du programme, l'étape de l'évaluation de celui-ci nécessite l'utilisation d'une méthodologie à la fois quantitative et qualitative.

##### 4.1.1 Stratégies de recherche

Le mémoire s'inscrit dans un devis pré-expérimental et poursuit 3 objectifs. Afin d'atteindre le premier objectif, qui est d'élaborer un programme-pilote d'éducation à la sexualité adapté aux besoins et aux caractéristiques particulières des jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation en tenant compte du renouveau pédagogique et son implantation auprès d'un groupe d'adaptation scolaire, les cinq premières étapes de *l'Intervention Mapping* (Bartholomew *et al.*, 2006) servent de méthodologie. Différentes stratégies de recherche permettent l'atteinte du second objectif qui est l'évaluation formative du programme auprès du personnel enseignant et des élèves ciblés. Cette évaluation formative implique la description du degré d'implantation et des conditions l'ayant affectée, des résultats à court terme du programme et de la satisfaction des élèves l'ayant reçu et de l'enseignant l'ayant appliqué. Pour ce faire, la méthodologie est mixte et comprend, d'un point de vue qualitatif, la sollicitation d'informateurs-clé, des entrevues semi-dirigées réalisées sur une base régulière auprès de l'enseignante, ainsi que des groupes focalisés auprès des élèves ayant reçu l'intervention. D'un point de vue quantitatif, des journaux de bord sont remplis par l'enseignante suite à chacune des rencontres et des questionnaires pré-test et post-test sont

remplis par les élèves ayant reçu l'intervention, selon un devis pré-expérimental. Ces diverses méthodes ont permis l'évaluation formative du programme, ainsi que l'atteinte du troisième objectif qui est la bonification du programme à la lumière des résultats de l'évaluation formative.

#### 4.1.2 Planification opérationnelle

L'étape de l'évaluation du programme comporte deux volets. D'abord une validation du programme tout au long de son élaboration. Ensuite, une évaluation formative de l'implantation, de la satisfaction et des résultats à court terme de celui-ci.

##### 4.1.2.1 Validation de l'élaboration du programme

En premier lieu, une validation tout au long du développement de l'intervention a été effectuée. Cela signifie que chacune des 4 premières étapes du *Mapping*, soit la préparation, le canevas de l'intervention, le passage de la théorie à la pratique et le plan d'action ont fait l'objet d'une validation. Pour ce faire, des informateurs-clés ont été sollicités afin de valider, de façon formative, l'avancement du développement du programme à travers ces étapes. Chacune des étapes a permis la sollicitation d'informateurs-clé différents et s'est intéressée à des variables distinctes qui sont présentées en annexe 7.

Pour la validation de l'étape de la préparation, deux informateurs-clés ont été rencontrés individuellement, en des temps séparés et de façon informelle. Dans les deux cas, un tableau synthèse des caractéristiques de la clientèle ressorties lors de la recension des écrits a été présenté aux enseignants. Les enseignants ont été invités à lire ce tableau, ainsi qu'à confirmer ou infirmer chacune des caractéristiques, en plus d'en ajouter aux besoins.

Pour les trois autres étapes, soit le canevas de l'intervention, le passage de la théorie à la pratique et le plan d'action, les informateurs-clés de l'école secondaire ont été rencontrés simultanément, alors que l'informateur-clé associé à l'université a été rencontré individuellement. En premier lieu, les informateurs-clés ont reçu par courriel, avant la rencontre, les documents à valider, ainsi qu'une grille de validation guidant leur lecture et leur réflexion. La grille de validation attirait l'attention des informateurs-clés sur les dimensions importantes à valider, par exemple, la qualité du contenu, sa pertinence, sa

correspondance avec la réalité observée chez la clientèle, etc. Les informateurs-clé étaient invités à remplir cette grille de validation avant la rencontre puisque celle-ci servait de guide à l’entrevue. Le lecteur trouvera, à titre d’exemple, la grille développée pour valider le canevas de l’intervention en annexe 8. Au moment de la rencontre, la validation a été effectuée de façon informelle par une entrevue sous forme de discussion à partir de cette grille. Les rencontres ont également été enregistrées pour permettre une écoute ultérieure afin de compléter les informations de la grille de validation.

#### 4.1.2.2 Évaluation formative

La documentation du degré d’implantation, des conditions d’implantation et de la satisfaction a été possible grâce à quatre méthodes de collecte de données. 1) Un journal de bord complété après chaque rencontre par l’enseignante, 2) des entrevues semi-dirigées basée sur le contenu des journaux de bord conduites auprès de l’enseignante, 3) des questionnaires pré-test et post-test auprès des élèves ayant participé au programme et 4) un groupe focalisé conduit auprès de ces élèves. Le tableau suivant résume les méthodes de collecte de données utilisées et les composantes associées à chacune d’elles.

Tableau 4.1

Résumé des méthodes de collecte de données utilisées et des variables associées

Méthodes de collecte de données / Variables associées	Degré d’implantation	Conditions d’implantation	Satisfaction	Résultats rapportés
1) Journal de bord (enseignante)	*	*	*	*
2) Entrevues semi-dirigées (enseignante)		*	*	*
3 a) Questionnaire pré-test (élèves)				*
3 b) Questionnaire post-test (élèves)			*	*
4) Groupe focalisé (élèves)		*	*	*

#### 4.1.2.2.1. Journal de bord

L'utilisation d'un journal de bord rempli par l'enseignante a permis de documenter le degré d'implantation, les conditions d'implantation, la satisfaction de l'enseignante, la satisfaction des élèves et les effets du programme tels que perçue par l'enseignante.

##### *Déroulement de la collecte de données*

Dans le cadre de la collecte de données, l'enseignante était invitée à remplir le journal de bord correspondant à chacune des rencontres à la suite de celles-ci tout au long de l'implantation du programme. Le journal de bord avait pour fonction de collecter les données en plus de servir d'aide-mémoire pour les entrevues semi-dirigées qui portaient sur les mêmes sujets.

##### *Description de l'instrument*

Le journal de bord est un document (tenant sur une page recto verso) devant être rempli par l'enseignante suite à chacune des rencontres du programme. Chaque rencontre possède un journal de bord adapté aux contenus, mais tous les journaux de bord contiennent les mêmes sections.

La première section s'intéresse aux informations factuelles telles que la date, la période et l'heure de la rencontre.

La deuxième section concerne l'implantation de chaque rencontre. Dans un premier temps, pour chaque activité de la rencontre, l'enseignante devait indiquer dans quelle mesure l'activité a été réalisée. Elle pouvait cocher « Pas du tout réalisée », « En partie réalisée » et « En totalité réalisée ». Une question ouverte permettant d'expliquer les raisons pour lesquelles certaines activités n'ont pas été appliquées tel que prévu suit cette question sur le degré d'implantation des activités.

Pour chaque rencontre, un score moyen d'intensité de l'implantation a été calculé, ce score pouvant varier de 1 à 3, de « Pas du tout réalisée » à « En totalité réalisée ». Il a également été possible de calculer un score moyen global en faisant la moyenne des scores d'intensité

de l'implantation obtenus à chacune des rencontres. Ce score pouvant aussi varier de 1 à 3, de « Pas du tout réalisée » à « En totalité réalisée ».

La troisième section documente en premier lieu, le degré de participation des élèves. Pour ce faire, six énoncés permettaient de qualifier cette participation. Pour chacun d'eux, l'enseignante devait indiquer sur une échelle variant de (1) « Pas du tout » à (5) « Tout à fait », dans quelle mesure les élèves avaient réagi et participé aux activités. Pour chaque rencontre, un score qualifiant le degré de participation des élèves a été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus à chaque énoncé. Ces scores moyens varient de 1 à 5. Un score moyen global a aussi été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus pour chacune des rencontres. Ce score varie également de 1 à 5, (1) signifiant une participation très faible et (5) une participation très forte.

La troisième section documente aussi la qualité et la pertinence des activités et des ressources matérielles. Deux questions permettaient de qualifier cette pertinence, l'une ciblant la qualité des activités et la seconde ciblant la qualité du matériel disponible. L'enseignante devait indiquer dans quelle mesure elle jugeait que les activités et le matériel de la rencontre convenaient aux caractéristiques et aux besoins de la clientèle. L'échelle varie de (1) « Pas du tout » à (5) « Tout à fait ». Une question ouverte permettant d'expliquer les raisons pour lesquelles la participation des élèves n'était pas optimale suit cette question sur la pertinence des activités et du matériel.

Pour chaque rencontre, un score qualifiant le degré de pertinence des activités et des ressources matérielles a été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus aux deux énoncés. Ces scores moyens varient de 1 à 5. Un score moyen global a aussi été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus pour chacune des rencontres. Ce score varie également de 1 à 5, (1) signifiant une pertinence très faible et (5) une pertinence très forte.

Une quatrième section concerne le degré de satisfaction de l'enseignante face à différents aspects du programme. Cinq énoncés permettent de documenter la satisfaction en regard du déroulement, des activités, du matériel, de l'animation et de la participation des élèves. L'enseignante devait indiquer, sur une échelle variant de (1) « Pas du tout » à (5) « Tout à fait », dans quelle mesure elle était satisfaite de chacun de ces aspects. ». Pour chaque



rencontre, un score qualifiant le degré de satisfaction de l'enseignante a été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus aux cinq énoncés. Ces scores moyens varient de 1 à 5. Un score moyen global de satisfaction, variant aussi de 1 à 5 a été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus pour chacune des rencontres. (1) signifiant pas du tout satisfaite et (5) signifiant totalement satisfaite.

Le journal de bord se termine par quatre questions ouvertes permettant à l'enseignante d'explicitier les points forts et les points à améliorer de la rencontre, d'inscrire des suggestions pour améliorer celle-ci et d'ajouter la présence de facteurs contextuels pouvant avoir influencé le déroulement de celle-ci. Le lecteur trouvera en annexe 9, un exemple de journal de bord présenté à l'enseignante.

#### 4.1.2.2.2. Entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignante

Des entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignante ont permis de documenter les conditions d'implantation, la satisfaction de l'enseignante face aux différents aspects du programme ainsi que les résultats des élèves tels que perçus par celle-ci.

##### *Déroulement de la collecte de données*

Préalablement aux entrevues, des précautions éthiques ont été prises concernant l'enseignante. En effet, au cours de la formation de l'enseignante au programme qui s'est déroulée à la première semaine de l'année scolaire, soit le 27 août 2007, le programme, ses théories, son fonctionnement, ainsi que le déroulement de la validation et les précautions prises pour assurer la confidentialité et l'anonymat ont été expliqués à celle-ci. Le processus de validation et les considérations éthiques ont été expliqués de nouveau à l'enseignante avant la première entrevue semi-dirigée, qui eut lieu le 20 septembre 2007. À ce moment, l'enseignante a été invitée, de façon libre et éclairée à signer le formulaire de consentement présenté à l'annexe 10. Par la suite, les entrevues semi-dirigées ont eu lieu à toutes les deux semaines suivant chaque bloc de quatre rencontres. L'enseignante était rencontrée de façon individuelle, à son bureau. Elle avait en main le programme ainsi que les quatre journaux de bord concernés en tant qu'aide-mémoire. L'entrevue se déroulait de façon informelle à partir

d'un canevas d'entrevue élaboré pour guider la discussion et faciliter la prise de note. Celle-ci était également enregistrée pour permettre une écoute ultérieure en cas de besoin.

#### *Description de l'instrument*

Afin de structurer et de guider les entrevues, un canevas d'entrevue était utilisé. S'appuyant sur les sections du journal de bord, ce canevas explore quatre aspects du programme qui sont le déroulement des rencontres, la participation des élèves telle que perçue par l'enseignante, la qualité des ressources et la satisfaction de l'enseignante. Les facteurs ayant pu influencer ces quatre aspects étaient également demandés pour chacun d'eux. Finalement, le canevas d'entrevue invitait l'enseignante à émettre des suggestions, à expliciter d'autres facteurs ayant pu influencer l'implantation et à donner ses commentaires sur l'ensemble du projet. L'enseignante avait également entre les mains les journaux de bord des rencontres concernées par l'entrevue semi-dirigée. Le lecteur trouvera en annexe 11 un exemple de canevas d'entrevue.

#### 4.1.2.2.3. Questionnaires pré-test et post-test auprès des élèves

Les questionnaires pré-test et post-test remplis par les élèves ayant participé au programme ont permis d'amasser des données sur les résultats à court terme. Le questionnaire post-test a également permis de documenter la satisfaction des élèves.

#### *Déroulement de la collecte de données*

Des mesures d'ordre éthique ont été prises préalablement à ce que les élèves remplissent les questionnaires. En effet, au cours de la rencontre d'information du 4 septembre avec les élèves, ceux-ci se sont vus expliquer le programme, le processus de validation, l'utilité des questionnaires, le déroulement, les dispositions prises pour assurer la confidentialité et l'anonymat, ainsi que le caractère volontaire de la participation aux questionnaires et au groupe focalisé. Les élèves ont été invités à signer, de façon libre et éclairée, le formulaire de consentement concernant les questionnaires et le groupe focalisé. Ce formulaire est présenté en annexe 12. Suite à leur signature du formulaire de consentement, une lettre explicative a été envoyée aux parents le soir même, sollicitant leur consentement pour le processus de validation auquel pourrait participer leur enfant. Ces derniers étaient invités à faire connaître

leur consentement par le renvoi de la section « consentement » de la lettre. La lettre aux parents est présentée en annexe 13. Le programme a été expliqué de vive voix aux parents par l'enseignante au cours de la rencontre parents-enseignants du 5 septembre 2007. Finalement, au cours de la semaine, deux parents ont été contactés par téléphone par l'enseignante afin de s'assurer de leur consentement puisque ceux-ci n'avaient pas donné suite à la lettre envoyée plus tôt. L'ensemble des parents et des élèves ont donné leur consentement.

Les élèves présents et volontaires ( $n = 21$ ) ont été invités à remplir le questionnaire pré-test au cours de la première semaine de l'année scolaire, soit le 7 septembre 2007. Suite à la complétion du premier questionnaire, les résultats à celui-ci apparurent comme élevés et avec peu de variabilité. Afin de s'assurer que les questions avaient bien été comprises et que les élèves avaient pu réfléchir suffisamment à leurs forces et à leurs faiblesses au sujet de la communication, le questionnaire a été rempli une seconde fois par les élèves suite à la première rencontre du programme qui visait la reconnaissance de leurs besoins quant à la communication. Le deuxième questionnaire pré-test a été rempli le 13 septembre 2007 par les élèves présents et volontaires ( $n = 21$ ). Le questionnaire post-test a été distribué aux élèves présents et volontaires ( $n = 22$ ) une semaine après la fin du programme, soit le 7 décembre 2007. Celui-ci comportait la même échelle que le questionnaire pré-test en plus de contenir une section sur la satisfaction des élèves. Dans tous les cas, les questionnaires ont été distribués avec une enveloppe. Les élèves présents et volontaires ont été invités à inscrire leur pseudonyme sur le questionnaire pendant que l'enseignante circulait pour prendre en note ces pseudonymes dans le but de conserver un aide-mémoire ou encore dans le but de s'assurer que ceux-ci n'avaient pas oublié leur pseudonyme. Les élèves ont ensuite été invités à remplir le questionnaire, une question à la fois, à l'aide de la sexologue responsable du projet. Ils ont finalement glissé le questionnaire dans l'enveloppe cachetée pour les rendre.

#### *Description de l'instrument*

a) Les habiletés de communication : celles-ci ont été mesurées par un questionnaire auto-administré de 20 items évaluant chacun des 5 objectifs de performance du programme. L'échelle a été construite à partir des objectifs du programme, mais a été inspirée d'une échelle non validée conçue par Ouellet et L'Abbé (1986). L'échelle de Ouellet et L'Abbé (1986) comporte 30 items couvrant différentes dimensions d'habiletés sociales. L'élève doit

répondre à chacune des affirmations sur une échelle allant de (1) « jamais » à (5) « toujours ». Dans le cas qui nous concerne, l'échelle mesurant les résultats du programme due être adaptée. Des 30 items de l'échelle de Ouellet et L'Abbé (1986), 20 items ont été sélectionnés en fonction de leur correspondance aux objectifs de performance et certains ont été adaptés au contenu du programme. Le lecteur trouvera une copie des questionnaires pré-test et post-test en annexe 14. Un score est calculé pour chacun des items. Des scores sont ensuite calculés regroupant les items pour chacun des objectifs de performance. Finalement, un score global est calculé pour l'ensemble de l'échelle globale d'habiletés de communication. Ces scores varient de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord ».

Le tableau suivant résume le contenu des questionnaires et la cohérence interne pour chacune des sous-échelles et pour l'échelle globale de communication au post-test.

Tableau 4.2  
Résumé de la cohérence interne des questionnaires

Objectifs	Nombre d'énoncés	Alpha de Cronbach
Échelle globale (OP1 à OP5)	20	0,855

L'alpha de Cronbach révèle une cohérence interne globale de 0,825, ce qui est satisfaisant. Ces résultats semblent indiquer que chacun des énoncés partage un lien avec les autres items de l'échelle globale.

b) Satisfaction à l'égard du programme : le questionnaire post-test comportait une section supplémentaire concernant la satisfaction des élèves face au programme. Cette section a pris la forme d'une échelle variant de (1) « Pas du tout satisfait » à (5) « Tout à fait satisfait » en fonction de six items qui sont les sujets abordés, l'animation des rencontres, les activités proposées, le matériel disponible, le climat et le déroulement des rencontres. Les scores pour chacun des items ont également été calculés. Pour l'ensemble des rencontres, un score qualifiant le degré de satisfaction des élèves a été calculé en faisant la moyenne des scores obtenus à chaque item. Ces scores varient de 1 à 5, (1) signifiant une très faible satisfaction et (5) une très forte satisfaction.

Les élèves devaient finalement indiquer s'ils recommanderaient ou non le programme à leurs amis. Le score est calculé pour chacun des aspects et un score global de satisfaction est également calculé.

#### 4.1.2.2.4. Le groupe focalisé auprès des élèves

Deux groupes focalisés auprès des élèves du groupe ont permis de documenter les conditions d'implantation, leur satisfaction et les résultats à court terme tels que rapportés par eux.

##### *Déroulement de la collecte de données*

Les précautions éthiques concernant le groupe focalisé ont été prises au même moment que celles pour les questionnaires, soit avant le début du programme, durant la première semaine du mois de septembre, soit le 4 septembre 2007. Le formulaire de consentement des élèves est présenté en annexe 12. Au cours de la dernière semaine du programme, le groupe focalisé a été annoncé pour la semaine suivante afin de le rappeler aux élèves.

Deux groupes focalisés de 8 à 9 élèves ont été effectués en deux périodes. Les groupes focalisés ont été animés par l'auteure de ce mémoire. Ceux-ci se sont déroulés une semaine après la dernière rencontre du programme, soit le 11 décembre 2007. Le groupe a été divisé en deux, la première partie du groupe est demeuré en classe le matin pour participer au groupe focalisé alors que la seconde moitié du groupe avait un cours de mathématiques avec l'enseignante dans un autre local. À la période de l'après-midi, ce fut l'inverse afin que l'autre partie du groupe participe à la discussion. Les bureaux étaient disposés en cercle. Les élèves n'avaient besoin d'aucun matériel. Des étiquettes autocollantes portant leur nom leur étaient remises et le déroulement ainsi que les consignes du groupe focalisé leur étaient expliqués. Chacune des questions débutait par un tour de table pour ensuite permettre une discussion à main levée. Les groupes focalisés ont été enregistrés dans un but de retranscription et d'analyse qualitative.

##### *Description de l'instrument*

Une grille directrice a été préparée afin de guider les discussions de groupe. Cette grille comporte des questions ouvertes sur la satisfaction des élèves face aux objectifs, aux

activités, à l'organisation du programme, à l'animation des ateliers, etc. Elle comporte également des questions sur les conditions d'implantation et sur les résultats à court terme suite à leur participation au programme. La grille directrice est présentée en annexe 15.

#### 4.1.3 Plan d'analyse

##### 4.1.3.1 Analyse des données quantitatives

D'abord, la population à l'étude a été caractérisée par des analyses descriptives telles que des fréquences, des pourcentages, des moyennes et des écarts-type.

Les données recueillies par le biais des journaux de bord ont servi à évaluer le degré d'implantation, la participation des élèves telle que perçue par l'enseignante, la qualité des ressources telle que rapportée par l'enseignante et la satisfaction de cette dernière. Le score moyen de chacune des échelles et des sous-échelles a été calculé (moyenne et écart-type).

Les données recueillies par les questionnaires pré-test et post-test ont servi à comparer les scores moyens de manière à déterminer si ceux-ci présentent une différence significative suite au programme. Les scores des deux passations du pré-test ont été cumulés afin d'obtenir un score global moyen au temps 1. Le test non paramétrique de Wilcoxon a été privilégié au test de T pour plusieurs raisons. D'abord, puisque notre échantillon est composé de deux échantillons dépendants de petite taille ce qui fait en sorte que la courbe de distribution normale n'est pas assurée. Ensuite parce nos variables d'intérêt sont continues. Nous avons opté pour le test de Wilcoxon puisque celui-ci n'est pas affecté par la forme et la distribution des données contrairement au test de T qui est vulnérable aux variations de la distribution normale (UCLA, 2008; Collège of Humanities & Social Sciences, 2008). Un test de Wilcoxon a donc été effectué sur les scores moyens au temps 1 et au temps 2 afin de voir s'il existe une différence significative entre la moyenne des scores au pré-test ( $t_1$ ) et la moyenne des scores au post-test ( $t_2$ ).

À l'aide de test-t de Student, des différences en fonction du sexe et de l'âge des élèves ont été faites seulement quant aux analyses des résultats à court terme du programme afin de vérifier l'existence ou non de différences entre les sexes et entre les élèves les plus âgés et les moins âgés.

#### 4.1.3.2 Analyse des données qualitatives

Les entrevues semi-dirigées ont permis de voir dans l'ensemble de quelle manière chacune des activités a été implantée, les éléments favorables et défavorables à l'implantation de chacune d'entre elles, ainsi que la satisfaction de l'enseignant. Une analyse de contenu thématique des données recueillies par les entrevues semi-dirigées a permis de mettre celles-ci en relation, en fonction de différents thèmes, pour avoir un portrait global de l'implantation, des conditions d'implantation et de la satisfaction, de façon à combler l'objectif 3 du mémoire, qui est le réajustement du programme en fonction de l'évaluation. Ces données ont également été prises en considération une activité à la fois, afin de faire les corrections nécessaires à chacune d'entre elles.

Les groupes focalisés ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Le matériel a été soumis à une analyse de contenu thématique selon les étapes proposées par Bardin (2007). Le contenu des groupes focalisés a d'abord été codé en fonction du sens des extraits. Ces extraits codés ont ensuite été regroupés par thèmes, suivant ceux de la grille d'entrevue, c'est-à-dire les sujets abordés, le climat durant les rencontres, le matériel, l'animation, les activités, les facteurs favorables et défavorables à l'implantation et les effets auto-rapportés du programme sur leurs façons d'être et d'agir en relation avec les autres. D'autres thèmes, n'ayant pas été abordés par la grille d'entrevue ont émergé lors de l'analyse. Des sous-thèmes ont également été utilisés afin d'indiquer le sens (positif ou négatif) des opinions exprimées. La classification des extraits codés par thèmes a fait appel à des catégories mutuellement exclusives, de manière à pouvoir comptabiliser la fréquence d'apparition des codes. En raison du petit nombre d'élèves, l'ensemble des points de vue et des opinions a été considéré, codé, catégorisé et présenté dans les résultats de manière à présenter la satisfaction de l'ensemble des élèves pour chacun des points à évaluer ainsi que pour des aspects non abordés par la grille d'entrevue.

#### 4.1.4 Considérations éthiques

Le présent projet a soulevé plusieurs considérations d'ordre éthique. La recherche-intervention ne comportait pas de risques réels; toutefois, elle demandait temps et participation de la part de l'enseignante appliquant le programme et participant à la validation

ainsi que de la part des élèves. D'abord, le projet a été évalué et approuvé par le sous-comité d'évaluation du département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal avant que le projet ne soit implanté et validé.

Bien que l'enseignante appliquant le programme devait assurer son engagement dans le projet, cet engagement devait être totalement libre. Son acceptation de la tâche devait se faire sans pression et de façon éclairée. L'enseignant a également dû signer un formulaire de consentement qui expliquait le but, les objectifs du projet et les tâches qu'elle devait remplir dans le cadre de l'implantation et de la validation. Le formulaire, présenté en annexe 10, assure aussi que les informations recueillies par le biais des journaux de bord et des entrevues se devaient d'être confidentielles; elles ont été utilisées seulement pour la rédaction du mémoire et la révision du programme. Elles ont ensuite été détruites. De plus, le nom de l'enseignante n'apparaît pas dans la section résultats du mémoire.

Le programme était inclus dans le curriculum du cours, la participation à celui-ci n'était donc pas volontaire pour les élèves. Ceux-ci ont été tenus de participer aux activités. Toutefois, ils étaient libres de participer ou non à la validation. Leur consentement à la participation aux questionnaires et au groupe focalisé a été totalement volontaire, éclairé, dénué de pression et un refus n'entraînait aucune conséquence négative. Tout cela a été clairement expliqué aux élèves. Ceux-ci ont été invités à signer un formulaire de consentement pour le questionnaire pré-test et post-test, ainsi que pour le groupe focalisé. Le lecteur trouvera le formulaire de consentement des élèves en annexe 12.

Compte tenu de l'âge des élèves, le consentement des parents était également demandé par le biais d'une lettre expliquant le projet qui leur a été envoyée par l'entremise des élèves lors de la première semaine de l'année scolaire. Les parents ont été invités à consentir par écrit et à renvoyer à l'enseignante leur consentement avant la fin de la semaine. Le projet leur a également été expliqué en personne par l'enseignante lors d'une rencontre parents-enseignants. Les parents n'ayant pas fourni leur consentement ont également été contactés par téléphone par l'enseignante afin de s'assurer que tous reçoivent les informations et soient en mesure de consentir ou non à la participation de leur enfant de façon éclairée.



Les formulaires précisait concrètement ce qui allait être demandé aux élèves au cours de l'implantation et de la validation. Ils assuraient finalement que les informations recueillies par entrevue ou questionnaire seraient confidentielles, utilisées seulement pour la rédaction du mémoire et la révision du programme, qu'elles seraient ensuite détruites et que le nom des élèves n'apparaîtraient pas dans le mémoire.

Pour assurer l'anonymat lors du groupe focalisé, les noms des élèves ont été modifiés lors de la transcription. Afin de conserver l'anonymat des élèves dans les questionnaires et de permettre le jumelage des questionnaires pré-test et post-test, un code non nominal a été utilisé : les élèves ont été invités à se donner un pseudonyme qu'ils ont inscrit sur le questionnaire à la place de leur nom. L'enseignante seulement eut accès à une liste de noms des élèves et de leur pseudonyme de manière à le rappeler aux élèves en cas d'oubli.

Tout le matériel issu des différentes collectes de données a été conservé dans un endroit sous clé à l'UQAM, ainsi que dans un ordinateur utilisé seulement par la chercheuse et protégé par un mot de passe. Finalement, dans le cas où les élèves ou l'enseignante ressentaient un malaise ou se questionnaient sur différents sujets traités au cours du programme en lien avec sa validation, la psychologue du secteur d'adaptation scolaire était mise à leur disposition pour offrir un soutien.

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS

#### 5.1 RÉSULTATS

La présentation des résultats tente de répondre aux questions de recherche concernant le degré d'implantation du programme, ses conditions d'implantation, la satisfaction de l'enseignante et des élèves, ainsi que les résultats obtenus à court terme sur le plan des habiletés de communication des élèves ayant participé au programme.

##### 5.1.1 Description des élèves ayant participé au programme

Au départ, le groupe était composé de 10 garçons et de 9 filles. Néanmoins, les départs et les arrivées de nombreux élèves menèrent la composition du groupe à 11 garçons et 10 filles. Ces élèves forment un groupe de cheminement continu du secteur d'adaptation scolaire de l'école secondaire De Mortagne.

Les informations sur les élèves ayant participé au programme proviennent des 18 élèves ayant complété le questionnaire pré-test au départ. Les élèves du groupe sont âgés entre 12 et 14 ans et l'âge moyen est de 12,9 ans ( $\pm$  E.T : 0,85). Dans 61,1% des cas, les élèves résident chez leurs deux parents, 11 % vivent la garde partagée, 11,1 % résident chez leur mère seulement et 5,6 % habitent soit avec leur père, leur tante ou dans une famille d'accueil. Dans 50 % des cas, les élèves considèrent leur famille très à l'aise financièrement, alors que 38,9 % la considèrent à l'aise et 5,6 %, pas très à l'aise. Finalement, 94,4 % des élèves rapportent avoir actuellement ou avoir eu par le passé une relation amoureuse.

## 5.1.2 Degré d'implantation du programme

### 5.1.2.1 Écart entre le nombre de rencontres prévues et le nombre de rencontres réalisées

En ce qui concerne le degré d'implantation du programme, parmi les 25 rencontres prévues initialement à celui-ci, 23 ont été appliquées telles que prévues. Les rencontres ont été animées entre le 11 septembre 2007 et le 29 novembre 2007 par l'enseignante dans le cadre des cours de morale. Parmi celles-ci, 7 ont été appliquées à la première période de la journée (7h50), 5 rencontres à la deuxième période (9h20), 7 rencontres à la troisième période (12h05) et 4 rencontres à la dernière période de la journée (13h20). Selon cet indicateur, il y a très peu d'écart entre le nombre de rencontres prévues et le nombre de rencontres réalisées. Le degré d'implantation se chiffre à 92%. Les 2 rencontres qui n'ont pas été offertes comme prévues étaient les deux dernières rencontres du volet 2 concernant la finalisation des projets d'équipes et du projet commun, ainsi que les présentations orales des projets. Faute de temps, l'enseignante a été contrainte de condenser les rencontres de façon à annuler les deux dernières. Leur contenu a néanmoins été offert de façon condensée.

### 5.1.2.2 Intensité d'implantation des activités

Dans le cadre des journaux de bord, l'enseignante était invitée à noter pour chaque activité de chacune des rencontres, dans quelle mesure celle-ci avait été appliquée telle que prévue dans le programme.

Tableau 5.1  
Description de l'intensité d'implantation des activités

Activités (1)	(n = 23 rencontres) M ± e.t
Introduction	86,9 % ± 6,5
Activité 1	80,4 % ± 6,8
Activité 2	72,5 % ± 9,2
Activité 3	67,9 % ± 11,3
Activité 4	20,0 % ± 11,1
Activité 5	25,0 % ± 25,0
Activité 6 ou conclusion	0,0 %
Score global	75,0 % ± 8,3

(1) Échelle variant de (0%) « Pas du tout réalisée » à (100%) « En totalité réalisée »

On peut voir dans le tableau 5.1 que la moyenne quant à l'intensité de l'implantation des activités se situe à 75%. On peut également voir que les dernières activités des rencontres présentent des moyennes plus basses de 20% et de 25%, ce qui peut être expliqué par une gestion de temps serrée à l'intérieur des rencontres et donc par le manque de temps pouvant être accordé aux dernière activités des rencontres. Celles-ci ont plus souvent été annulées ou déplacées à une autre rencontre. En général, on peut tout de même constater que la majorité des activités ont été appliquées telles que prévues dans le programme.

*En somme...*

Les résultats témoignent d'un degré d'implantation relativement élevé du programme malgré certains ajustements faits par l'enseignante dans la structure de celui-ci. Les écarts observés entre le programme tel que planifié et tel qu'implanté peuvent être expliqués par les différentes conditions d'implantation, certaines favorables et d'autres défavorables, qui ont semblé influencer le déroulement des rencontres, comme nous le verrons dans la prochaine section.

### 5.1.3 Les conditions d'implantation

Le degré d'implantation du programme a certes été fonction de ses caractéristiques, mais également d'éléments contextuels favorables ou défavorables qui ont entouré et influencé son implantation. Les prochaines sections détaillent davantage les résultats obtenus relativement aux conditions d'implantation favorables et défavorables de niveau personnel, organisationnel, liés au programme et à l'environnement rapportées par l'enseignante et par les élèves ayant participé au programme, alors que le tableau 5.2 en présente une synthèse.

Tableau 5.2

Résumé des différents facteurs contextuels favorables ou défavorables à l'implantation du programme

Niveau de facteurs contextuels (1)	Rapportées par l'enseignante	Rapportées par les élèves
Facteurs de niveau personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La motivation de l'enseignante (+).</li> <li>⇒ L'âge des élèves du groupe (-).</li> <li>⇒ Le sexe des élèves du groupe (±).</li> <li>⇒ La capacité attentionnelle de la clientèle (-).</li> <li>⇒ Le climat tendu et difficile dans le groupe (-).</li> <li>⇒ L'habitude liée à l'expérience de participer au programme (+).</li> <li>⇒ L'intérêt et la motivation des élèves (+).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Leur degré d'énerverment et d'excitation (-).</li> <li>⇒ Leur degré de fatigue (-).</li> <li>⇒ Leur capacité attentionnelle (+).</li> <li>⇒ Leur motivation et leur intérêt (+).</li> </ul>
Facteurs de niveau organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La tâche de 50% de l'enseignante (-).</li> <li>⇒ L'enseignante était responsable des cours de mathématiques plutôt que des cours de français (-).</li> <li>⇒ La taille du groupe (-).</li> <li>⇒ Le mauvais classement de plusieurs élèves dans le groupe (-).</li> <li>⇒ Grande mobilité des élèves en début d'année (-).</li> <li>⇒ La période d'implantation de septembre à décembre (-).</li> <li>⇒ Le moment de la journée où se tenaient les rencontres (±).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Le moment de la journée où se tenaient les rencontres (±).</li> </ul>
Facteurs liés aux caractéristiques du programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Le groupe d'âge auquel s'adressait le programme initialement (-).</li> <li>⇒ La nature et la forme des activités proposées et l'intérêt suscité (±).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La nature des activités suggérées et l'intérêt suscité (+).</li> </ul>
Facteurs de niveau environnemental	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Les événements de la journée (suspension, retrait, absence, etc.) (-).</li> <li>⇒ Taux de présence élevé tout au long du programme (+).</li> </ul>	

(1) + : signifie que le facteur est favorable à l'implantation du programme.

- : signifie que le facteur est défavorable à l'implantation du programme.

± : signifie que le facteur peut être favorable et défavorable à l'implantation du programme.

### 5.1.3.1 Facteurs contextuels de niveau personnel

Dans le cadre des entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignante et des groupes focalisés auprès des élèves, certains facteurs d'ordre individuel ont été identifiés comme favorables ou défavorables au déroulement des rencontres.

D'abord, le groupe d'élèves ayant participé au programme ne faisait pas partie du groupe d'âge pour lequel le projet avait été conçu. Les élèves étaient âgées de 12 à 14 ans alors que le projet s'adressait initialement à des élèves de 14 à 17 ans. Les élèves étaient donc plus jeunes et moins matures sur les plans affectifs et cognitifs que ceux à qui le projet devait s'adresser. Certaines des activités étaient donc un peu trop complexes pour eux. Par exemple, les textes à lire en début de programme, ainsi que les activités qui en découlaient représentaient un degré d'abstraction et de complexité trop élevé pour la clientèle. Leur intérêt pour les sujets pouvait également être moindre puisque pour la plupart, malgré le fait que 95% d'entre eux rapportaient avoir déjà eu une relation amoureuse, ces élèves, compte tenu de leur âge, avaient peu de vécu amoureux ou sexuels, tant sur le plan de la durée que du nombre de relations amoureuses ou sexuelles. Certaines activités ont donc dû être modifiées surtout en ce qui a trait des mises en situation. Certaines mises en situation concernant les relations avec les ami(e)s, les parents et les enseignants ont été ajoutées à celles déjà existantes sur le couple et la sexualité.

Ensuite, la capacité attentionnelle des élèves a également été considérée comme un facteur influençant le déroulement des rencontres. Certains d'entre eux ne prenaient pas de médication malgré un important déficit d'attention, alors que d'autres présentaient des difficultés attentionnelles ou de comportement plus importantes que ce que le niveau de difficulté du groupe permettait. Ces élèves rendaient plus difficile l'animation des rencontres puisqu'ils étaient inattentifs, excités et qu'ils dérangent les autres élèves. De plus, certains éléments contextuels d'ordre organisationnel qui seront discutés plus tard influençaient le niveau d'attention et de concentration des élèves. Une capacité attentionnelle accrue facilitait une participation active et adéquate des élèves, l'animation de l'enseignante et la gestion de classe.

L'âge et le sexe des élèves ressortent également comme des facteurs ayant grandement influencé leur degré d'intérêt et leur participation aux activités, ce qui a également influencé le déroulement des rencontres. Les élèves plus âgés se sentaient davantage concernés par les sujets et les mises en situation, étaient plus intéressés et participaient plus tel qu'attendu que les élèves plus jeunes. Il semble également que les garçons ont nécessité davantage de discipline que les filles. Selon l'enseignante, dans les périodes de travaux d'équipe, la gestion des équipes de garçons était plus ardue que celle des équipes de filles.

En cours de programme, l'habitude et la routine ont favorisé le déroulement des rencontres. Tout au long du programme, les élèves et l'enseignante étaient de plus en plus à l'aise avec la forme du programme et le type d'activités proposées, ils connaissaient leurs tâches et leurs rôles et cela rendait l'implantation plus facile en facilitant la gestion de classe.

Les conflits entre les élèves ont eu un impact négatif sur le climat dans le groupe. Or, un climat tendu et difficile nuisait au déroulement des rencontres. Lorsque le groupe était sans tension et conflits, les rencontres se déroulaient bien. Toutefois, de nombreux conflits et tensions entre les élèves, dans les équipes de travail et entre les équipes de travail ont nui à la participation adéquate des élèves aux activités et au respect devant être maintenu dans la classe. Par exemple, suite à un conflit personnel, celui-ci pouvait transparaître et être utilisé dans les mises en situation jouées par les élèves concernés. Cela avait deux effets possibles : d'abord de créer un climat de tension durant l'activité ou, si une intervention de l'enseignante avait lieu, le conflit réel pouvait faire l'objet d'une mise en situation et être réglé dans le cadre de l'activité.

Finalement, le grand intérêt des élèves, ainsi que leur grande appréciation du programme et des activités proposées ont influencé positivement l'implantation. En effet, selon l'enseignante, les rencontres du programme ont souvent servi de levier à la participation et aux comportements adéquats des élèves tant dans le cadre du programme que dans les autres matières scolaires en étant présentées comme des moments de récompenses pour les élèves.

#### 5.1.3.2 Facteurs contextuels de niveau organisationnel

Sur les plans de l'organisation du milieu et du contexte d'implantation, plusieurs facteurs ont été identifiés. D'abord la tâche de l'enseignante a nui à l'implantation puisque celle-ci n'avait

que 50% de la tâche liée au groupe, en plus d'être responsable des cours de mathématiques plutôt que des cours de français. Or, le programme avait été conçu pour être intégré dans le cadre de ce cours. Selon l'enseignante, le programme aurait bénéficié de plus de temps et aurait vraiment pu être implanté tel qu'il a été conçu si les rencontres s'étaient déroulées dans le cadre des cours de français. De plus, si l'enseignante avait été seule titulaire du groupe et avait vu les élèves à chaque jour, le programme aurait bénéficié de plus de temps et de flexibilité et les différents sujets abordés auraient pu être davantage approfondis.

De plus, le groupe était imposant et la clientèle était difficile. Celui-ci comportait 19 élèves, ce qui est élevé pour un groupe d'adaptation scolaire qui en compte habituellement entre 10 et 15. Le grand nombre d'élèves obligeait les équipes à être plus imposantes que ce qui avait été prévu au départ. De deux élèves par équipe tel que prévu initialement, les équipes ont dû contenir de 4 à 5 élèves. Cela a rendu plus difficile le maintien du calme, l'animation et la gestion des problèmes dans les rencontres.

Le groupe comptait également quelques élèves qui auraient dû se retrouver dans un groupe pour les élèves ayant des troubles de comportements, ce qui rendait le groupe explosif et la gestion de classe difficile. Cela transparaisait principalement dans le cadre des activités nécessitant la participation active et du mouvement de la part des élèves, par exemple, les mises en situation et l'improvisation.

La taille importante du groupe et le mauvais classement initial de plusieurs élèves ont fait en sorte qu'une grande mobilité a été observée chez les élèves du groupe. Plusieurs d'entre eux ont dû changer de classe, plusieurs ont donc quitté le classement « cheminement continu » et d'autres sont arrivés en cours de programme, ce qui a nui au climat établi dans le groupe entre les élèves, ainsi qu'entre les élèves et l'enseignante. Cette mobilité a également rendu plus difficile les projets d'équipe du volet 2 puisque plusieurs de ces équipes ont été déconstruites et reconstruites. Plusieurs projets ont dû être adaptés.

De plus, le fait que le programme était implanté de septembre à décembre rendait son implantation plus lourde et difficile puisque celle-ci était simultanée à tous les ajustements et les changements de début d'année, en plus du fait que les élèves et l'enseignant(e) se connaissaient peu et que le climat était en construction. L'enseignante suggérait de prévoir



l'implantation d'un tel programme de janvier à juin plutôt que de septembre à décembre, afin d'éviter tous les chamboulements inhérents au début des classes.

Le moment de la journée où se déroulait la rencontre influençait également beaucoup son déroulement tant selon l'enseignante que du point de vue des élèves. Lorsque les rencontres étaient prévues à la première période de la journée, les élèves étaient beaucoup plus calmes, reposés et concentrés; cela avait pour effet de rendre leur participation plus adéquate, d'améliorer leur écoute, leur compréhension, leur rétention des informations et le respect à l'intérieur des rencontres. Au contraire, lorsque les rencontres étaient prévues aux périodes suivant l'heure du diner ou les périodes d'art ou d'éducation physique, les élèves étaient énervés, distraits et fatigués, ce qui nuisait à leur participation adéquate, leur écoute et le respect entre eux.

À la question « Quand une rencontre se passait bien, pouvez-vous me dire ce qui faisait qu'elle se passait bien », certains élèves se sont exprimés :

Quand on commençait tout de suite en moral parce que quand on revient d'édu, science ou art ou des choses de même, ben t'es excité parce que t'as tout donné ton énergie, fait que c'est plus dur... (Kiri 44)

Ah ben moi c'était, qu'est-ce qui se passait mieux, c'était quand les personnes étaient plus calmes, en commencement de la journée. (12383)

Ben à mettons que c'est un cours papier-crayon, c'était sûr que ça se passait moins bien parce qu'il y en a qui aimaient pas ça et puis là, ils se concentraient pas et avaient plus tendance à niaiser. (Dragis)

### 5.1.3.3 Facteurs contextuels liés au programme

D'abord, la nature des activités proposées à l'intérieur des rencontres avait aussi un impact sur la qualité de l'implantation et du déroulement de ces rencontres. Les activités référant à des concepts plus abstraits, comme les émotions par exemple, ainsi que les activités de discussion étaient plus difficiles au niveau du maintien de l'attention et de la concentration. Au contraire, les activités sollicitant une participation active et physique des élèves, les mises en situation, par exemple, étaient plus difficiles sur les plans de l'animation et du maintien du calme dans l'activité.

De plus, le fait que le programme soit interactif et qu'il sollicite beaucoup la participation des élèves contribue à augmenter le niveau d'excitation de ceux-ci. Après une période de participation active, les élèves deviennent excités, moins concentrés, moins attentifs et cela nuit au bon déroulement du reste de la rencontre sur les plans de la compréhension des activités, de l'animation de l'enseignante et du respect dans le groupe. Par exemple, les activités nécessitant une participation active des élèves étaient souvent suivies d'une discussion. Cette dernière était plus difficile sur les plans de l'attention, de la concentration et du climat dans le groupe en raison de l'énerverment créé par l'activité précédente.

En revanche, la nature et la forme des activités proposées dans le programme plaisaient beaucoup aux élèves. Ceux-ci rapportent que lorsque les activités les intéressaient et leur plaisaient, leur motivation était plus élevée et la rencontre se déroulait mieux.

Finalement, compte tenu du fait que le programme a été conçu à l'origine pour une clientèle de 14 à 17 ans et que le groupe ciblé par l'intervention était âgé entre 12 et 14 ans, plusieurs modifications ont dû être apportées au programme surtout au niveau des mises en situation. Malgré ces modifications, le sujet abordé par le programme, ainsi que les thèmes des mises en situation ont rendu certains élèves mal à l'aise, alors que d'autres se sont sentis moins concernés par les activités en raison de leur manque d'expérience amoureuse et sexuelle.

#### 5.1.3.4 Facteurs contextuels liés à l'environnement

Les événements de la journée influençaient également l'implantation des rencontres. En effet, le nombre d'élèves absents, retirés et suspendus des cours influençait le climat dans les rencontres, la formation et le travail des différentes équipes. Tout au long du programme, le nombre d'élèves présents aux rencontres varie de 14 élèves à 19 élèves présents. Le nombre maximal d'élèves absents pour une rencontre est de 5. La moyenne du nombre d'élèves présents aux rencontres est de 18,1 élèves ( $\pm 1,36$ ), c'est-à-dire de 95%. Ce taux de présence élevé a favorisé l'implantation du programme.

L'enseignante a aussi rapporté le départ de l'autre enseignant titulaire du groupe, ainsi que l'arrivée d'une nouvelle enseignante comme un facteur stressant qui a nui à la concentration et au calme du groupe, ainsi qu'au climat dans la classe.

*En somme...*

Grâce aux données et aux informations issues des journaux de bord, des entrevues semi-dirigées et des groupes focalisés, nous pouvons constater que l'implantation du programme s'est en général bien déroulée malgré certaines conditions d'implantation qui n'étaient pas optimales à la base. Connaître les conditions d'implantation a permis d'émettre des suggestions afin d'augmenter les éléments favorables et de diminuer les éléments défavorables, dans le but de favoriser l'implantation du programme.

#### 5.1.4 Satisfaction de l'enseignante et des élèves

Afin d'évaluer la satisfaction de l'enseignante et des élèves par rapport au programme, des données quantitatives ont été recueillies à l'aide des journaux de bord et des questionnaires post-test. Des données qualitatives ont également été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignante et de groupes focalisés auprès des élèves. Ces méthodes de collectes de données ont permis de décrire l'appréciation à l'égard du programme, mais également de relever plusieurs suggestions et recommandations faites par l'enseignante et les élèves afin d'améliorer le programme. La satisfaction est présentée sous la forme d'opinions favorables et défavorables, ainsi que de recommandations sur les différents éléments du programme tels que les sujets abordés, l'animation, les activités et le matériel.

##### 5.1.4.1 Appréciation de l'enseignante

L'appréciation de l'enseignante a été documentée par le biais des journaux de bord d'un point de vue quantitatif et dans le cadre des entrevues semi-dirigées d'un point de vue qualitatif.

###### 5.1.4.1.1. Données quantitatives

Dans le cadre des journaux de bord, l'enseignante était invitée, pour chacune des rencontres, à évaluer son degré de satisfaction face aux différents éléments du programme.

Tableau 5.3

Description de l'échelle de satisfaction de l'enseignante face aux rencontres

Énoncés (1)	(n = 23 rencontres) M ± e.t
Matériel disponible	4,59 ± 0,50
Activités proposées	4,39 ± 0,72
Animation de la rencontre	4,30 ± 0,70
Participation des élèves	4,30 ± 0,77
Déroulement de la rencontre	4,26 ± 0,75
Score global	4,36 ± 0,61

(1) Échelle variant de (1) « Pas du tout satisfaite » à (5) « Tout à fait satisfaite »

Le tableau 5.3 démontre que le score moyen à l'échelle globale de satisfaction est de 4,36, ce qui est élevé puisque ce score est près de 5 qui signifie « tout à fait » satisfaite. Ensuite, on peut constater que le score de satisfaction de l'enseignante au sujet du matériel fourni (4,59) est le plus élevé. Viennent ensuite les scores de satisfaction des activités proposées (4,39), de l'animation (4,30), de la participation des élèves (4,30), ainsi que du déroulement des rencontres (4,26). Il est permis de croire que ces éléments obtiennent des scores de satisfaction moins élevées, bien que très favorables, en raison des difficultés de climat, d'animation, de respect et de discipline dues à un groupe nombreux et difficile tel que mentionné plus tôt. L'enseignante jugeait que le matériel et les activités étaient de qualité et adaptés à la clientèle, ce qui explique sans doute une satisfaction qui semble plus élevée concernant ces aspects.

#### *La participation des élèves*

Dans le cadre des journaux de bord, l'enseignante était invitée à coter le degré de participation des élèves à partir de plusieurs énoncés.

Tableau 5.4  
Description de l'appréciation des élèves du programme  
telle que perçue par l'enseignante

Énoncés (1)	(n = 23) M ± e.t
Échelle d'appréciation globale	4,18 ± 0,81
La participation active aux activités	4,35 ± 0,83
L'appréciation de l'animation	4,17 ± 0,94
Le climat dans le groupe	4,17 ± 0,98
L'intérêt pour la rencontre	4,14 ± 0,94
L'appréciation de la rencontre	4,13 ± 0,97
Le respect dans le groupe	4,13 ± 0,92
Score global	4,18 ± 0,81

(1) Échelle variant de (1) « Pas du tout satisfait » à (5) « Tout à fait satisfait »

À l'aide du tableau 5.4, on peut remarquer que le score global quantifiant le degré de participation des élèves tel que perçu par l'enseignante est élevé (4,18). On peut voir que la participation active aux activités présente le score le plus élevé (4,35) et que l'appréciation de la rencontre et le respect entretenu dans le groupe présentent les scores moyens les moins élevés (4,13). Puisque l'ensemble de ces scores moyens se situent au-delà de 4 sur l'échelle de 1 à 5 allant de « Pas du tout » à « Tout à fait », on peut dire que les niveaux de participation des élèves face au programme tels que perçus par l'enseignante sont très élevés.

*Appréciation de la pertinence des activités et ressources telle que rapportée par l'enseignante*

Toujours dans le cadre des journaux de bord, l'enseignante était invitée à noter pour chacune des rencontres, dans quelle mesure les activités et le matériel proposé étaient adaptés aux besoins et aux caractéristiques de la clientèle visée.

Tableau 5.5

Pertinence des activités et ressources telle que rapportée par l'enseignante

Énoncés (1)	(n = 23) M ± e.t
Matériel adapté	4,48 ± 0,75
Activités adaptées	4,35 ± 0,83
Score global	4,41 ± 0,76

(1) Échelle variant de (1) « Pas du tout » à (5) « Tout à fait »

On peut voir dans le tableau 5.5 que le score global concernant la qualité des ressources et des activités est de 4,41, se situant donc près de 5 « Tout à fait » sur l'échelle de 1 à 5. On remarque également qu'en moyenne, le score en lien avec le matériel adapté aux élèves (4,48) est plus élevé que celui en lien avec les activités (4,35). Néanmoins, de façon générale, l'enseignante juge que les ressources convenaient très bien aux caractéristiques et aux besoins de la clientèle.

#### 5.1.4.2 Degré d'implantation et appréciation de l'enseignante

Le tableau 5.6 présente l'ensemble des données des journaux de bord présentées pour chacune des rencontres du programme de façon à avoir une vue d'ensemble du déroulement et de la satisfaction reliée à chacune d'elles. Ce tableau permet une vue d'ensemble des différentes variables présentes dans le journal de bord pour chacune des rencontres. Cela permet de faire le lien entre le degré d'implantation de chaque rencontre et l'appréciation des élèves et de l'enseignante.

Tableau 5.6  
Résumé des données des journaux de bord

Rencontres	Date	Heure	Nombre d'élèves présents	Degré d'implantation (1)	Participation des élèves (2)	Pertinence des activités et des ressources (2)	Satisfaction de l'enseignante (2)	Score global d'appréciation (2)
<b>1</b>	<b>11-09</b>	<b>9h20</b>	<b>19 (100%)</b>	<b>2,0</b>	<b>4,2</b>	<b>3,0</b>	<b>4,0</b>	<b>3,7</b>
2	13-09	12h05	18(95%)	2.7	4.3	3.5	4.2	4,0
<b>3</b>	<b>17-09</b>	<b>13h30</b>	<b>18(95%)</b>	<b>1.6</b>	<b>3,0</b>	<b>3.5</b>	<b>3.6</b>	<b>3.4</b>
4	20-09	7h50	17(89%)	2.7	4.5	5,0	4.8	4.8
5	11-10	12h50	19(100%)	2.8	4.7	5,0	5,0	4.9
6	15-10	7h50	19(100%)	2.2	5,0	5,0	5,0	5,0
7	22-10	9h20	19(100%)	2.3	4.8	5,0	5,0	4.9
8	29-10	13h30	19(100%)	2.7	3.8	5,0	4,0	4.3
9	05-11	9h20	19(100%)	1.4	5,0	5,0	4.8	4.9
10	13-11	13h30	19(100%)	2.7	5,0	5,0	5,0	5,0
11	22-11	12h05	14/21(66%)	2,0	5,0	5,0	5,0	5,0
12	25-09	12h05	17(80%)	2.8	4.2	4,0	4,0	4.1
<b>13</b>	<b>27-09</b>	<b>12h05</b>	<b>19(90%)</b>	<b>2.6</b>	<b>2.5</b>	<b>3,0</b>	<b>3.4</b>	<b>2.9</b>
<b>14</b>	<b>01-10</b>	<b>13h30</b>	<b>19(90%)</b>	<b>3,0</b>	<b>3.8</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>	<b>3.9</b>
15	04-10	7h50	19(90%)	2.7	3.8	4.5	4,0	4.1
<b>16</b>	<b>09-10</b>	<b>12h05</b>	<b>17(80%)</b>	<b>3,0</b>	<b>3,0</b>	<b>3,0</b>	<b>3.8</b>	<b>3.2</b>
17	18-10	7h50	19(90%)	3,0	4.8	5,0	5,0	4.9
<b>18</b>	<b>24-10</b>	<b>12h05</b>	<b>19(90%)</b>	<b>2,0</b>	<b>3.4</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>	<b>3.8</b>
19	01-11	7h50	19(90%)	3,0	3.3	5,0	4,0	4.1
20	07-11	12h05	19(90%)	2,0	5,0	5,0	5,0	5,0
21	16-11	7h50	18(86%)	2.6	4.8	5,0	4.6	4.8
<b>22</b>	<b>19-11</b>	<b>9h20</b>	<b>16(76%)</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>	<b>4,0</b>	<b>3,0</b>	<b>3.3</b>
23	29-11	7h50	16(76%)	3,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Scores globaux (n = 23)				2,5	4,2	4,4	4,4	4,3

(1) Échelle variant de (1) « Pas du tout réalisée » à (3) « En totalité réalisée ».

(2) Échelle variant de (1) « Pas du tout » à (5) « Tout à fait ».

Les résultats du tableau synthèse 5.6 démontrent qu'en moyenne, l'appréciation globale est élevée avec un score moyen de 4,3 sur une échelle de 1 à 5. On peut toutefois remarquer que les moyennes de satisfaction de certaines rencontres se situent sous le seuil de 4 sur 5. Les rencontres se situant sous ce seuil sont indiquées en caractère gras. En observant l'ensemble des données de ces rencontres, on peut voir que ces rencontres ont souvent eu lieu durant les

périodes de l'après-midi ou encore présentait des groupes réduits en raison d'élèves absents. Cela semble aller dans le sens des propos de l'enseignante et des élèves concernant l'influence du moment de la journée sur le bon déroulement des rencontres et donc sur la satisfaction ou encore le fait que de nombreuses absences peuvent modifier la dynamique de groupe et donc nuire au déroulement et à la satisfaction face à la rencontre.

#### 5.1.4.2.1. Données qualitatives

Cette section sera présentée de façon à illustrer les différents éléments du programme en relevant les points forts, les points faibles et les recommandations rapportés par l'enseignante lors des entrevues semi-dirigées et par le biais des journaux de bord. Les différentes idées et suggestions de l'enseignante ont été prises en considération dans le processus de bonification du programme.

##### *Appréciation globale du programme*

En premier lieu, l'enseignante a considéré le programme comme une boîte à outil intéressante et elle prévoit l'utiliser à nouveau de façon intégrale ou partielle.

En contrepartie, l'enseignante a trouvé l'application intégrale du programme lourde et exigeante. Elle a trouvé les rencontres nombreuses et rapprochées, en plus de trouver l'animation de celles-ci parfois essoufflante. Elle considère que l'application du programme a nécessité beaucoup de lecture et de temps en raison de conditions d'implantation qui n'étaient pas optimales. Elle proposait une co-animation afin de faciliter l'animation des activités et de réduire le poids du programme. Elle était également persuadée que le programme aurait été moins lourd pour elle si elle avait eu 100 % de la tâche avec le groupe, si le programme avait pu être appliqué dans les cours de français tel que prévu, si le groupe avait été moins imposant et si les élèves avaient été plus âgés.

Sur le plan des consignes, bien que l'enseignante considère que celles-ci sont complètes, elle trouve qu'elles nécessitent beaucoup de lecture et allongent la période de préparation de la rencontre. Néanmoins, elle juge qu'il est plus important de laisser ce mode d'emploi détaillé qui pourrait être très utile à un enseignant moins expérimenté. L'enseignante a également fait quelques modifications à l'intérieur des consignes des activités afin d'améliorer le



déroulement de celles-ci. En général, ces modifications touchaient la gestion de temps, le nombre d'élèves par équipe de travail et l'alternance entre travail d'équipe, participation active, travail individuel et prise de notes.

Concernant la sollicitation des intelligences multiples par le biais du projet commun, l'enseignante a également émis une suggestion. En effet, comme l'idée de la création d'un site internet ne semblait intéresser qu'une équipe, l'enseignante a décidé de présenter le projet commun sous forme de spectacle de variété pouvant contenir des numéros de différents ordres tels que des sketches, de la danse, des chansons, de l'art, etc. et pouvant également être présentés aux élèves d'autres groupes. Cette nouvelle formule semble avoir motivé les élèves, en plus de cadrer avec ce que propose la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976).

#### *Les activités*

En second lieu, au niveau des activités, l'enseignante a jugé les activités adaptées, amusantes, originales et intéressantes pour la clientèle. Elle a également jugé que les mises en situation étaient variées, pertinentes, intéressantes et adaptées. En ce sens, elle rapporte que les activités et les rencontres ont suscité une participation importante chez les élèves tout au long du programme. L'enseignante a considéré les consignes comme complètes et bien construites, donc comme un guide utile à l'application des rencontres. Selon elle, les stratégies éducatives utilisées, soit la participation active et l'expérimentation, sont des stratégies adéquates pour améliorer l'intérêt, la motivation, la compréhension et la rétention des élèves. Finalement, l'enseignante a trouvé les conclusions des rencontres complètes et utiles.

En revanche, l'enseignante rapportait que les rencontres comportaient souvent trop d'activités pour le temps alloué à une période de classe. Cela rendait difficile la gestion de temps et l'obligeait à raccourcir certaines activités ou même à les abandonner. Elle suggère de laisser l'ensemble des activités suggérées, mais de rendre facultatives certaines d'entre elles. Cela permettrait aux enseignants de choisir parmi les activités celles répondant le mieux aux besoins du groupe et des élèves.

Dans le même ordre d'idée, à partir du milieu du programme, l'enseignante a pris l'initiative, après m'avoir consulté, de scinder les rencontres du volet 1 et du volet 2 et de les imbriquer.

En appliquant les activités du volet 1 en première partie de période et en faisant travailler les élèves sur les projets d'équipe du volet 2 en deuxième partie de période, elle bénéficiait de plus de temps pour appliquer toutes les activités telles que prévues et évitait le plus possible les pertes de temps liées au travail d'équipe des projets du volet 2.

L'enseignante a également rapporté que les mises en situation qui concernaient la sexualité directement rendaient les élèves mal à l'aise et que ceux-ci participaient moins ou de façon moins sérieuses à ces dernières. Elle suggérait d'éviter ces mises en situation avec cette clientèle et de plutôt axer les improvisations sur l'amitié, les rapports entre enseignant et élève et les relations parents-enfant.

Finalement, l'enseignante a trouvé que les activités du volet 2 étaient souvent trop complexes pour l'âge et le niveau de la clientèle et que les élèves éprouvaient de la difficulté à bien réaliser les activités, à comprendre le contenu, à atteindre les objectifs et à maintenir leur motivation. Elle suggérait d'alléger certaines activités et de simplifier le matériel, en l'occurrence les textes. Elle proposait également de rendre les rencontres du volet 2 concrètes comme celles du volet 1 à l'aide d'objectifs atteignables et visibles à chacune des rencontres afin d'améliorer et de maintenir la motivation des élèves.

Au sujet des textes en début du volet 2 plus précisément, l'enseignante a rapporté les difficultés des élèves en lien avec la lecture et la compréhension de ceux-ci. Elle considère que les textes sont d'un niveau trop élevé pour une clientèle de cet âge. Elle suggère l'utilisation d'une bande dessinée comme élément déclencheur plutôt que l'utilisation de textes informatifs hermétiques et long à lire pour les élèves, ce qui diminue leur intérêt et leur motivation à la poursuite de la tâche.

### *Les thèmes abordés*

En troisième lieu, selon l'enseignante, les thèmes abordés au cours du programme ont permis d'aborder des réalités et des problématiques vécus quotidiennement ou ponctuellement en classe, mais que le curriculum des cours réguliers ne permettait pas d'approfondir. En ce sens, afin d'améliorer les apprentissages et de permettre aux élèves de faire des liens entre les éléments théoriques et leur vie quotidienne, l'enseignante a souvent profité des sujets abordés dans le programme pour déborder du contenu de celui-ci et aborder des événements et des

exemples concrets qui se déroulaient dans le groupe. Cela a permis d'améliorer leur compréhension du contenu, mais aussi de régler des conflits à l'intérieur du groupe.

En revanche, tel que mentionné plus tôt, l'âge et le vécu amoureux et sexuel de cette clientèle ont fait en sorte que les thèmes sur la sexualité rendaient les élèves mal à l'aise et qu'il serait préférable d'inclure davantage de mises en situation sur d'autres thématiques pour ce groupe d'âge.

#### *L'animation et la participation des élèves*

En quatrième lieu, l'enseignante a rapporté que l'animation et la participation aux activités étaient amusantes et plaisantes. Elle a rapporté avoir du plaisir à constater la grande participation et l'intérêt des élèves, ainsi qu'à participer aux activités avec ces derniers. L'enseignante a également rapporté que le grand intérêt des élèves face au programme a souvent servi de levier pour maintenir une discipline et une participation adéquate des élèves. L'enseignante utilisait les rencontres du programme comme des récompenses suite à une bonne conduite de leur part.

En contrepartie, tel que mentionné précédemment, l'enseignante a trouvé la préparation des rencontres lourde et exigeante. De plus, la participation active exigée des élèves par certaines activités les rendait surexcités et cela rendait difficile l'animation, la gestion de classe et le maintien d'une discipline et d'un climat adéquat dans la classe. L'enseignante suggérait d'alterner, à l'intérieur des rencontres, des activités participatives ou en équipe et des activités de prises de notes ou de lecture individuelles. Ou encore, elle proposait d'alterner les activités du volet 1 et les périodes de travaux d'équipe du volet 2 à l'intérieur d'une même période en scindant les rencontres du volet 1 et 2 en deux parties.

#### *Le matériel*

Cinquièmement, l'enseignante a jugé le matériel utile, complet, de qualité et adapté à la clientèle. Elle a également beaucoup apprécié l'aspect clé en main du programme qui, selon elle, facilite beaucoup l'implantation de ce dernier.

En revanche, l'enseignante a considéré que les affiches fournies comportaient trop de textes, ce qui rendait leur rôle d'aide-mémoire plus difficile. Elle suggérait d'alléger les affiches en n'utilisant que des mots-clés ou des pictogrammes de façon à faciliter l'encodage des informations dans la mémoire (Fortin et Rousseau, 2005).

#### *Les résultats indirects du programme*

Finalement, à l'instar des objectifs du programme, l'enseignante a rapporté plusieurs résultats inattendus et indirects suite à la participation des élèves au programme. En effet, celle-ci a remarqué une amélioration de la communication et des rapports entre les élèves dans la classe, mais également dans les corridors de l'école et à la maison. La participation au programme a permis à l'enseignante d'être perçue comme humaine et comme un personne ressource ou un guide par les élèves. Cette façon d'être perçue a contribué à l'établissement et au maintien d'une bonne relation entre elle et les élèves du groupe. L'enseignante a également rapporté que, puisqu'elles étaient adaptées aux caractéristiques des jeunes, les activités ont permis d'améliorer la confiance des élèves et leur estime d'eux-mêmes. Finalement, l'enseignante a mentionné la grande fierté éprouvée par elle et les élèves lors de la présentation des travaux d'équipe. L'enseignante était fière du résultat, ainsi que du sérieux et de l'application qu'avaient mis les élèves dans les projets d'équipe.

En contrepartie, l'enseignante rapportait que les acquis des élèves sur le plan des habiletés de communication n'étaient pas nécessairement évidents et immédiats. Elle considérait plutôt que ce cheminement était inégal et subtil, mais que des acquis transparaîtraient à long terme.

Le tableau suivant présente une synthèse des commentaires faits par l'enseignante à l'égard du programme.

Tableau 5.7  
Appréciation qualitative de l'enseignante à l'égard du programme

Aspects du programme	Points forts	Points faibles
Appréciation globale	⇒ Le programme : une boîte à outil intéressante qui sera à nouveau utilisé.	⇒ Application du programme intégral exigeante et lourde. ⇒ Consignes nombreuses, elles nécessitaient beaucoup de lecture et allongeaient la période de préparation des rencontres.
Activités	⇒ Activités adaptées, amusantes, originales et intéressante pour la clientèle. ⇒ Mises en situation variées, pertinentes, intéressantes et adaptées. ⇒ Activités qui suscitaient une grande participation. ⇒ Consignes bien construites et complètes. ⇒ L'expérimentation et la participation active furent des stratégies adéquates pour améliorer l'intérêt, la motivation, la compréhension et la rétention des élèves. ⇒ Conclusions des rencontres complètes et utiles.	⇒ Nombre d'activités par rencontre souvent trop élevé ce qui rendait la gestion de temps difficile. ⇒ Mises en situation concernant directement la sexualité rendaient les élèves mal à l'aise. ⇒ Activités du volet 2 souvent trop complexes pour l'âge de la clientèle.
Thèmes	⇒ Thèmes permettant d'aborder des réalités et des problématiques vécues en classe, mais qui ne sont pas incluses dans les curriculums des cours réguliers.	⇒ Thèmes touchant directement la sexualité rendaient les élèves mal à l'aise.
Animation et participation des élèves	⇒ Animation et participation aux activités amusantes et plaisantes. ⇒ Grand intérêt des élèves servant souvent de levier pour maintenir une discipline et une participation adéquate des élèves.	⇒ Préparation des rencontres lourde et exigeante. ⇒ Niveau de participation et d'excitation des élèves rendant parfois l'animation, la gestion de classe et le maintien de la discipline et d'un climat agréable lourds et difficiles.
Matériel	⇒ Matériel utile, complet, de qualité et adapté à la clientèle.	⇒ Textes du volet 2 trop complexes pour la clientèle.

	⇒ Aspect clé en main du programme très apprécié et jugé aidant.	⇒ Affiches trop chargées.
Résultats indirects	⇒ Amélioration de la communication et des rapports entre les élèves dans la classe, mais également dans les corridors et à la maison. ⇒ Participation au programme ayant permis à l'enseignante d'être perçue comme humaine et comme une personne ressource ou un guide et cela a permis l'établissement d'une bonne relation entre elle et les élèves. ⇒ Activités ayant améliorées la confiance et l'estime de soi des élèves. ⇒ Projets d'équipes : une fierté pour l'enseignante.	⇒ Cheminement des élèves sur le plan des habiletés de communication étant inégal et subtil, mais les acquis transparaîtront davantage à long terme selon l'enseignante.

#### 5.1.4.3 Le programme révisé à la lumière des résultats

La présente version du programme, présentée en annexe 6, est une version bonifiée étant le fruit d'un processus de validation tout au long de l'élaboration et de l'implantation.

En premier lieu, des informateurs-clé ont été rencontrés aux différentes étapes du processus d'élaboration du programme afin de valider celles-ci et de les réajuster en cas de besoin. Cette validation avait pour but d'adapter au maximum le programme aux besoins de la population-cible et de le rendre le plus réaliste possible tant du point de vue des élèves que de l'enseignant(e) et du contexte scolaire actuel. Ces informateurs-clés ont donc été interrogés sur la matrice des objectifs, sur la matrice du programme, ainsi que sur ses activités et son matériel. L'ensemble des commentaires et des suggestions émis ont été pris en considération dans l'élaboration du programme, les corrections ayant été apportées de façon itérative au fil des rencontres avec les informateurs-clés dans le but de bonifier le programme.

Ensuite, au cours des entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignante durant l'implantation du programme, celle-ci a été invitée à émettre des commentaires et des suggestions sur

l'ensemble des activités, de leurs consignes, du matériel et du déroulement des rencontres. Ces commentaires et suggestions ont été pris en note dans la version papier du guide d'animation du programme et certains commentaires ont été discutés en cours d'entrevue.

Les élèves ayant participé au programme ont également pu émettre des commentaires et des suggestions sur les différents aspects de celui-ci durant les groupes focalisés. Encore une fois, l'ensemble des commentaires et suggestions émis par l'enseignante et par les élèves ont été considérés et appliqués dans un processus de bonification du programme initial afin que celui-ci soit de meilleure qualité et qu'il soit plus adapté au contexte scolaire, aux enseignants ainsi qu'à la clientèle visée.

#### 5.1.4.4 La satisfaction des élèves

L'appréciation des élèves a été documentée par le biais de la section concernant la satisfaction dans le questionnaire post-test d'un point de vue quantitatif et dans le cadre des groupes focalisés d'un point de vue qualitatif.

##### 5.1.4.4.1. Données quantitatives

Tableau 5.8  
Satisfaction des élèves face au programme

Énoncés (1)	(n = 16) M ± e.t
L'animation des rencontres	4,25 ± 0,93
Les activités proposées	4,19 ± 0,83
Le déroulement	4,19 ± 0,75
Les sujets abordés	4,13 ± 0,72
Le matériel disponible	3,88 ± 0,89
Le climat durant les rencontres	3,80 ± 0,94
Score global	4,07 ± 0,61

(1) Échelle variant de (1) « Pas du tout satisfait » à (5) « Tout à fait satisfait »

En consultant le tableau 5.8, on constate que le score moyen de satisfaction des élèves face au programme est de 4,07, ce qui correspond à un score de satisfaction relativement élevé. On peut remarquer que leur satisfaction est plus élevée quant à l'animation (4,25), au

déroulement (4,19), aux activités (4,19) et aux sujets abordés (4,13). Les scores moyens de satisfaction qui concernent le matériel (3,88) et le climat (3,80) sont moins élevés. Puisque les éléments de matériel étaient peu nombreux et ont été peu utilisés, il est possible que les élèves aient gardé peu de souvenirs et que cela ait pu influencer leur satisfaction à cet égard. On peut également penser que le climat tendu qui régnait dans la classe et qui a été rapportée par l'enseignante affectait aussi ces derniers, ce qui peut expliquer leur satisfaction moindre face au climat.

À la question « Recommanderais-tu le programme à tes amis? », 81,3% des élèves ont répondu par l'affirmative alors que 18,8% des élèves ont répondu négativement. Parmi les 3 élèves ayant répondu « non », deux étaient des garçons et un était une fille, alors que la répartition des sexes des élèves ayant répondu « oui » est égale.

#### 5.1.4.4.2. Données qualitatives

Les données de cette section seront présentées de façon à illustrer les différents éléments du programme en relevant les points forts, les points faibles et les recommandations rapportés par les élèves lors des groupes focalisés. Pour chacun des énoncés, le nombre d'élèves ayant fait le commentaire ou étant en accord avec celui-ci est indiqué.

#### *Appréciation générale du programme*

Concernant l'appréciation générale du programme, quelques jeunes ont trouvé le programme amusant et instructif à la fois, ils ont apprécié le fait d'apprendre en s'amusant (3). Voici un témoignage illustrant ce propos :

Ben, c'est un programme pour faire comprendre des choses et pour nous faire apprendre des affaires, mais en même temps, c'était comme un jeu, fait que c'était quand même assez intéressant. (Staysa)

Selon eux, le programme est bien conçu, bien élaboré et bien pensé (4). Certains élèves ne voyaient pas d'améliorations possibles. Voici des extraits illustrant ce point de vue :

D'après moi, t'as rien à améliorer, y'était vraiment parfait. (Kiri 44)



Ben, tu l'as bien organisé, t'as bien fait tes questions, tous les thèmes que t'as fait, c'était vraiment l'fun. (Kiri 44)

Les élèves ont trouvé le programme bien adapté à eux et ils croient qu'il serait intéressant et adapté pour d'autres clientèles et les adolescents en général (4). Voici des commentaires émis à ce sujet :

Ben, pour des jeunes, c'est intéressant. (Mali)

Oui, pour les adolescents et les autres, pour toutes les sortes d'ados. Pour nous, c'était correct, même pour les autres, ça va être correct. (Staysa)

En ce sens, un élève a suggéré de faire un autre projet de même type et de même forme mais qui traite de différents sujets autres que la communication et la sexualité. La formule du programme a été appréciée et les élèves voudraient traiter de différents sujets de cette manière.

Mousipet suggérait :

On pourrait peut-être faire une autre activité qui ressemble à ça sauf pas parler trop de sexe, genre parler de plein de sujets différents qu'on pourrait examiner toute la classe, qu'on se dit des choses dessus, qu'on se fait des pancartes, qu'on se fait des choses, encore des présentations sauf sur plein d'autres sujets. (Mousipet)

De façon plus spécifique concernant la structure des rencontres, les élèves ont proposé de revoir la gestion de temps de manière à ce que les activités puissent être vues une à la fois et de façon complète.

Méli suggérait :

« De prendre une activité à la fois dans le fond. » (Méli)

### *Activités/Stratégies éducatives*

Les activités et les stratégies éducatives utilisées ont fait l'objet de plusieurs commentaires de la part des élèves. Les activités favorites, les activités les moins appréciées et quelques suggestions ont été commentées par les élèves.

#### *Mises en situation*

Concernant les mises en situation, de façon générale elles ont été les plus appréciées par le plus grand nombre d'élèves. Ceux-ci ont apprécié tant le fait de les jouer que d'y assister. Selon les élèves, participer aux mises en situation était drôle, amusant, cela leur permettait de bouger, c'était différent de l'école habituelle et cela leur permettait d'agir sans que les autres les jugent (10).

Kiri rapportait :

Ben moi ce que j'ai vraiment le plus aimé, c'est quand on faisait de l'impro parce que tu pouvais sortir de toi, même si en vrai tu vas pas faire ça, ben là dedans tu pouvais le faire sans que les autres te jugent. (Kiri 44)

Plus particulièrement, des élèves ont apprécié la mise en situation sur la mauvaise écoute. Les élèves ont trouvé cette activité drôle et déstabilisante (3).

Moe mentionnait :

Moi j'étais avec 4332, pi là 4332 se demandait ce qui se passait là. C'était juste vraiment drôle là... voir comment l'autre personne réagit quand tu ne l'écoutes pas.

De plus, les activités utilisant le vote à main levée à l'aide de pictogrammes pour commenter les mises en situation jouées ont été l'activité préférée de quatre élèves parce que cette activité leur permettait de donner leur opinion sans juger les autres et être jugés par les autres.

Cet extrait illustre le sujet :

Moi j'aimais ça aussi dans les improvisations quand on prenait les votes, quand on donnait les votes, moi j'aimais ça donner mon opinion. (Grygori)

À l'inverse, certains élèves n'ont pas apprécié les activités de mises en situation invitant les élèves à commenter à l'aide du vote parce que certaines évaluations portaient davantage sur la personne que sur la performance de l'élève jugé (3). À ce sujet, Mali rapportait :

Ben quand y'a du monde qui t'aimait pas ou de quoi, et que tu faisais de quoi comme le prof le disait et ils te mettaient un bonhomme avec la bouche comme ça et elles te disaient c'est vraiment pas bon. Tout le monde jugeait pas avec leur cœur, ils disaient pas si c'était bon ou pas, ils jugeaient... (Mali)

De plus, certains ont moins aimé les mises en situation en raison de leur gêne. Néanmoins, ces élèves ont eu du plaisir à regarder les autres jouer les mises en situation (2). Voici un extrait à ce propos :

L'affaire que j'ai le moins aimé c'est que je trouvais qu'il y avait des choses personnelles que ça me tentait pas trop de parler. Y'avait des sketches et des affaires comme ça que je trouvais gênantes. (Grygori)

Ben c'est sûr que quand je regarde les autres j'ai l'air de trouver ça le fun, mais quand je vais en avant, quand j'arrive en avant, je commence à shaker des mains. (Moe)

À ce sujet, les élèves ont suggéré de respecter davantage les mains levées et les volontaires lors des mises en situation afin d'éviter la participation forcée de certains élèves.

Moe rapportait :

Mais c'est que sinon elle disait je vais piger pis nous on veut pas qu'elle pige fait que on lève la main et elle nous choisit pas, elle choisit quelqu'un qui veut pas le faire... comme moi elle m'a souvent choisit parce que je suis gênée et que ça me tente pas de le faire, souvent elle disait [Moe] vas'y et je faisais, non ça me tente pas d'y aller. (Moe)

Toujours au sujet des mises en situation, les élèves ont proposé d'augmenter le temps alloué à chacune d'elles afin d'atteindre de 1 et 3 minutes par mise en situation. Ce délai paraît davantage raisonnable et réaliste aux élèves pour la gestion de conflits.

Moe rapportait :

Mais genre une grosse minute, parce que tu peux pas régler la chicane quand t'es fâchée, ça sera pas capable de se régler tout de suite là. (Moe)

#### *Activités individuelles*

Concernant les activités davantage individuelles, trois élèves ont beaucoup apprécié les activités de prises de note.

À l'inverse, trois autres élèves ont moins apprécié les de lecture et d'écriture parce que celles-ci étaient moins stimulantes, amusantes et exigeaient plus d'efforts cognitifs. Ce témoignage concerne cette situation :

Les choses que j'ai pas aimé c'était individuel, qu'il fallait lire les textes et répondre aux questions, y'avait un grand questionnaire plein de questions et fallait lire les textes. (Chileuzze)

Dans cet ordre d'idée, les élèves ont suggéré de diminuer les activités nécessitant de la lecture, de l'écriture et augmenter les activités de dessins, l'action et les discussions où les élèves peuvent émettre leurs opinions.

Chileuzze rapportait :

Aussi le crayon-papier, y faudrait qu'il y ait des petits dessins là, comme la fois qu'on avait fait la situation dos à dos à faire du dessin, c'est du papier et un crayon, mais c'était quand même plus le fun. (Chileuzze)

Grygori ajoutait :

Moi je dirais de faire plus de projets de dessins. (Grygori)

Chileuzze complétait :

Pis y'en avait beaucoup aussi qui ont de la misère avec la lecture et y'en avait beaucoup là. (Chileuzze)

### *Projets d'équipe*

Concernant les projets d'équipe, ils ont été identifiés comme activité favorite par trois des élèves. Ces derniers ont été appréciés pour la liberté qu'ils permettaient dans le choix des sujets, pour l'échange d'idées entre les partenaires et pour la fierté associée à la réalisation des différents projets. Voici certains témoignages à ce sujet :

Ben moi, j'ai aimé ça travailler parce qu'on était en équipe, pis j'aimais notre idée de faire un vidéo, on s'entendait bien. (Cdl Cool)

Moi je trouvais ça le fun de travailler en équipe parce qu'on avait des idées différentes, j'aime ça. (Grygori)

Ben moi, j'ai trouvé que y'avait des affaires comme le projet que chacun choisissait l'affaire qu'il voulait, ben moi je trouvais ça bien, on choisit notre opinion, on est pas obligé de faire quelque chose qu'on s'attendait pas. (Grygori)

En contrepartie, les projets d'équipes ont été jugés difficiles par certains élèves pour différentes raisons. D'abord, le travail accompli et la répartition des tâches à l'intérieur des équipes étaient inégaux en raison d'un manque de discipline durant les périodes de travail en équipe (2). Il y avait plusieurs chicanes dans les équipes et entre les équipes qui rendaient le climat tendu (5). Il y eut une grande mobilité dans les équipes en raison du départ et de l'arrivée de plusieurs élèves dans le groupe ce qui a nui aux travaux d'équipe en obligeant certaines équipes à se déformer et se reformer tout en ajustant leur projet (2). La répartition des sexes étaient parfois inégale dans les équipes, certains garçons se retrouvaient donc seuls dans une équipe de filles (2). Une équipe a éprouvé des problèmes fonctionnels dans le cheminement de leur projet (1).

Voici les extraits illustrant ces diverses difficultés :

Y'avait des rencontres dans les projets, des fois y'a Dragis qui niaissait avec les autres équipes pis là je disais, Dragis arrête pis là Dragis commençait avec Bob. Après ça, je commençais à être tanné, fait que j'ai dit bon ben ils travaillent pas, alors je vais travailler tout seul et là ils disaient, Grygori on va travailler là et moi je faisais à ma tête, des fois quand j'en ai ma claqué j'écoute plus rien. (Grygori)

Ben moi ce que j'ai pas aimé quand on travaillait en équipe des fois c'était correct, mais un moment donné ça commençait à parler fort et là y'avait des chicanes. (Moe)

Parce que moi aussi j'ai trouvé ça assez dur parce que Gangsterphil est parti dans le milieu du sketch fait que fallait tout qu'on ramasse et qu'on change tout. (Méli)

Parce que lui y'était dans la même équipe de nous et nous on faisait une danse. (Chileuzze)

En plus, j'étais le seul gars. (Gangsterphil)

C'était le fun quand même le travail d'équipe, mais qu'est-ce que j'ai trouvé drôle un moment donné, on était sensé faire un site internet, on y est arrivé une fois, le reste quand on embarquait y'était marqué interdit entre 8h00 et 16h00... (Guy)

À ce sujet, les élèves ont émis le souhait de bénéficier de la liberté de pouvoir former eux-mêmes les équipes afin d'éviter les conflits et les tensions à l'intérieur de celles-ci et d'améliorer le climat dans les équipes et dans la classe.

4332 rapportait :

Ben moi c'était de choisir nos équipes parce que les équipes qu'elle formait en groupe c'était vraiment pas mon genre. (4332)

De façon plus spécifique, l'activité sur la survie des manchots a beaucoup été appréciée d'un des élèves. Voici un extrait illustrant ce propos :

Ben moi j'ai aimé l'affaire du manchot parce que je l'avais déjà vu la marche de l'empereur. (Chileuzze)

À l'inverse, plusieurs élèves n'ont pas apprécié cette activité parce qu'ils n'ont pas compris l'activité et le lien avec eux, faute de temps et d'explications (7). Voici des extraits illustrant cette situation :

J'avais de la misère à comprendre ce qu'elle expliquait, elle expliquait mal je trouve, c'est sur qu'on essayait d'être attentif, mais on en parlait et on essayait de comprendre mais, je sais pas, ça vraiment mal été. (Babyfat)

Ben on a compris que c'était ça, mais pas en lien avec nous, on parlait des animaux.  
(Staysa)

Non, mais on comprenait pas parce qu'elle le disait trop vite... (Mali)

Afin d'améliorer cette activité, les élèves ont suggéré d'inclure davantage d'images pour aider la compréhension et faire une comparaison entre les manchots et les humains dans le but d'établir clairement le lien avec les jeunes.

Staysa suggérait :

Ben moi j'ai compris ce qu'elle aurait dû faire c'est mettons mettre, parce que là ça parlait juste du pingouin, ben en partie là, ben elle aurait pu mettre une image de pingouin, une image à mettons d'une personne, et un autre animal et quelque chose qui est tout seul, et quand tu es un groupe, ben elle aurait pu mettre le groupe de pingouin, un groupe mettons de personnes et une autre affaire pour qu'on comprenne plus là.  
(Staysa)

#### *Activité « décoder le ton »*

Concernant l'activité « Décoder le ton », qui sollicitait leurs intelligences musicale et intrapersonnelle en leur demandant d'associer des émotions à certaines pièces musicales, elle a été très appréciée par six élèves parce qu'elle leur permettait de vivre des émotions en lien avec la musique et de les exprimer.

Babyfat s'est exprimée à ce propos :

C'est sûr qu'au début quand on a écouté le cd, ben ça nous a fait vivre des émotions qu'on vit pas à tous les jours, et des fois, ça nous a fait aussi même découvrir qu'on avait pas, qu'on savait pas genre, j'ai aimé ça. (Babyfat)

#### *Dessins*

Ensuite, les activités sollicitant le dessin furent également très appréciées par trois d'entre eux. Voici un commentaire à ce sujet :

Ben y'avait une affaire... un petit rond, pis il fallait que tu dessines là... avec ton équipier, tu essayais avec ton équipier là. Moi j'ai ben aimé ça. (Gangsterphil)

### *Discussion de groupe*

De plus, un des élèves a beaucoup apprécié les discussions de groupe sollicitées par le programme sur différents sujets.

Finalement, plusieurs activités ont été nommées comme activité préférée de certains et comme activité moins aimée d'autres élèves. Chacun a été en mesure de trouver des activités qu'ils ont appréciées au détriment d'autres activités qui leur plaisaient moins. Il serait donc difficile d'annuler une activité puisqu'aucune d'elles n'a été jugée inadéquate par l'ensemble des élèves.

### *Les thèmes abordés*

Les thèmes abordés dans le cadre du programme ont été perçus comme intéressants, accessibles et originaux (4). Voici quelques extraits illustrant ce point de vue :

Moi je trouvais que les sujets c'était bon, c'est pas comme des affaires qu'on connaît vraiment pas, des affaires bien trop compliquées, je trouve ça bon. (Grygori)

Moi je les ai trouvés vraiment intéressants ces sujets là. J'ai vraiment aimé, c'était pas des sujets comme les autres. (Kiri 44)

En contrepartie, les élèves ont trouvé que certains sujets étaient plus difficiles à comprendre (2) en raison de leur complexité ou encore en raison de l'animation. Voici quelques exemples illustrant ces propos :

Ben moi c'était correct, mais y'en avait (des sujets) que c'était plus dure... qu'on avait plus de misère à comprendre. (12383)

Ouais, mais dans les mises en situation qu'on avait à faire, ben y'en avait que c'était plus dur. (12383)



De plus, la sexualité abordée dans le programme par le biais des mises en situation leur semblait trop présente et les rendait mal à l'aise (4). Voici certains commentaires à cet effet :

Je trouvais qu'on parlait trop de sexualité pis moi, j'ai moins aimé ça. Mais c'est sûr qu'on en parle c'est correct, mais un moment donné j'ai trouvé qu'on en parlait trop. (Kiri 44)

Ben je veux dire, on parlait beaucoup de ça (la sexualité) aussi et moi je pensais qu'on allait parler d'autres choses, c'est plus ça, mais c'était plus sur la sexualité. (Mousipet)

### *L'animation*

Selon les élèves, l'expérience en animation de l'enseignante et le plaisir qu'elle prenait à appliquer certaines activités facilitaient le déroulement et rendaient les rencontres plus agréables (2). Voici quelques exemples illustrant ce propos :

Ben c'est sûr qu'elle avait de la misère un peu parce que c'était pas elle qui a inventé le projet, fait que elle avait un peu de misère à le faire, mais elle était bonne pour le faire, ça paraissait qu'elle avait peut-être déjà fait ça des affaires comme ça. (Moe)

Des fois elle était capable, elle faisait des bonnes affaires, parce qu'il y avait des affaires qu'elle aimait faire dans le projet, comme les sketches, elle aimait ça animer ça. (Moe)

Toutefois, les élèves ont perçu que l'animatrice trouvait le projet long et difficile à appliquer et qu'elle jugeait le projet complexe pour eux (8). Les propos suivants illustrent cette situation :

Elle avait hâte de commencer la géo, elle disait, j'ai hâte de finir là. (Moe)

Elle l'a dit souvent qu'elle était tannée un peu. (Moe)

Je sais qu'au début du projet, elle t'avait dit à toi que c'était pas un projet pour nous et qu'on était pas assez mature pour le faire. Mais moi j'ai trouvé que c'était correct pis qu'elle dise ça, ben j'ai trouvé ça un peu plate là. (Staysa)

Elle disait devant la classe vous êtes trop bébés, vous êtes pas capables de faire des affaires de même. (Mousipet)

Les élèves ont souligné la sévérité et la fatigue de l'animatrice dans certaines activités, ainsi que les difficultés rencontrées par celle-ci en lien avec certains éléments de matériel et les explications de certaines activités (5). Voici certains commentaires à cet effet :

Vers la fin du projet, elle commençait à serrer la vis. (4332)

Oui, y'en a (des extraits de films) qu'on a manqué parce qu'elle était pas capable de les trouver... (Kiri 44)

L'affaire du manchot, elle expliquait trop vite, on comprenait rien là. (Mali)

Plusieurs élèves ont exprimé des opinions contradictoires entre le fait que l'animatrice répétait souvent les mêmes choses, qu'elle les traitait comme des bébés et le fait qu'elle allait trop vite et qu'ils ne comprenaient pas les explications et les activités (2). Une élève a relevé cette contradiction. Les élèves étaient incertains quant à l'attitude qu'ils auraient préféré voir adopter par l'animatrice. Certains extraits sont relatifs à cette situation :

Je sais pas, c'est peut-être moi qui pense ça, mais elle répète tout le temps les mêmes phrases comme 5 fois comme si on était des bébés, pis là on dit qu'elle devrait parler moins vite pis qu'elle devrait plus... (Staysa)

Je disais qu'elle répétait tout le temps la même chose, mais dans le fond, on dit qu'on comprend pas parce qu'elle parle trop vite, mais dans le fond, c'est peut-être pour ça qu'elle nous prend pour des bébés. (Staysa)

Concernant l'animation, les élèves ont émis le souhait que celle-ci soit plus enthousiaste afin d'augmenter l'intérêt et la motivation de participer aux activités.

Kiri 44 rapportait :

De mettre plus d'enthousiasme. (Kiri 44)

Les élèves souhaitent que la personne qui animera le programme dans le futur éprouve du plaisir à animer celui-ci, qu'elle soit bien préparée aux rencontres et qu'elle prenne suffisamment de temps pour chacune des activités (5). Voici certains exemples illustrant cette suggestion :

De mettre plus d'enthousiasme... parce que des fois elle avait pas l'air de s'amuser. (Kiri 44)

Ça serait de prendre plus de temps sur certaines activités. (Mousipet)

### *Le climat*

Lorsque interrogés sur le climat, les élèves rapportent beaucoup de tensions et de conflits entre eux en raison du manque de respect des consignes et du manque de respect les uns envers les autres (13). Certains élèves se sont exprimés à ce sujet :

Parce qu'il y a beaucoup de monde qui s'aiment pas ici dans la classe. (4332)

Ben c'est sûr que des fois ça criait un peu trop y'avait des chicanes à cause que l'autre t'écoutait pas. (Moe)

Ben non, mais c'était pas plus en moral que ça se chicanait, c'était plus en math, c'était plus dans d'autres cours, mais en moral c'était plus quand on levait pas la main... (Kiri 44)

À ce sujet, les élèves ont suggéré d'établir plus clairement et de maintenir plus fermement les règles de respect en classe afin que ceux-ci se respectent davantage et se jugent moins les uns les autres dans le but qu'ils se sentent plus à l'aise d'intervenir dans les activités.

Kiri 44 rapportait :

Arrêter de penser qu'à toutes les fois que quelqu'un te regarde, ça veut dire que c'est pas bien, comme à mettons là 203 Shan me regarde, je pourrais dire, ah qu'est-ce que tu fais à me regarder, tu m'aimes pas là et tout ça. (Kiri 44)

### *Le matériel*

Les élèves ont peu de souvenir du matériel en raison de sa sous-utilisation; néanmoins, il est jugé amusant et utile (4). Certains élèves se sont exprimés à ce sujet :

Oui c'est ça, le matériel aussi, je me souviens pas de tout ce qu'on a eu, mais en tout cas c'était le fun. (Chileuzze)

Y'en a que, je sais pas je me souviens pas des affiches. (Mousipet)

Le matériel était parfait. (Moe)

D'un autre côté, les critiques des élèves en lien avec le matériel réfèrent à la sous-utilisation de celui-ci plutôt qu'à sa qualité. Les critiques font davantage référence à la faible utilisation faite du matériel dans l'animation des activités. Voici quelques extraits à ce sujet :

Ben moi, c'est le film que j'ai le moins aimé parce qu'on en a manqué la moitié.  
(12393)

Ben pour les affiches on a juste eu celle là. (Babyfat)

*En somme...*

Cette section a présenté les points de vue de l'enseignante et des élèves sur les différents aspects du programme, ainsi que certaines suggestions afin d'améliorer celui-ci. Ces points de vue et ces suggestions ont été pris en considération dans le processus de correction et de bonification du programme dans le but que celui-ci soit ancré aux besoins et aux goûts tant de l'enseignant l'appliquant que des élèves y participant.

## 5.2 RÉSULTATS ASSOCIÉS AU PROGRAMME

Cette section comporte les données quantitatives recueillies à l'aide des questionnaires pré-tests et post-test remplis par les élèves. Elle comporte également des données qualitatives sur les changements perçus par l'enseignante et par les jeunes dans leur façon d'être et d'agir suite à leur participation au programme.

### 5.2.1 Résultats : données quantitatives

Afin d'évaluer les changements sur le plan des habiletés de communication des élèves suite à leur participation au programme, ceux-ci ont été invités à remplir un questionnaire comportant une échelle de vingt items correspondant aux objectifs de performance du programme avant le début de celui-ci.

a) Résultats à l'échelle globale de communication au pré-test (t1)

Suite à la passation d'un premier questionnaire (pré-test 1), il a été remarqué que les résultats à l'échelle de communication étaient en général très élevés. Afin de s'assurer de la validité de ces résultats, une deuxième passation (pré-test 2) eut lieu suite à la première rencontre du programme alors que les jeunes étaient plus familiers avec les concepts abordés et semblaient mieux en comprendre le sens.

Tableau 5.9

Différences sur l'échelle de communication entre le pré-test 1 et le pré-test 2

Variables (1)	Pré-test 1 (n = 13 ) M ± e.t	Pré-test 2 (n = 13 ) M ± e.t	t	dl	p
Reconnaissance des besoins	4,03 ± 0,57	3,49 ± 0,69	2,27	12	0,04
Entrer en relation	4,03 ± 0,71	3,79 ± 0,85	0,97	12	0,35
Écoute active	3,79 ± 0,74	3,56 ± 0,71	0,94	12	0,37
Langage non verbal	3,72 ± 0,83	3,23 ± 0,89	1,72	12	0,11
Expression affirmative	3,46 ± 0,67	3,13 ± 0,63	1,25	12	0,24
Gestion de conflits	3,63 ± 0,49	3,06 ± 0,39	3,25	12	0,007
Échelle globale de communication	3,76 ± 0,41	3,35 ± 0,29	3,28	12	0,007

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

Les analyses descriptives exposées au tableau 5.9 démontrent que le score global moyen au questionnaire pré-test 1 est de 3,76 alors que celui du pré-test 2 est de 3,35. Cette différence entre les scores moyens des deux pré-tests s'avère significative. Cette différence sur l'échelle globale est imputable aux différences significatives sur deux des quatre sous-échelles. Ainsi, le score moyen à la sous-échelle « reconnaissance des besoins » au premier pré-test (4,03) est significativement plus élevée que celui pour la même sous-échelle au second pré-test (3,49) ( $p=0,04$ ), tout comme le score moyen à la sous-échelle « gestion de conflits » au pré-test 1 (3,63) est également significativement plus élevée que celui de la même sous-échelle au pré-test 2 (3,06) ( $p=0,007<0,05$ ). On peut donc supposer que la première rencontre du programme a permis de clarifier le sens et la portée de chaque concept en appelant les élèves à réfléchir sur leurs difficultés et leurs besoins sur le plan de la communication. Cette

première rencontre a permis à chaque élève de porter un jugement sans doute plus juste de ses propres habiletés. Une variable échelle globale joignant les scores des deux pré-tests a été construite afin de représenter la variable pré-test (t1)

Tableau 5.10  
Description de l'échantillon sur l'échelle de communication au pré-test

Variables (1)	(n = 18 ) M ± e.t
Reconnaissance des besoins	3, 75 ± 0, 62
Entrer en relation	3, 79 ± 0, 66
Écoute active	3, 66 ± 0, 63
Langage non verbal	3, 51 ± 0, 76
Expression affirmative	3, 37 ± 0, 47
Gestion de conflits	3, 38 ± 0, 60
Échelle globale de communication	3, 56 ± 0, 38

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

Le tableau 5.10 ci-dessus démontre que la moyenne à l'échelle globale de communication du pré-test est de 3,56, ce qui signifie que les élèves perçoivent qu'ils ont des habiletés de communication plutôt bonnes. L'ensemble des scores des sous-échelles sont également bons. On peut toutefois constater que les moyennes aux habiletés « reconnaissance des besoins », « entrer en relation » et « écoute active » sont plus élevées avec respectivement 3,75, 3,79 et 3,66. Les habiletés relatives au « langage non verbal », à « l'expression affirmative » et à la « gestion de conflits » présentent des moyennes moins élevées de 3,51, 3,37 et 3,38. Ces éléments de la communication semblent plus difficiles pour les élèves avant leur participation au programme.

*b) Variations sur les habiletés de communication selon le genre et selon l'âge au pré-test (t1)*

Afin de vérifier s'il existe une différence significative entre les garçons et les filles et entre les élèves de 13 ans et plus et ceux de moins de 13 ans, des tests de t de student ont été effectués.

Tableau 5.11  
Différences sur l'échelle de communication selon le genre au pré-test

Variabes (1)	♂ garçons (n = 9 ) M ± e.t	♀ filles (n = 9 ) M ± e.t	t	dl	p
Reconnaissance des besoins	3,70 ± 0,49	3,79 ± 0,74	-0,31	16	0,76
Entrer en relation	3,93 ± 0,44	3,65 ± 0,82	0,89	16	0,39
Écoute active	3,65 ± 0,69	3,67 ± 0,60	-0,60	16	0,95
Langage non verbal	3,48 ± 0,80	3,53 ± 0,76	-0,15	16	0,88
Expression affirmative	3,43 ± 0,58	3,31 ± 0,36	0,49	16	0,63
Gestion de conflits	3,58 ± 0,66	3,19 ± 0,49	1,42	16	0,17
Échelle globale de communication	3,62 ± 0,38	3,49 ± 0,39	0,71	16	0,49

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

On peut constater, en consultant le tableau 5.11, que malgré des différences apparentes dans les scores moyens entre les garçons et les filles, celles-ci ne sont pas significatives en regard de l'échelle globale de communication et de ses sous-échelles au pré-test.

Tableau 5.12  
Différences sur l'échelle de communication selon l'âge au pré-test

Variabes (1)	Âge ≥ 3 ans (n = 11) M ± e.t	Âge < 13 ans (n = 7) M ± e.t	t	dl	p
Échelle globale de communication	3,63 ± 0,38	3,44 ± 0,38	1,03	16	0,32
Sous échelles :					
Reconnaissance des besoins	3,74 ± 0,52	3,76 ± 0,79	-0,06	16	0,96
Entrer en relation	3,94 ± 0,57	3,55 ± 0,76	1,17	16	0,27
Écoute active	3,75 ± 0,70	3,52 ± 0,51	0,76	16	0,46
Langage non verbal	3,55 ± 0,81	3,45 ± 0,72	0,25	16	0,81
Expression affirmative	3,50 ± 0,47	3,17 ± 0,42	1,52	16	0,15
Gestion de conflits	3,44 ± 0,39	3,29 ± 0,86	0,45	16	0,66

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

Les résultats présentés au tableau 5.12 démontrent également qu'il n'existe pas de différences significatives entre les élèves de moins de 13 ans et ceux de 13 ans et plus sur les plans de

leur score à l'échelle globale de communication et de leurs scores aux sous-échelles au pré-test.

*c) Résultats à l'échelle de communication du post-test (t2)*

Suite à leur participation au programme, les élèves étaient invités à remplir de nouveau le même questionnaire comprenant les six sous-échelles, chacune d'elles en lien avec les objectifs de performance du programme.

Tableau 5.13  
Description de l'échantillon sur l'échelle de communication au post-test

Variables (1)	(n = 16 ) M ± e.t
Reconnaissance des besoins	4,08 ± 0,64
Entrer en relation	3,77 ± 0,77
Écoute active	4,29 ± 0,62
Langage non verbal	4,01 ± 0,82
Expression affirmative	3,82 ± 0,58
Gestion de conflits	3,98 ± 0,90
Échelle globale de communication	3,99 ± 0,51

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

Le tableau 5.13 démontre une moyenne de 3,99 à l'échelle globale de communication au post-test, ce qui signifie que les élèves ont l'impression d'avoir des habiletés de communication relativement élevées puisque le score moyen est de 4 qui signifie « assez en accord ». On peut également constater que les élèves présentent des scores plus élevés aux habiletés de « l'écoute active » (4,29), « la reconnaissance des besoins » (4,08) et du « langage non verbal » (4,01). Ils présentent des scores moins élevés aux habiletés de « gestion de conflits » (3,98), « d'expression affirmative » (3,82) et « d'entrer en relation » (3,77).

*d) Variations sur les habiletés de communication selon le genre et l'âge au post-test (t2)*



Tableau 5.14

Différences sur l'échelle de communication selon le genre au post-test

Variabes (1)	♂ garçons (n = 8) M ± e.t	♀ filles (n = 8) M ± e.t	t	dl	p
Reconnaissance des besoins	4,17 ± 0,84	4,0 ± 0,39	0,51	14	0,62
Entrer en relation	4,04 ± 0,93	3,50 ± 0,47	1,47	14	0,17
Écoute active	4,17 ± 0,84	4,42 ± 0,29	-0,79	14	0,44
Langage non verbal	3,83 ± 1,08	4,19 ± 0,43	-0,86	14	0,41
Expression affirmative	3,85 ± 0,69	3,79 ± 0,47	0,21	14	0,84
Gestion de conflits	4,03 ± 0,98	3,02 ± 0,88	0,21	14	0,83
Échelle globale de communication	4,02 ± 0,70	3,97 ± 0,26	0,21	14	0,84

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

En consultant le tableau 5.14 présenté ci-dessus, on peut constater qu'il n'existe pas de différences significatives entre les scores des garçons et ceux des filles tant à l'échelle globale de communication qu'aux sous-échelles au post-test.

Tableau 5.15

Différences sur l'échelle de communication selon l'âge au post-test

Variabes (1)	Âge ≥ 3 ans (n = 10) M ± e.t	Âge < 13 ans (n = 6) M ± e.t	t	dl	p
Reconnaissance des besoins	4,20 ± 0,67	3,89 ± 0,58	0,94	14	0,36
Entrer en relation	3,97 ± 0,75	3,44 ± 0,75	1,35	14	0,19
Écoute active	4,30 ± 0,73	4,28 ± 0,44	0,07	14	0,95
Langage non verbal	4,20 ± 0,55	3,69 ± 1,13	1,21	14	0,16
Expression affirmative	3,98 ± 0,56	3,56 ± 0,54	1,50	14	0,16
Gestion de conflits	4,36 ± 0,64	3,33 ± 0,96	2,59	14	0,02
Échelle globale de communication	4,19 ± 0,54	3,66 ± 0,24	2,24	14	0,04

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

Le tableau 5.15 démontre que sur l'échelle globale de communication, les élèves de moins de 13 ans présentent un score moyen significativement moins élevé (3,66) que celui des élèves

de 13 ans et plus (4,19) au post-test ( $p=0,04$ ). Les scores des sous-échelles de communication ne présentent pas de différences significatives liées à l'âge, sauf en ce qui à trait au score moyen de la sous-échelle « gestion de conflits » qui démontre que les élèves de moins de 13 ans (3,33) ont eu un score significativement moins élevé que les élèves de 13 ans et plus (4,36) au post-test ( $p=0,02$ ).

*e) Différences entre les résultats du pré-test et ceux du post-test*

Afin de vérifier si les élèves avaient plus d'habiletés de communication suite à leur participation au programme, nous avons effectué un des tests de t pairés afin de vérifier s'il existe des différences significatives entre les scores des élèves au pré-test et les scores des élèves au post-test.

Tableau 5.16

Différences sur l'échelle de communication entre le pré-test et le post-test

Variabes (1)	T1 (n = 12) M ± e.t	T2 (n = 12) M ± e.t	Z*	p
Échelle globale de communication	3,58 ± 0,29	3,98 ± 0,49	-2,118	0,03
Sous échelles :				
Reconnaissance des besoins	3,71 ± 0,45	4,03 ± 0,67	-1,187	0,24
Entrer en relation	3,81 ± 0,63	3,72 ± 0,74	-0,512	0,61
Écoute active	3,64 ± 0,61	4,19 ± 0,64	-2,047	0,04
Langage non verbal	3,60 ± 0,68	4,08 ± 0,45	-2,558	0,01
Expression affirmative	3,35 ± 0,44	3,74 ± 0,52	-1,877	0,06
Gestion de conflits	3,44 ± 0,59	4,03 ± 0,81	-2,002	0,05

(1) Échelle variant de (1) « Pas d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord »

\* : Test de la somme des rangs de Wilcoxon

Les résultats du test de Wilcoxon présenté dans le tableau 5.16 nous permettent de constater qu'il existe une différence significative entre les résultats à l'échelle globale de communication au post-test et au pré-test ( $T= 0,03$ ). Les résultats aux sous-échelles « écoute active » ( $T=0,04$ ) et « langage non verbal » ( $T=0,01$ ) et « gestion de conflit » ( $T=0,05$ )

démontrent également des différences significatives entre le post-test et le pré-test. Néanmoins, les résultats sur les plans de « la reconnaissance des besoins » ( $T=0,24$ ), « entrer en relation » ( $T=0,61$ ) et « expression affirmative » ( $T=0,06$ ) n'indiquent pas de différences significatives entre les scores des élèves au questionnaire post-test et au questionnaire pré-test.

### 5.2.2 Résultats : données qualitatives

Dans le cadre des groupes focalisés auxquels 16 élèves ont participé, les jeunes ont exposé leur point de vue sur les changements qu'ils ont perçus dans leur façon d'être et d'agir suite à leur participation au programme.

#### *Reconnaissance des besoins*

D'abord, au sujet de la reconnaissance de leurs besoins et des améliorations sur le plan des habiletés de communication, trois élèves soulignent le fait qu'ils ont appris des choses, mais que leurs comportements ne changeront pas de façon immédiate. Il semble donc que les changements comportementaux s'effectuent lentement et de façon subtile malgré des acquis cognitifs évidents. Voici un extrait illustrant cette situation :

Comme on l'a appris, mais on va pas changer directement là. (Kiri 44)

#### *Écoute active*

Concernant l'écoute active, trois élèves soutiennent être devenus de meilleurs confidents en écoutant davantage les autres et en gardant les secrets pour eux. Voici des extraits illustrant cette situation :

Moi plus que ça a avancé, là je suis rendu plus... on peut plus avoir confiance en moi. (Guy)

Oui, plus gentille, capable d'écouter les autres, capable de garder les secrets. (4332)

Une élève soutient également être plus à l'aise et plus en mesure de conseiller les autres qui sont dans le besoin depuis sa participation au programme.

Cdl Cool rapportait :

Ben nous autres dans notre vidéo ben genre je donnais des conseils, mais avant je donnais pas beaucoup de conseils, mais là je trouve que j'en donne plus, quand mes amis se chicanent là oui. (Cdl Cool)

J'ai plus envie d'aider, j'ai toujours écouté. (Cdl Cool)

Toujours sur les plans de l'écoute active et du rapport aux autres, deux élèves démontrent qu'ils sont plus sensibles aux autres suite au programme en soulignant des observations faites les uns par rapport aux autres et en étant plus conscients du point de vue de ceux-ci.

À ce sujet Kiri 44 rapportait :

Ben j'ai appris quelque chose, c'est quand toi tu es fâché, ben tu vas souvent aller voir quelqu'un mais ça va pas se passer bien, ça va sûrement se crier après, mais lui peut-être qu'il était déjà heureux et toi tu viens le rendre pas heureux, alors moi je dis, passe pas ta frustration sur les autres. (Kiri 44)

### *Langage non verbal*

Concernant le langage non verbal, trois élèves rapportent qu'ils sont plus conscients de la manière dont ils s'expriment à l'aide du langage non verbal et qu'ils décodent également mieux celui des autres. Voici certains commentaires à ce propos :

Ben moi je suis une fille qui utilise beaucoup le non verbal parce que je suis une fille super gênée et souvent j'ai des chicanes avec mes amis et j'ai du monde qui m'aide mais je suis une fille qui est pas toujours capable de dire ce que j'ai en dedans de moi, alors j'utilise souvent ça à mettons que ça me tente pas de parler, c'est plus Stéphanie qui me comprend vu que ça fait longtemps que je la connais, alors elle sait que je veux pas parler alors elle dit parlez lui pas, elle veut rien savoir. (Moe)

Ben comment réagir mettons les faces quand t'es fâchée ou quand tu veux dire à quelqu'un que tu l'aimes pas pantoute, ou juste le fait de regarder quelqu'un croche là, tu la fixes, ben c'est intimidant, alors des fois mettons que j'étais fâchée contre une personne et que je voulais pas que ça paraisse que j'étais fâchée contre elle et que je l'aimais pas, ben au lieu de la regarder croche ou de la regarder comme ça là, ben je la regardais comme si c'était quelqu'un de normal et je me retenais. (Staysa)

*Expression affirmative*

Concernant l'expression affirmative, cinq élèves soutiennent qu'ils se respectent davantage eux-mêmes et qu'ils sont plus en mesure de s'affirmer face aux autres depuis le début du programme.

Moe rapportait :

Ben moi au début de l'année, j'étais une fille qui était pas capable de dire ce que je pensais aux autres, de plus en plus que le projet avançait, j'étais capable d'aller dire aux autres que j'étais tannée, que je voulais plus rien savoir d'elle. J'étais capable d'aller... d'habitude quand j'ai de la peine j'en parlais, mais là maintenant si j'ai de la peine j'ai pas le goût que personne vienne me voir là. Je suis capable de dire que je veux pas rien savoir, que je veux être toute seule dans mon coin là. (Moe)

Chileuzze ajoutait :

Ben moi au début de l'année, j'étais une personne qui se faisait beaucoup influencer par le monde, genre va chercher ça et fait ça et là non, ça marche plus. (Chileuzze)

*Gestion de conflits*

Concernant la gestion de conflits, huit élèves soulignent qu'ils gèrent mieux les conflits puisqu'ils prônent l'utilisation de la communication plutôt que le recours à la violence.

Kiri 44 rapportait :

Ben c'est sur que tu vas pas changer de même là, parce que même si une personne te fais suer, tu vas toujours avoir envie de la frapper. Mais c'est pas ça qui va te faire changer, mais ça va te faire réaliser que ça vaut pas la peine. (Kiri 44)

12383 ajoutait :

Que la guerre ça sert pas à grand-chose, non ça résout pas les problèmes, ça les empire, c'est mieux que tu ailles voir la personne pour lui en parler. (12383)

Quatre élèves rapportent également être capables de mieux gérer leurs émotions en situation de tension.

Moe rapportait :

Ben moi c'est sûr que les émotions, c'est sûr que ça m'a beaucoup aidé quand j'avais des chicanes là. (Moe)

Moe ajoutait à propos de 4332 :

Et depuis le projet elle a changé, elle pète moins sa coche pour rien, elle sait quand exprimer sa colère et elle est plus capable de se confier, elle sait à qui se confier... (Moe)

#### *Changements observés chez les autres*

D'un point de vue plus général, un élève soutenait n'avoir rien appris durant le programme, toutefois les sept autres élèves du groupe relevaient des changements dans son attitude. Selon eux, cet élève serait devenu plus patient, plus positif et plus participatif depuis sa participation au programme.

Guy rapportait à propos de Gangsterphil :

Hey Gansterphil a changé, il a appris à être moins bête. (Guy)

Grygori ajoutait :

Moins boudeux, avant t'étais à 100% boudeux, là tu es à 95% boudeux... (Grygori)

Moe ajoutait :

Y'est plus patient oui, avant y'était toujours là ah ça me tente pas, y'était toujours négatif, ben maintenant des fois il est capable... tu es capable des fois de la garder pour toi, des fois là tu bardasses sur ton bureau, mais tu dis pas ferme ta gueule là. (Moe)

Finalement, les élèves ont souligné qu'ils acceptent mieux que les gens entrent dans leur bulle personnelle (3).

Moe rapportait :

Ben moi je suis vraiment une fille qui a sa bulle, tu rentres dedans et je me frustre facilement, et là ça a changé, je suis capable de faire entrer le monde dans ma bulle plus facilement. (Moe)

L'enseignante a également rapporté plusieurs résultats inattendus et indirects suite à la participation des élèves au programme lors des entrevues semi-dirigées. En effet, celle-ci a remarqué une amélioration de la communication et des rapports entre les élèves dans la classe, mais également dans les corridors de l'école et à la maison. La participation au programme a permis à l'enseignante d'être perçue comme humaine et comme un personne ressource ou un guide par les élèves. Cette façon d'être perçue a contribué à l'établissement et au maintien d'une bonne relation entre elle et les élèves du groupe. L'enseignante a également rapporté que, puisqu'elles étaient adaptées aux caractéristiques des jeunes, les activités ont permis d'améliorer la confiance des élèves et leur estime d'eux-mêmes. Finalement, l'enseignante a mentionné la grande fierté éprouvée par elle et les élèves lors de la présentation des travaux d'équipe. L'enseignante était fière du résultat, ainsi que du sérieux et de l'application qu'avaient mis les élèves dans les projets d'équipe.

En contrepartie, l'enseignante rapportait que les acquis des élèves sur le plan des habiletés de communication n'étaient pas nécessairement évidents et immédiats. Elle considérait plutôt que ce cheminement était inégal et subtil, mais que des acquis transparaîtraient à long terme.

*En somme...*

On peut donc voir que les élèves rapportent de nombreux changements dans leur façon d'être et dans leurs façons de faire, ce qui appuie les résultats obtenus à l'aide des questionnaires. En effet, les questionnaires rapportent une amélioration significative sur le plan des habiletés de communication suite à leur participation au programme, alors que ces derniers perçoivent également certaines améliorations dans leur façon d'agir en relation avec les autres suite au programme.

En conclusion, l'ensemble des informations recueillis dans le cadre du second objectif du mémoire, qui est l'évaluation formative du programme, permet l'atteinte de l'objectif 3 qui est la révision du programme à la lumière des résultats présentés précédemment. L'ensemble des données sur l'implantation, la satisfaction de l'enseignante et des élèves ainsi que sur les résultats à court terme liés au programme permettent de porter un jugement sur la qualité de l'implantation, d'émettre des recommandations pour améliorer celle-ci et de produire une version améliorée du programme en fonction des commentaires émis par l'enseignante et par les élèves. Le programme révisé est donc davantage adapté aux besoins et aux caractéristiques des jeunes de 12 à 17 ans fréquentant le secteur d'adaptation scolaire, aux besoins des enseignants et aux réalités du renouveau pédagogique. Le lecteur trouvera en annexe 9 le programme révisé.



## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

Le présent mémoire a permis l'élaboration, l'implantation et la validation d'un programme-pilote d'éducation à la sexualité ciblant le développement d'habiletés de communication auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire. L'ensemble des démarches entreprises ont permis de créer une ressource éducative adaptée et clé en main, d'assurer son implantation dans le milieu et de recueillir des informations sur ses conditions d'implantation, la satisfaction de l'enseignante et des élèves quand au processus et à la structure, ainsi que sur son efficacité potentielle dans le but de bonifier le programme offert. Ce chapitre présente les apports de la démarche de planification sur le plan de l'élaboration de programme ainsi qu'une discussion sur les forces et faiblesses du programme C.R.É.A et sur les limites du projet de recherche.

#### 6.1 APPORTS DU PROJET SUR LE PLAN DE L'ÉLABORATION DE PROGRAMME

L'avantage de l'utilisation d'un modèle de planification dans le processus d'élaboration d'un programme est ici discuté. Les avantages et les forces du programme en lien avec l'utilisation du modèle de planification du *Intervention Mapping* de Bartholomew *et al.* (2001, 2006) sont également présentés.

##### 6.1.1 Des ancrages qui servent de guide à l'élaboration

La première étape du processus proposé par l'*Intervention Mapping* est celle de la préparation (Bartholomew *et al.*, 2001; Bartholomew *et al.*, 2006). Cette étape, tenant lieu d'analyse de besoins, est nécessaire à l'intervention puisqu'elle oriente tout le processus d'élaboration d'un programme (Bartholomew *et al.*, 2006). Dans le cas du présent mémoire, cette étape a consisté en une recension des écrits sur la clientèle des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation afin de connaître leurs caractéristiques et leurs besoins

particuliers. De plus, cette recension des écrits a permis d'identifier les facteurs de risque et de protection associés aux comportements sexuels à risque, ainsi qu'à la violence vécue et exercée, ce qui a mené à l'identification de la communication comme un facteur associé important à ces deux problématiques. Cette connaissance théorique de la clientèle et de ses problématiques principales a permis d'établir clairement la cible du programme qui est le développement d'habiletés de communication. Cette cible est reconnue par les travaux empiriques et ancrée théoriquement. Afin de s'assurer de l'ancrage empirique de cette cible, une validation de cette étape a été effectuée auprès de deux enseignants de l'adaptation scolaire. Ces derniers ont reconnu les caractéristiques ressorties sur la clientèle, ainsi que l'importance de travailler sur les habiletés de communication. Les étapes ultérieures à l'élaboration du programme, c'est-à-dire l'élaboration du canevas d'intervention, le passage de la théorie à la pratique et le plan d'action ont toutes été réalisées sur la base de l'analyse des besoins objective effectuée et validée par les informateurs-clé lors de l'étape de préparation.

L'*Intervention Mapping* suggère également un processus de validation itératif qui permet le va-et-vient entre les différentes étapes de façon à les corriger au fur et à mesure dans le but d'offrir un programme sans cesse bonifié et adapté à la réalité du milieu et de la clientèle (Bartholomew *et al.*, 2006). La validation en cours d'élaboration a permis d'enrichir les ancrages théoriques offerts par les théories sélectionnées en y ajoutant des informations empiriques provenant du terrain. Ce processus de validation a persisté tout au long de l'élaboration de l'étape de la préparation jusqu'à celle de l'élaboration du plan d'action. Les résultats de chacune de ces étapes ont été exposés aux différents informateurs-clé de façon à ce que ceux-ci les critiquent, les corrigent ou les complètent. Leurs commentaires et suggestions à chacune des étapes ont permis des améliorations de façon à ce que l'analyse des caractéristiques et des besoins de la clientèle, l'élaboration du canevas d'intervention, le passage de la théorie à la pratique et l'élaboration du plan d'action demeurent orientés et ancrés dans les caractéristiques et les besoins réels tant des enseignants du secteur d'adaptation scolaire que des élèves du même secteur.

En plus d'être ancré à la réalité des enseignants et des élèves, le programme élaboré est ancré sur des théories éprouvées. En effet, le modèle du *Intervention Mapping* offre un

encadrement et rend systématique l'élaboration d'un programme en proposant différentes étapes, ce qui assure la rigueur du processus de planification. Il s'agit d'un modèle itératif et cumulatif qui a guidé l'analyse de besoins, l'élaboration des objectifs, le choix des méthodes théoriques et des stratégies éducatives, l'organisation, les activités et le matériel, l'implantation et l'évaluation d'une intervention (Bartholomew *et al.*, 2001; Bartholomew *et al.*, 2006).

Ensuite, la théorie des intelligences multiples et la théorie de l'apprentissage social ont été sélectionnées pour servir de guide à l'élaboration des objectifs, des activités et du matériel, ainsi que pour assurer un passage ancré théoriquement entre la théorie et la pratique. Ces théories ont été choisies en raison de leur adéquation avec les buts et les motivations à la base du programme. La théorie des intelligences multiples a été éprouvée à de nombreuses reprises et contribue à augmenter l'estime et la confiance en soi, en plus d'accroître la motivation, l'autonomie, l'intérêt et la réussite des élèves (Cornwell, 2001; Coustan, 2001; Coustan, 2001; Fortini, 2001; Jean, 2001; Mantzaris, 2001). La théorie de l'apprentissage social a également fait ses preuves sur les plans de l'adoption de comportement et du développement des habiletés sociales, ce qui était visé par le programme (Elliot et Busse, 1991; Gumpel, 2007; Hansen, Meissler et Ovens, 2000; Seferian, 1999). Les méthodes et les stratégies éducatives proposées par ces théories ont souvent été utilisées et les preuves de leur efficacité ont été démontrées. Un programme dont l'élaboration est ancrée à la fois sur la réalité des acteurs en présence et sur des théories éprouvées, possède davantage de chance d'être efficace et adapté (Bartholomew, 2006; Kirby, 2001; Pineault et Daveluy, 1986).

#### 6.1.1.1 Une évaluation qui permet un programme bonifié

En dernier lieu, le modèle du *Intervention Mapping* propose une validation à la fois du processus et des résultats de façon à évaluer l'efficacité du programme et, en cas de problèmes d'efficacité, d'évaluer dans quel mesure celui-ci a été appliqué tel que prévu (Bartholomew *et al.*, 2001). Cette validation a été formative plutôt que sommative.

Dans le cadre du processus, une évaluation formative durant l'implantation a permis de recueillir des informations sur le degré et les conditions d'implantation, ainsi que sur la quantité et la qualité des ressources matérielles et humaines investies dans le programme afin

de juger de la qualité à la fois de la ressource éducative et de sa mise en œuvre. Les commentaires et les informations recueillis ont permis d'identifier les facteurs influençant l'implantation de façon à maximiser les éléments favorables et à corriger les éléments défavorables dans le but d'améliorer d'abord l'implantation et, ensuite, les résultats.

Ensuite, sur le plan des résultats, une évaluation formative suite à l'implantation a permis de collecter des informations sur les résultats du programme à l'aide de questionnaires pré-test et post-test et de groupes focalisés. Bien qu'aucun groupe témoin n'a été utilisé et que le devis sélectionné n'ait pas permis de mesurer les résultats à long terme, ces données ont permis de constater que les jeunes ayant participé au programme présentaient, à court terme, des améliorations sur le plan de certaines habiletés de communication. Ces résultats sont un indice de l'éventuelle efficacité d'un tel programme.

À la lumière de ce que dicte le *Intervention Mapping*, le programme ne sera jamais un objet fixe : tant qu'il sera implanté, il sera appelé à être bonifié en regard des points de vue et des expériences des acteurs en jeu dans sa mise en œuvre (Bartholomew et al., 2006).

## 6.2 FORCES ET FAIBLESSES DU PROGRAMME C.R.É.A.

Nous poursuivons ce chapitre en discutant des forces et des faiblesses du programme C.R.É.A. Cette discussion se fera sur la base des caractéristiques et des besoins de la clientèle, ainsi que des objectifs à la base de la création du programme.

### 6.2.1 Un programme original et apprécié

En regardant l'ensemble des commentaires, à la fois des élèves et de l'enseignante, nous pouvons conclure que le programme a été apprécié pour différentes raisons. Les commentaires des différents acteurs soulignent le fait que le programme est original, qu'il traite d'un sujet intéressant, mais souvent peu abordé, qu'il est amusant pour l'enseignant(e) et pour les élèves.

Sur le plan de la participation, certaines données provenant des journaux de bord de l'enseignante démontrent que la participation des élèves a été présente à toutes les rencontres. L'enseignante a également rapporté que les élèves participaient tellement aux activités que la gestion de classe devenait difficile à maintenir. Toutefois, elle soutenait que leur appréciation

du programme lui servait de levier lors de la discipline en présentant leur participation au programme comme un privilège à mériter plutôt qu'un droit acquis.

Au sujet de la motivation et de l'intérêt des élèves, les témoignages de l'enseignante et des élèves démontrent que le programme a su solliciter et maintenir l'attention et la motivation des élèves tout au long de la période d'implantation. En effet, on a pu constater que le taux de présence des élèves aux rencontres est de 95% et que ce taux s'est maintenu tout au long de l'implantation. Cet intérêt et cette motivation envers une ressource éducative ressort comme une grande force du programme sachant que ces élèves éprouvent très souvent une démotivation et un manque d'intérêt face à l'école (Schmidt *et al.*, 2003). Que le programme, à l'intérieur d'un projet scolaire, ait pu solliciter et maintenir l'attention des élèves des mois de septembre à décembre est une victoire et démontre que la démotivation de ces élèves peut dépendre de la nature des activités proposées à l'école. Il est possible d'accrocher ces élèves et de les motiver en leur offrant des activités adaptées à leurs caractéristiques et à leurs besoins particuliers.

#### 6.2.2 Un programme adapté

Concernant l'importance de la nature et de la forme des activités proposées, les stratégies éducatives choisies semblent avoir été adaptées aux caractéristiques cognitives et sociales de ces élèves, ce qui peut avoir contribué à leur motivation et leur intérêt, mais également à accroître leur confiance en eux et leur estime de soi. L'utilisation de la théorie des intelligences multiples dans la construction des activités et du matériel assure une diversité dans les stratégies éducatives ainsi que la sollicitation de diverses compétences développées de façon plus ou moins importante chez chacun des élèves. Cette diversité nuit à ce que les activités proposées soient appréciées de façon unanime, mais permet à chacun des élèves d'apprécier et de réussir dans certains types d'activité.

Par exemple, bien que les commentaires de certains élèves démontrent que ceux-ci ont moins apprécié les activités de prises de notes et de lecture, d'autres ont toutefois révélé avoir beaucoup apprécié certaines périodes de prises de notes et certaines activités nécessitant de la lecture et de l'écriture. De plus, bien qu'aucun élève n'ait fait de commentaires sur l'activité d'illustration mathématique ou logique de la problématique, l'enseignante a rapporté que

ceux-ci avaient bien participé, qu'ils avaient grandement apprécié cette activité et qu'ils avaient réussi l'exercice de façon surprenante. Les commentaires des élèves concernant leur satisfaction face aux activités démontrent également la diversité dans les activités les plus appréciées et celles les moins appréciées dépendamment des élèves.

En ce sens, même en sachant que la clientèle des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation éprouvent principalement des difficultés et des retards sur le plan des intelligences langagière et logico-mathématique (Hearne et Stone, 1995; Leblanc, 1997; Schirduan, Case et Faryniarz, 2002), en utilisant la théorie des intelligences multiples, le programme se devait de proposer des activités sollicitant l'ensemble des compétences, même celles relevant des intelligences langagière et logico-mathématique. Puisque les commentaires négatifs faisant référence aux activités sollicitant les intelligences logico-mathématique et langagière n'ont pas fait l'unanimité, nous pouvons penser que ces compétences sont tout de même présentes chez cette clientèle et que la nature ou la forme du travail à accomplir influence également leur motivation et leur réussite face à la tâche. En effet, l'appréciation des élèves de certaines activités sollicitant des compétences langagières et logico-mathématique laissent présager que leur démotivation et leurs difficultés sur le plan de ces intelligences pourraient être réduites en augmentant leur intérêt pour les tâches à accomplir. En présentant des activités amusantes et sollicitant simultanément d'autres compétences, cette clientèle pourrait sans doute apprécier et améliorer certaines de leurs compétences en lien avec les intelligences langagière et logico-mathématique. De plus, quelques jeunes ont mentionné que le programme permet d'apprendre tout en s'amusant. Cela permet de penser qu'en offrant à ces jeunes une diversité dans les activités proposées, les stratégies éducatives utilisées et les compétences ou intelligences sollicitées, nous leur offrons simultanément plusieurs façons d'apprendre et de comprendre la matière, ce qui permet d'augmenter leur réussite face à la tâche et par le fait même, leur motivation, leur intérêt, leur confiance en eux et leur estime de soi.

Plusieurs commentaires de l'enseignante et des élèves permettent également de considérer que l'utilisation de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976) a été bénéfique au programme. En effet, l'enseignante rapportait que l'expérimentation et la participation active des élèves a augmenté leur intérêt, leur motivation, leur compréhension et leur rétention des

apprentissages. Elle rapportait également que le fait que les activités soient adaptées à la réalité et aux besoins des jeunes a permis d'améliorer leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes. En ce sens, la théorie de l'apprentissage social propose un changement du comportement par l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et par l'anticipation de conséquences attendues. L'expérience directe est considérée comme le moyen le plus efficace de faciliter ce changement puisqu'il permet aux élèves de pratiquer le comportement de façon répétée, d'augmenter les succès, de diminuer les échecs et de développer la maîtrise des événements. L'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle semble également liée à l'amélioration de la confiance en soi et l'estime de soi.

De plus, lorsque questionnés sur leurs activités favorites, les élèves ont majoritairement mentionné les mises en situation pour leur sollicitation directe et le plaisir associé tant à l'observation qu'à la participation. L'activité des votes à l'aide de pictogramme a également été appréciée de plusieurs puisqu'elle permettait d'émettre son opinion en évitant le jugement. Ces deux activités permettent l'apprentissage vicariant. En effet, les mises en situation permettent à la fois l'apprentissage par observation et l'expérimentation directe, alors que les votes permettent les rétroactions constructives permettant l'amélioration du comportement et un renforcement externe positif.

Il semble donc que le choix de la théorie de l'apprentissage social et de la théorie des intelligences multiples comme ancrages au programme se soit avéré judicieux, puisque ces théories proposaient des stratégies éducatives qui ont permis l'établissement et l'atteinte de nos objectifs de performance et de changement, mais également notre objectif d'offrir un programme adapté aux réalités et aux besoins particuliers de la clientèle.

### 6.2.3 Un programme complet facilitant l'animation

Au cours des entrevues semi-dirigées avec l'enseignante responsable de l'implantation du programme, plusieurs commentaires ont été émis concernant le fait que le programme était bien conçu, bien construit et complet. Le fait que celui-ci soit une ressource clé en main incluant l'ensemble des rencontres et des activités détaillées, toutes les consignes dans le détail et l'ensemble du matériel nécessaire a été perçu comme un élément très aidant dans l'application du programme. L'enseignante soutenait que tout était présent dans le

programme pour permettre son application et que même sans explications préalables, il était possible de l'appliquer. Malgré ce fait, l'enseignante a trouvé l'implantation du programme lourde et épuisante pour plusieurs raisons surtout en lien avec des conditions d'implantation défavorables concernant sa tâche et le contexte de début d'année.

Compte tenu que la mise en œuvre d'un programme, aussi bien conçu soit-il, amène des changements dans le milieu hôte, ceux-ci peuvent provoquer des résistances chez des intervenants ayant à appliquer le programme ou à travailler avec celui-ci. Côté (2007) précise que le rôle du concepteur du programme ou de la personne en charge de sa mise en œuvre est de diminuer ces résistances et de contourner les contraintes possibles afin que le programme soit implanté de façon optimale. Dans cet optique, la création d'un programme clé en main maximise les chances qu'un enseignant ait le désir, la motivation et la capacité d'appliquer celui-ci tel que prévu, en diminuant les contraintes et les résistances possibles à ce sujet.

#### 6.2.4 Contribution à une relation positive entre les élèves et l'enseignante

L'analyse des propos des élèves a permis de constater que certains d'entre eux trouvaient que le programme avait permis de briser rapidement la glace dans le groupe en début d'année et qu'il avait permis l'établissement rapide des relations entre les élèves. De plus, certains élèves ont également rapporté que, dans le cadre des mises en situation, plusieurs conflits réels entre les élèves ont pu être réglés, cela rendant plus agréable le climat en classe. L'enseignante, quant à elle, rapportait que la participation au programme avait permis de créer un lien fort et positif entre les élèves, ainsi qu'entre l'enseignante et les élèves. Celui-ci aurait permis l'établissement rapide d'un rôle de guide et de personne ressource pour l'enseignante aux yeux des élèves. Un programme composé d'activités interactives nécessitant de l'action, des discussions et de nombreux contacts et échanges dans le groupe semble donc contribuer à l'établissement et au maintien de relations harmonieuses dans un groupe. Manseau, Blais et Turcotte (2005) dans leur évaluation d'une expérience de formation d'intervenants basée sur une approche qualitative, identifient plusieurs éléments contextuels susceptibles d'influencer la mise en œuvre d'un programme. Parmi ceux-ci, ces auteurs stipulent qu'une relation positive entre un enseignant et les élèves est importante pour le bon déroulement d'un programme, mais également pour le bon déroulement de l'ensemble des activités scolaires. Cette relation positive entre les élèves et l'enseignante est d'autant



plus difficile à atteindre et à maintenir avec cette clientèle, compte tenu du fait que ces jeunes peuvent présenter des comportements sociaux et interpersonnels inadéquats et transgressifs, ainsi qu'un défi constant de l'autorité selon les critères et les caractéristiques rapportés par le Gouvernement du Québec (1992).

#### 6.2.5 Des conditions d'implantations favorables

Bien que certains éléments sont ressortis comme défavorables à l'implantation, par exemple sur les plans de la tâche de l'enseignante et de la période d'implantation et que plusieurs suggestions ont pu être émises dans le but d'améliorer celle-ci, certaines conditions en lien avec l'implantation ont favorisé le bon déroulement du programme. Plusieurs éléments de l'expérience de mise en œuvre du programme ressortent comme des conditions favorables à l'implantation d'un programme selon différents auteurs.

Concernant les facteurs personnels, Pineault et Daveluy (1986) dans leurs travaux sur les contextes de mise en œuvre de programme identifient la motivation de l'intervenant comme un facteur favorable important. En effet, ils stipulent que le fait que la personne appliquant le programme soit volontaire et qu'elle juge le programme et ses objectifs comme intéressants et pertinents augmente les probabilités de succès de l'implantation du programme. Dans le cas du programme C.R.É.A, l'enseignante était volontaire et elle était emballée par le projet, ce qui a sans doute contribué à sa motivation tout au long de la mise en œuvre du programme.

De plus, en accord avec les travaux de Kirby (2001) et de Manseau, Blais et Turcotte (2005) sur les conditions d'implantation favorables ou défavorables à un programme, l'enseignante responsable d'appliquer le programme a bénéficié d'une formation afin de l'outiller à appliquer le programme et d'un encadrement tout au long de l'implantation, ce qui ressort comme une condition favorable à l'implantation.

Sur le plan des résultats, le programme semble avoir contribué à l'établissement d'une relation positive entre les élèves, ainsi qu'entre l'enseignante et ses élèves, la qualité et la proximité du lien entre l'éducateur et les apprenants ressortent eux aussi comme des conditions favorables à l'implantation d'un programme (Mauseau, Blais et Turcotte, 2005).

Finalement, certaines conditions réfèrent aux caractéristiques du programme. En effet, Kirby (2001) et Pineault et Daveluy (1986) soutiennent qu'un des critères pour une implantation optimale est un programme basé sur des assises théoriques solides. Le programme C.R.É.A en est un exemple puisqu'il est basé sur le modèle de planification *Intervention Mapping*, sur la théorie des intelligences multiples (Gardner, 2004) ainsi que sur la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976). Toujours selon les mêmes auteurs, l'implantation d'un programme sera favorisée lorsque celui-ci est complet et comporte des consignes claires. Ces deux caractéristiques ont été nommées comme des points forts du programme par l'enseignante lors des entrevues semi-dirigées.

#### 6.2.6 Quelques obstacles à son implantation

Bien que dans l'ensemble les données quantitatives et qualitatives nous révèlent que l'implantation du programme s'est bien déroulée, certains éléments sont ressortis comme ayant été défavorables à celle-ci.

D'abord, au niveau des facteurs personnels, l'enseignante a souligné un sentiment de lourdeur et de difficulté au cours de l'application du programme. Cette lourdeur peut être expliquée par différentes conditions de niveau organisationnel, environnemental ou liées au programme qui ont été défavorables à la mise en œuvre de celui-ci.

Ensuite, la présence dans le groupe de certains élèves présentant des problématiques plus lourdes eut deux effets. D'abord, elle rendit la gestion de classe beaucoup plus ardue puisque ces élèves dérangent les autres et nuisaient au climat de la classe. Ensuite, lorsque ces élèves ont été réacheminés dans les groupes qui leur convenaient, cela créa une importante mobilité dans le groupe qui déstabilisa la dynamique de celui-ci ainsi que plusieurs équipes de travail qui durent être reformées. L'arrivée et le départ de plusieurs élèves au cours des mois de septembre à décembre ont donc nuit au climat du groupe, aux travaux d'équipes et donc, à l'implantation du programme.

D'un point de vue organisationnel, l'enseignante n'avait que 50% de la tâche avec les élèves, ce qui restreignait les contacts et les possibilités de suivi sur les éléments du programme puisque l'enseignante ne voyait pas les élèves tous les jours. De plus, le 50% de la tâche de l'enseignante comprenait les cours de mathématiques, de géographie/histoire et de morale,

alors que le programme était initialement conçu pour être appliqué dans les cours de français. Cette condition a fait en sorte que plusieurs activités proposées dans le cours de français qui avaient pour but d'alléger la tâche de l'enseignante en lui permettant d'évaluer les élèves sur les objectifs de français tout en les évaluant sur l'atteinte des objectifs sur les habiletés de communication, ont au contraire alourdi sa tâche. Le temps réduit en lien avec les cours de morale et la demi-tâche de l'enseignante a fait en sorte de donner à celle-ci une impression d'essoufflement et le sentiment qu'elle aurait pu aller beaucoup plus loin à l'intérieur du programme dans un contexte différent.

De plus, la période choisie pour l'implantation du programme constitue une condition défavorable à l'implantation. En effet, l'enseignante rapportait que le fait que le programme soit implanté en début d'année entraînait plusieurs difficultés. D'abord, les débuts d'année scolaire nécessitent beaucoup d'ajustement, surtout dans les groupes d'adaptation scolaire puisque les élèves éprouvent justement des difficultés à s'adapter aux nouvelles situations. Le climat, ainsi que la relation entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant(e) ne sont pas établis. Le rôle de l'enseignant(e) et sa position dans le groupe sont également en construction. La constitution des groupes fait souvent l'objet de plusieurs changements. Toutes ces réalités rendent plus difficiles la concentration et les efforts mis sur le programme et augmentent l'instabilité et l'insécurité.

Toujours sur le plan organisationnel, les élèves étaient nombreux et le groupe était composé de plusieurs jeunes ayant des difficultés trop lourdes pour le classement du groupe. En effet, le groupe était constitué au départ de 18 élèves et à la fin du programme, le groupe en comptait 22, alors qu'en moyenne les groupes d'adaptation scolaire comptent environ 10 à 15 élèves. Ce grand nombre d'élèves dans le groupe a contribué à rendre la gestion de classe difficile, surtout lorsque les activités nécessitaient de l'action, ce qui augmentait le mouvement dans la classe et l'énervement des élèves. Le grand nombre d'élèves a aussi rendu plus difficile le travail d'équipe du volet 2 puisque les équipes comportaient de 4 à 5 élèves, alors que les informateurs-clé avaient mentionné que le nombre optimal d'élèves dans une équipe pour cette clientèle est de 2. Le nombre de sujets proposés par le programme était toutefois insuffisant pour pouvoir former des équipes de ce nombre.

Afin de maximiser les chances du programme d'être implanté de nouveau, il importe de tenter de le rendre le moins lourd et complexe possible pour les intervenants qui seront appelés à l'utiliser. La connaissance de ces conditions d'implantation défavorables nous permettent d'émettre plusieurs recommandations ayant pour but de simplifier l'implantation du programme afin d'améliorer les acquis en lien avec celui-ci.

#### 6.2.7 Un programme potentiellement efficace

Les résultats aux questionnaires, ainsi que les changements perçus par les élèves dans leur façon d'être et d'agir semblent vouloir démontrer que le programme a entraîné des améliorations sur le plan des habiletés de communication et au niveau de la façon d'être et d'agir de ces jeunes en relation avec les autres. Les données quantitatives et qualitatives démontrent des améliorations sur les plans de l'écoute active, du langage non verbal et de la gestion de conflit. Les données qualitatives révèlent également des changements positifs au sujet, du respect et de l'affirmation de soi, de la gestion des émotions et de la sensibilité aux autres. Les données quantitatives révèlent des scores moins élevés aux habiletés « Expression affirmative », « Entrer en relation » et « reconnaissance des besoins ». Il est possible de considérer que celles-ci demeurent les plus difficiles à atteindre pour les élèves parce qu'elles nécessitent l'appropriation de plusieurs habiletés de communication simultanées, alors que l'objectif « entrer en relation » comporte une part d'aisance ou de gêne non abordée et développée par le programme. D'un autre côté, les résultats révèlent une importante différence dans les scores entre le pré-test et le post-test quant à l'habileté en lien avec le langage non verbal. On peut penser que le concept de langage non verbal était simplement méconnu des élèves avant leur participation au programme et que celui-ci a permis de démystifier cette habileté ce qui pourrait expliquer cette différence dans les scores.

L'enseignante, quant à elle rapportait avoir remarqué l'amorce de plusieurs changements positifs chez les élèves, en soutenant que les acquis des élèves suite au programme continueraient de se consolider avec le temps. L'ensemble des élèves semblent donc avoir acquis certaines connaissances sur le plan des habiletés de communication et amélioré certaines compétences intrapersonnelles et interpersonnelles suite à leur participation au programme.

La participation au programme semble également avoir entraîné plusieurs résultats indirects autres que ceux en lien avec les objectifs à la base de celui-ci. En effet, tel qu'exprimé précédemment, l'enseignante et certains élèves ont rapporté que le programme a permis d'établir et de consolider rapidement des liens positifs entre les élèves et entre les élèves et l'enseignante. Celui-ci aurait contribué au climat du groupe dès le début de l'année. L'enseignante a aussi rapporté que plusieurs activités proposées ont semblé contribuer à augmenter la confiance en soi des élèves en leur faisant vivre des succès. Ceci est un bénéfice considérable sachant que ces élèves sont plus à risque que les autres de vivre différents échecs scolaires ou autres (Gouvernement du Québec, 1992; Schmidt *et al.*, 2003; Scime et Norvilitis, 2006). De plus, il semble que le fait que l'enseignant soutienne l'autonomie des élèves et leur présente des défis à relever est efficace pour vaincre la démotivation scolaire (Schmidt *et al.*, 2003). Dans l'optique de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976), il est permis de croire que le fait que le programme permette à ces jeunes de vivre des réussites en leur proposant des défis à leur taille ait contribué à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle et, par le fait même, leur motivation, leur intérêt, leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes. Donc, afin de solliciter et de maintenir l'attention et la motivation de ces jeunes, en plus de la nature des activités proposées, celles-ci doivent être adaptées aux caractéristiques et aux besoins de cette clientèle de façon à ce que la sollicitation de compétences déjà acquises par ces jeunes leur permettent de vivre des réussites et d'accroître leur intérêt et leur motivation face aux activités.

### 6.3 DES SUGGESTIONS POUR BONIFIER LE PROGRAMME

Suite aux points forts et points faibles du programme tels que discutés ci-dessus, des suggestions s'imposent afin de conserver les points forts tout en améliorant les points faibles. Ces suggestions ont permis la bonification du programme et contribueront à une qualité supérieure du programme et à une meilleure implantation de celle-ci.

#### 6.3.1 Adapter les activités et le matériel pour la clientèle des 12 à 14 ans

En plus d'un groupe imposant constitué d'élèves difficiles, ceux-ci étaient âgés entre 12 et 14 ans alors que le programme était initialement conçu pour des élèves âgés de 14 à 17 ans. L'âge des élèves constituait un critère en fonction de l'intérêt des élèves pour le couple, la

sexualité et les enjeux relationnels, ainsi qu'en fonction de leur maturité cognitive et émotive. Le groupe ayant participé au programme était plus jeune que prévu; les élèves étaient donc plus immatures et peu d'entre eux avaient de l'expérience sur les plans amoureux et sexuel. Ce fait a exigé certaines modifications pour adapter le programme à cette nouvelle clientèle.

En premier lieu, un travail sur les mises en situation s'imposait. En effet, des mises en situation concernant les relations avec les ami(e)s, les parents et les enseignant(e)s se sont ajoutées aux mises en situation déjà existantes sur les relations amoureuses, sexuelles et les relations en milieu de travail. Ces modifications avaient pour but de conserver les mises en situation adaptées aux élèves plus âgés, tout en ajoutant des mises en situation adaptées à la réalité des élèves plus jeunes de façon à laisser le choix à l'enseignant(e) des mises en situation s'appliquant au vécu de ses élèves.

Ensuite plusieurs activités ont été simplifiées, surtout celles du volet 2. En effet, celles-ci nécessitaient un plus haut degré d'abstraction et d'autodiscipline, ce qui aurait pu être difficile même pour les élèves plus âgés. Les textes, les questionnaires, les activités et le matériel de ce volet ont été remaniés en entier de façon à les rendre plus accessibles et amusants. Des objectifs concrets et réalisables ont également été fixés à chacune des rencontres de ce volet afin que les élèves voient le cheminement et aient l'impression de réaliser quelque chose de concret à chacun des cours. Ces objectifs concrets ont pour but de maintenir la motivation des élèves dans ce volet.

Nous croyons que les mêmes activités et le même matériel conviendront à tous les groupes d'âge, mais que le degré d'approfondissement variera en fonction de l'âge des élèves et de leur réalité cognitive. Il s'agit donc d'un point de départ pour l'enseignant(e) qui est responsable de l'encadrement offert aux élèves et du degré d'approfondissement atteint par ceux-ci. Grâce à l'implantation auprès d'élèves plus jeunes, le programme aura été enrichi de façon à s'adapter aux élèves du secteur d'adaptation scolaire âgés entre 12 et 17 ans.

De plus, en accord avec les suggestions émises par les élèves lors des groupes focalisés, les activités nécessitant de la lecture et de l'écriture seront réduites et celles permettant de bouger et sollicitant le dessin ou l'expression d'opinions seront maximisées. Ces modifications ont pour but d'accroître l'intérêt des élèves et de maintenir leur motivation tout au long du

programme en évitant le plus possible les activités qui les ennuient et qui leur font vivre des échecs en raison de leur degré de complexité.

#### 6.4 DES SUGGESTIONS POUR AMÉLIORER L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

##### 6.4.1 Offrir une préparation et un encadrement plus important en cours d'implantation

Le programme C.R.É.A est une ressource clé en main qui a l'avantage de fournir tous les éléments et le matériel nécessaire à son implantation, ce qui facilite la préparation de l'enseignant(e) l'appliquant. Toutefois, l'utilisation d'un programme clé en main exige une bonne préparation sur le plan de l'appropriation de la forme et de la structure du projet, de ses objectifs, des éléments de contenu, des activités et du matériel disponible. En effet, selon Kirby (2001) et Manseau, Blais et Turcotte (2005) dans leurs travaux sur les conditions influençant l'implantation d'un programme, le fait que l'intervenant se sente capable, outillé et supporté dans l'application du programme favorise une mise en œuvre optimale. Afin que l'enseignant soit à l'aise et outillé à bien appliquer la ressource, celui-ci doit avoir été bien préparé. Malgré le fait qu'une formation présentant la motivation et les théories à la base du programme, les étapes du projet, les objectifs, ainsi que le déroulement, la structure et la présentation du programme fut donnée à l'enseignante en début d'année, quelques difficultés en début de programme indiquent qu'une préparation plus importante aurait été nécessaire afin de la familiariser davantage avec l'outil. La formation prévue initialement est à conserver puisqu'elle situe bien le programme du début jusqu'au moment de l'implantation et qu'elle amorce bien l'appropriation du programme. Toutefois, il est suggérer d'offrir, en plus de cette formation, une période où la conceptrice du programme explore celui-ci avec l'enseignant(e), tant dans sa forme que dans son contenu, de façon à ce que l'intervenant(e) puisse poser toutes les questions qui lui passent par la tête sur le champ.

Une fois l'utilisation de l'outil bien approprié, il serait également bénéfique d'offrir un encadrement régulier en cours d'implantation qui permettrait d'expliquer chaque activité et de les mettre en parallèle avec leurs objectifs, en plus de bien situer le but et le contexte des activités de façon à ce que chacune soit appliquée de la bonne manière et dans la bonne optique. Cet encadrement régulier forcerait également l'enseignant(e) à préparer

adéquatement chacune des rencontres à l'avance. Ceci éviterait les problèmes d'implantation liés à une préparation inadéquate du matériel, à une incompréhension du contenu ou des consignes ou à une méconnaissance des objectifs à la base des activités (Kirby, 2001, Manseau, Blais et Turcotte, 2005).

En dernier lieu, il pourrait être bénéfique, pour la pérennité du projet, que l'encadrement régulier et la formation des enseignants se fassent par une ressource présente dans le milieu. Selon Pineault et Daveluy (1986), dans leur ouvrage sur l'élaboration et la planification de programmes de promotion de la santé, la personne responsable de la mise en œuvre d'un programme doit bien connaître le projet et bien maîtriser le programme. Idéalement, cette personne devrait avoir déjà expérimenté celui-ci, en plus d'être disponible et motivée à assurer la formation et le soutien et l'encadrement d'un nouvel intervenant. Cette forme de formation pourrait faire l'objet d'une chaîne de transmission du programme de l'enseignant(e) ayant déjà appliqué celui-ci vers celui motivé à l'appliquer. Cette chaîne de transmission assurerait un support et un encadrement par une personne ressource disponible, permettant la pérennité du programme à l'intérieur d'un milieu scolaire.

Grâce à la connaissance des conditions pouvant nuire à l'implantation, plusieurs suggestions peuvent être émises de façon à éviter ces situations défavorables et à favoriser une meilleure implantation de la ressource. Suite à l'expérience de l'implantation et aux commentaires de l'enseignante, voici ce qui peut être suggéré :

#### 6.4.2 Favoriser que l'enseignant(e) appliquant le programme ait 100% de la tâche.

Il serait souhaitable que l'enseignant(e) soit entièrement responsable des matières et en contact avec les élèves à temps plein. Ceci permettra à l'enseignant(e) d'aller plus en profondeur dans les sujets abordés par le programme puisqu'il lui sera possible de revenir sur différents concepts lorsque des situations s'y rapportant surviendront. De plus, sachant que les rencontres se déroulaient mieux en début de journée, le fait d'avoir tous les cours avec les élèves offrira une flexibilité accrue à l'enseignant puisque celui-ci pourra aisément aménager ces périodes de classe pour favoriser les moments de la journée opportuns à la participation au programme ou aux autres cours.



Une tâche de l'enseignant(e) à 100% assurera également que celui-ci (celle-ci) soit responsable des cours de français, puisque le programme est conçu pour être appliqué dans ce cours. De cette manière le programme pourra vraiment être appliqué dans l'esprit de la réforme, c'est-à-dire de façon transversale dans les différentes matières scolaires enseignées par le professeur responsable. Dans le secteur d'adaptation scolaire, contrairement au secteur régulier, la majorité des matières scolaires est prise en charge par un seul enseignant responsable du groupe. De cette manière, le fait que l'enseignant appliquant le programme ait 100% de la tâche permettrait que les objectifs de plusieurs matières scolaires soient atteints dans le cadre d'un projet commun nécessitant la participation d'un seul enseignant, plutôt que la collaboration de plusieurs professeurs comme il serait nécessaire au secteur régulier.

#### 6.4.3 Permettre et valoriser la co-animation du programme.

La co-animation permettrait d'alléger l'implantation du programme dans l'animation des activités, dans la gestion de classe et dans l'encadrement des travaux d'équipe, en plus de correspondre à l'esprit du renouveau pédagogique par la collaboration entre les différents intervenants dans le but commun du développement des élèves. En effet, la collaboration d'un autre enseignant, de la psychologue ou des éducateurs du secteur d'adaptation scolaire ou encore d'une stagiaire en sexologie ou en éducation permettrait d'enrichir les échanges dans la classe, de répartir le poids relatif à la préparation des rencontres et de faciliter l'animation, l'encadrement et la discipline. De plus, la collaboration des différents intervenants orientés vers des objectifs communs est un critère d'efficacité dans les interventions auprès des élèves « à risque » relevé par Schmidt *et al.* (2003). En effet, ceux-ci suggèrent une collaboration entre les différents intervenants et même l'implication de l'école entière dans l'application de stratégies éducatives.

#### 6.5 LIMITES DU PROJET

Après avoir discuté des points forts et des qualités de la démarche de planification du programme et du programme en résultant, il importe également d'exposer les limites de ce mémoire. Cette section présentera les limites en lien avec le processus d'élaboration, les limites de l'implantation et celles de l'évaluation formative afin de discuter des points faibles

et de voir ce qui pourrait être amélioré dans une prochaine démarche de planification de programme d'éducation à la sexualité.

#### 6.5.1 Limites du processus d'élaboration

Dans un premier lieu, afin de bien documenter l'étape de la préparation, c'est-à-dire les caractéristiques et les besoins de la clientèle, ainsi que les facteurs associés aux problématiques principales identifiées au cours de l'analyse de besoins, Bartholomew *et al.* (2006) suggèrent d'allier analyse de besoins théorique (objective) et empirique (subjective). L'analyse de besoins objective a été effectuée à l'aide d'une recension des écrits. Toutefois, par souci de faisabilité et faute de temps, il a été impossible de mener une évaluation des besoins subjective auprès de la clientèle par des entrevues individuelles. Manseau (2007) a procédé de cette manière pour ses programmes d'éducation à la sexualité auprès des jeunes en centre jeunesse. Celle-ci a fondé ses programmes sur les besoins réels mentionnés par les jeunes, ces besoins ayant été recueillis de façon qualitative à l'aide d'entrevues non-dirigées en accord avec la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967). Cette démarche assure un programme ancré véritablement sur les besoins des principaux intéressés à la lumière de ce qu'en disent eux-mêmes les jeunes. Menée à terme une telle démarche qualitative afin de documenter les véritables besoins empiriques des jeunes aurait été une recherche en soi. En effet, Ouellet et Mayer (1991) présentent l'analyse de besoins comme une démarche rigoureuse comportant plusieurs étapes définies. Nous avons donc dû nous contenter d'une analyse réalisée au fil d'une recension des écrits et nous avons compensé par une analyse subjective des caractéristiques et des besoins des jeunes tels que rapportés au fil des consultations auprès des informateurs-clés.

De plus, une autre limite concerne le nombre restreint des informateurs-clés consultés afin de valider les étapes de l'élaboration du programme. Ces informateurs-clés étaient au nombre de trois; une enseignante d'un groupe « Troubles de comportement », un enseignant d'un groupe « Cheminement Continu 3 » et la psychologue de l'adaptation scolaire. En plus, le programme a été appliqué et implanté auprès d'un groupe de « Cheminement Continu 2 ». Bien que la psychologue de l'adaptation scolaire possède des connaissances et une expérience de l'ensemble des groupes du secteur d'adaptation scolaire, le processus de validation s'est fait auprès d'enseignant de deux types de groupes seulement. Il aurait été

intéressant de faire valider les résultats des étapes de préparation, d'élaboration du canevas d'intervention, du passage de la théorie à la pratique et de l'élaboration du plan d'action par des enseignants responsables de tous les types de groupes du secteur afin que ceux-ci reconnaissent ou non l'adéquation entre les informations théoriques recueillies et la réalité. Cette validation à plus grande échelle aurait permis d'identifier les ressemblances et les différences entre les différentes clientèles de jeunes du secteur d'adaptation scolaire de manière à adapter le programme à chacune d'elles. Notre connaissance de la clientèle se limite à celle des informateurs-clé nous ayant informé et à l'expérience globale de la psychologue du secteur d'adaptation scolaire qui n'a relevé aucune difficulté en regard d'une clientèle particulière par rapport à une autre. Il serait intéressant d'enrichir le programme en le confrontant à l'expérience d'enseignants de tous les groupes d'adaptation scolaire afin d'évaluer s'il est adapté à ceux-ci toujours dans le but de le bonifier suite à cette validation.

#### 6.5.2 Limites de l'implantation

Afin d'évaluer la qualité du programme, il importait que celui-ci soit implanté afin d'être confronté à la réalité de l'intervention. Pour ce faire, un enseignant devait se porter volontaire pour appliquer le programme auprès de son groupe d'élèves. En juin 2007, le projet a été soumis aux différents professeurs du secteur d'adaptation scolaire afin de sonder l'intérêt de ceux-ci à s'impliquer dans le projet. Le secteur étant en remaniement, plusieurs enseignants étaient nouvellement arrivés et ne souhaitaient pas s'engager dans un tel projet avant de s'être accoutumés à leur nouvel environnement. D'autres n'étaient tout simplement pas intéressés à s'impliquer dans le projet, faute de temps ou de motivation. Seulement une enseignante se porta volontaire pour appliquer le programme et ce fut celle qui l'appliqua en septembre 2007. L'enseignante et le groupe sélectionnés n'ont pas été optimaux pour l'implantation du programme pour différentes raisons qui ont été discutées dans la section traitant des conditions d'implantation. Si différents enseignants s'étaient portés volontaires, un choix aurait pu être fait en fonction de conditions favorables à l'implantation du programme.

De plus, la difficulté de trouver un enseignant volontaire a également fait en sorte que le programme n'a pu être implanté que dans un groupe. Afin de bonifier davantage le programme, il serait bénéfique qu'il soit implanté auprès de plusieurs groupes, présentant des difficultés particulières et des âges différents. Le fait qu'il ait été implanté auprès d'un seul

groupe limite la transférabilité de celui-ci, ainsi que les jugements portés par le biais de l'évaluation formative sur son degré d'implantation, ses conditions d'implantation, la qualité de la ressource, ainsi que ses résultats. L'implantation dans plusieurs groupes permettrait une meilleure généralisation des résultats de l'évaluation tant sur les plans du processus et de l'implantation que des impacts du programme.

### 6.5.3 Limites de l'évaluation

Au sujet de l'évaluation, plusieurs limites ressortent quant à la validité et la fidélité des résultats. Compte tenu du temps et des ressources matérielles et humaines disponibles pour mener à bien le projet, le maximum a été fait afin de s'assurer que les résultats de l'évaluation soient le plus valides et fidèles possible. Néanmoins, plusieurs limites sont à mentionner.

En premier lieu, puisqu'aucun questionnaire validé ne convenait exactement aux cibles du programme, l'échelle ayant servi à évaluer si les habiletés de communication des élèves se sont améliorées suite au programme n'était pas une échelle validée. Une échelle de 20 items correspondant aux objectifs de performance du programme due être construite. La fidélité ainsi que la validité de la mesure ne sont donc pas assurées. Il nous a été impossible, faute de temps et de ressources, de faire subir à l'outil les tests de validité et de fidélité nécessaires. Afin de pallier à cette limite, nous avons basé la construction de l'échelle sur une échelle existante mais non validée de Ouellet et L'Abbé (1986). L'échelle construite a été validée, en terme de contenu, par la directrice du projet de mémoire. Une analyse de cohérence interne a également été effectuée sur les résultats au questionnaire post-test. L'alpha de Cronbach révèle une cohérence interne globale de 0,825. Ces résultats semblent indiquer que chacun des énoncés partage un lien avec les autres items de l'échelle globale, ce qui est un indice de la validité de l'instrument. Il serait néanmoins préférable pour un utilisation ultérieure de cette échelle que celle-ci fasse l'objet d'analyses psychométriques plus rigoureuses.

Nous avons également utilisé un devis pré-expérimental (pré-test, post-test sans groupe témoin). Toutefois la comparaison entre les habiletés de communication rapportées par les élèves avant le début du programme et celles rapportées après le programme laisse entendre qu'il y a une amélioration entre ces deux prises de données, mais il est difficile d'attribuer

avec conviction ces changements au programme. Malgré tout, la variabilité des résultats entre les deux pré-tests et entre le pré-test et le post-test avec le même instrument de mesure nous permet de penser que les résultats dépendent de variations réelles dans les habiletés de communication perçues par les élèves et non de l'outil lui-même. Aussi, les résultats auraient été plus significatifs si seulement la deuxième mesure du pré-test avait été retenue. Même avec la première mesure, plusieurs différences auraient pu être observées.

Ensuite, la crédibilité des données qualitatives émergeant des groupes focalisés aurait été plus grande si des entrevues individuelles auprès des élèves avaient été effectuées plutôt que des discussions de groupe. Encore une fois, faute de temps et de ressources, l'option des groupes focalisés a été retenue puisqu'elle permettait de recueillir les informations nécessaires pour répondre aux questions de recherche en exigeant moins de temps lors de la collecte des données et de l'analyse. Néanmoins, des entrevues individuelles auraient permis d'amasser davantage d'information et d'aller plus en profondeur dans chacun des sujets abordés, ainsi que dans l'analyse qualitative par la suite. De ce fait, la crédibilité des résultats aurait été augmentée.

Finalement, afin de bonifier le programme, l'enseignante était invitée à inscrire ses impressions, commentaires, suggestions et changements souhaités à même sa copie du programme. Bien que ces informations ont été obtenues et discutées par le biais des entrevues semi-dirigées, l'enseignante n'a inscrit que peu de chose à même le programme. Elle a modifié certaines activités ou mises en situation sans l'inscrire. Il est donc permis de penser que certaines données et informations pouvant permettre la bonification du programme ont été perdues.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, nous rappelons que ce mémoire s'inscrit explicitement dans la perspective d'une recherche-intervention. Il rend compte d'une démarche de planification d'un programme d'éducation à la sexualité visant le développement d'habiletés de communication auprès d'une clientèle de jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation de 12 à 17 ans, du secteur d'adaptation scolaire. Cette planification, basée sur le modèle de l'*Intervention Mapping* de Bartholomew *et al.* (2001), comporte l'ensemble des étapes, allant de l'analyse de besoins dans le cadre de la préparation, jusqu'à l'évaluation formative du programme dans un but de bonification.

La motivation à l'origine de ce projet est un intérêt envers cette clientèle depuis quelques années, alors que le but de la conception du programme était d'offrir une ressource éducative à la fois utile et amusante qui solliciterait les forces des élèves plutôt que leurs faiblesses. En sollicitant les forces des élèves, tels que les arts, la musique, les aspects kinesthésiques, l'imagination et la créativité, tout en évitant leurs lacunes sur les plans de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, il était espéré que le rapport de ces jeunes à l'école et à l'apprentissage soit modifié, qu'une nouvelle vision de cette clientèle soit offerte et qu'une façon novatrice d'intervenir auprès d'eux soit présentée. L'idée était donc d'offrir aux élèves une multitude d'activités, visant l'amélioration des habiletés de communication, tout en sollicitant différentes compétences ancrées sur la théorie des intelligences multiples (Gardner, 2001) et sur la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976). Le but premier du programme était le développement d'habiletés de communication, mais un second but implicite était que les élèves puissent allier plaisir et apprentissage, travail et réussite, projet scolaire et motivation, efforts et confiance en soi.

Afin de mener à bien cette entreprise, plusieurs méthodes de collectes de données ont été utilisées dans le but de répondre aux questions de recherche posées. Des journaux de bord remplis par l'enseignante, ainsi que des entrevues semi-dirigées auprès d'elle nous ont permis de répondre aux questions posées initialement au sujet du processus, de l'implantation et de la satisfaction. D'abord, concernant le degré d'implantation du programme, les données ont

révélé que le programme avait été implanté tel que prévu en presque totalité. Au sujet des conditions pouvant entraver l'implantation du programme, les informations recueillies ont permis d'identifier plusieurs facteurs personnels, organisationnels, liés au programme et liés à l'environnement qui ont nui à l'implantation. Par exemple, la demi-tâche de l'enseignante, le nombre et le degré de difficulté des élèves du groupe, la période d'implantation en début d'année, l'ampleur du programme, etc. Concernant les conditions pouvant faciliter l'implantation du programme, nous avons également pu identifier des facteurs d'ordre personnel, organisationnel, liés au programme et liés à l'environnement qui ont facilité le déroulement des rencontres tels que la motivation de l'enseignante, sa préparation adéquate, son encadrement au cours de l'implantation, l'aspect clé en main du programme, etc.

Les entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignante et des groupes focalisés auprès des élèves suite au programme ont mené à la réponse aux questions de recherche concernant la qualité des composantes du programme. Aux questions concernant la pertinence et l'utilité des activités proposées ainsi que des ressources humaines et matérielles investies dans le programme, les données ont révélé que le matériel et les activités ont été jugés pertinents et utiles dans la grande majorité tant par les élèves que par l'enseignante. De plus, les données révèlent que la satisfaction de l'enseignante et des élèves face au programme est relativement élevée.

Finalement, sur le plan des résultats, des questionnaires pré-test et post-test auprès des élèves ont permis de recueillir les informations nécessaires pour répondre à la question des résultats du programme. Les données recueillies ont démontré que les habiletés de communication des élèves, telles que mesurées par l'échelle de 20 items, étaient plus élevées suite à la participation de ceux-ci au programme principalement sur les plans de l'écoute active, du langage non verbal et de la gestion de conflit.

L'ensemble des commentaires émis par les informateurs-clé au cours de l'élaboration, ainsi que ceux recueillis lors de l'évaluation auprès de l'enseignante et des élèves ont été pris en considération et ont permis de bonifier le programme afin d'améliorer sa qualité et de le rendre plus adapté aux différents acteurs gravitant autour de lui.

En résumé, le présent projet a été riche de connaissances, d'apprentissage et d'expériences des différentes étapes de la planification d'un programme d'éducation ou de prévention. Nous avons conscience des forces et des faiblesses du programme créé, ainsi que des limites du projet de recherche. Nous croyons néanmoins que le programme pourrait être implanté à plus grande échelle auprès de plusieurs des groupes des secteurs d'adaptation scolaire. De cette manière, il pourrait être bonifié et enrichi de cette confrontation à la réalité. De plus, une autre démarche évaluative basée sur un devis plus rigoureux pourrait enrichir les données déjà recueillies et faire émerger de nouveaux points de vue, permettant eux aussi l'amélioration constante de la ressource, mais aussi d'en évaluer l'efficacité.



## BIBLIOGRAPHIE

- Aalsma, C. Matthew *et al.* 2006. « Family and friend closeness to adolescent sexual partners in relationship to condom use », *Journal of Adolescent Health*, vol.38, p.173-178.
- Anderson, E. John; Santelli, S. John et Morrow, Brian. 2006. « Trends in adolescent contraceptive use, unprotected and poorly protected sex, 1991-2003 », *Journal of Adolescent Health*, vol.38, p.734-739.
- Anyanwu, Ebere et Campbell, Andrew. 2001. « Childhood emotional experiences leading to biopsychosocially-induced dylexia and low academic performance in adolescence », *International Journal of adolescent medicine and health*, vol.13(3), p.191-203.
- Arcelus, J. *et al.* 2000. « Attention Deficit Hyperactivity Disorder, behavioral and emotional problems in children excluded from mainstream education : a preliminary study of teachers' ratings », *European Journal of Special Needs Education*, vol 15(1), p.79-87.
- Bachanas, J. Pamela *et al.* 2002. « Predictors of Risky Sexual Behavior in African American Adolescent Girls : Implications for Prevention Interventions », *Journal of Pediatric Psychology*, vol.27(6), p.519-530.
- Bandura, A. 1976. *L'apprentissage social*, Liège : Pierre Mardaga, 206 pages.
- Bardin, L. 2007. *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, 292 pages.
- Bartholomew, L.K. *et al.* 2006. *Intervention mapping. nl*, [En ligne], « <http://www.interventionmapping.nl/default.asp?section=Downloads> », consulté le 29 mars 2007.
- Bartholomew, L.K. *et al.* 2001. *Intervention mapping: Designing theory and evidence-based health promotion program*. Montain View, CA, Mayfield, 515 pages.
- Bartlett, Robin, Holditch-Davis, Diane et Belyea Michael. 2005. « Clusters of Problem Behavior in Adolescents », *Research in Nursing & Health*, no 28, p. 230-239.
- Blunt, Leigh Ann. 2005. « Impact of social competence as a protective factor for violent and aggressive behavior », Thèse de doctorat, Missouri, University of Missouri-Columbia, 195 pages.
- Blythe, Tina et Gardner, Howard. 1990. « A School for All Intelligences », *Educational Leadership*, avril, p.33-37.
- Bodan, Dayra, L. 2000. « A comparison of agression in children with attention-deficit-hyperactivity disorder with and without learning disabilities », Thèse de doctorat, Miami, Carlos Abizy University, 110 pages.

- Bor, William, McGee, Tara Renae et Faga, A. Abigail. 2004. « Early risk factors for adolescent antisocial behavior: an Australian longitudinal study », *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, no 38, p.365-372.
- Caron, F. *et al.* 2004. « Evaluation of theoretically based AIDS/STD peer education program on postponing sexual intercourse and on condom use among adolescents attending high school », *Health Education Research*, vol.19(2), p.185-197.
- Les Centres jeunesse de la Montérégie. 2002. « Évaluation d'implantation du Guide SEX-OH-FUN dans les services de réadaptation en internat des Centres jeunesse de la Montérégie », Les Centres jeunesse de la Montérégie, 67 pages.
- Champagne, F. 2002. « La capacité de gérer le changement dans les organisations de santé », Commission sur l'avenir des soins de santé au Canada, Université de Montréal, 47 pages.
- Champagne, F. et Denis, J-L. 1990. « L'analyse de l'implantation : modèles et méthodes », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 5(2), p.47-67.
- Clark, N. Jean *et al.* 2000. « HIV/AIDS education among incarcerated youth », *Journal of criminal Justice*, vol.28, p.415-433.
- College of Humanities & Social Sciences. 2008. [En ligne], « <http://www.ats.ucla.edu/stat/Spss/whatstat/whatstat.htm> », consulté le 26 septembre 2008.
- Conway, M. Kathryn. 2001. « An evaluation of Social Skills training for youth with learning disabilities » Thèse de doctorat, Southern Illinois University, 180 pages.
- Cornwell, B. 2001. « Will awareness of their own intelligence profiles help my students become more independent learners » In *Multiple Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiple Intelligences Study*. NCSALL, sous la direction de Kallenbach et Vien, p.8-28. Washington : NCSALL.
- Costanzo, M. 2001. « How can teacher and student, working collaboratively, a. identify the student's strongest intelligences through MI-based assessment and classroom activities? B. use the understanding of these intelligences to guide the learning process » In *Multiple Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiple Intelligences Study*. NCSALL, sous la direction de Kallenbach et Vien, p.29-60. Washington : NCSALL.
- Côté, Philippe-Benoît. 2007. *Éducation sexuelle de groupes particuliers*, Cours Sex7266, Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, session hiver 2007.
- Côté, Philippe-Benoît. 2006. *Le programme À grands pas d'amours : pour vaincre l'isolement des adolescents et des éducateurs face à l'éducation sexuelle*, Montréal et Laval, Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval, 224 pages.
- Coustan, D. T. 2001. « What impact do ESOL activities informed by the MI theory have on student engagement and learning strategies ? How do prior cultural learning and experiences shape students' reaction to and participation in ESOL activities informed by

- the MI theory? In *Multiples Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiples Intelligences Study*. NCSALL, sous la direction de Kallenbach et Vien, p.61-86. Washington : NCSALL.
- Crosby, Richard, Salazar, F. L. et DiClemente, J. R. 2006. « Lack of recent condom use among detained adolescent males : a multilevel investigation », *Sexually transmitted Infection Journal*, vol.80, p.425-429.
- Crosby, Richard *et al.* 2005. « Correlates of condom failure among adolescent males : an exploratory study », *Preventive Medicine*, vol.41, p.873-876.
- Crosby, Richard *et al.* 2005. « Condom failure among adolescents : implications for STD prevention », *Journal of Adolescent Health*, vol.36, p.534-536.
- Crosby, Richard *et al.* 2004. « Health Risk Factors Among Detained Adolescent Females, » *American Journal of Preventive Medicine*, vol 27(5), p.404-410.
- Crosby, A. Richard *et al.* 2002. « Condom Use and Correlates of African American Adolescent Females' Infrequent Communication with Sex Partners About Preventing Sexually Transmitted Diseases and Pregnancy », *Health Education & Behavior*, vol.29(2), p.219-231.
- Davies, L. Susan *et al.* 2006. « Predictors of Inconsistent Contraceptive Use among Adolescent Girls : Findings from a Prospective Study », *Journal of Adolescent Health*, vol.39, p.43-49.
- Dearing, J.W. *et al.* « Diffusion theory and HIV Risk Behavior Change », In DiClemente RJ, Peterson, John L. 1994. *Preventing AIDS: theories and methods of behavioral interventions*, New York: Plenum Press.
- DiClemente, J. Ralph *et al.* 2001. « Parental Monitoring : Association With Adolescents' Risk Behaviors », *Pediatrics*, vol. 107(6), p.1363-1368.
- DiClemente, J. Ralph *et al.* 2001. « Parent-adolescent communication and sexual risk behaviors among African American adolescent females », *The journal of pediatrics*, vol.139(3), p.407-412.
- DiClemente, J. Ralph *et al.* 2005. « Prevention and control of sexually transmitted infections among adolescents : the importance of a socio-écological perspective-a commentary », *Public Health*, vol.119, p.825-836.
- DiClemente, J. Ralph et Crosby, A. Richard. 2006. « Preventing sexually transmitted infections among adolescents : the glass is half full », *Sexually transmitted infections in adolescents*, vol.19(1), p.39-43.
- Elias, J. Maurice. 2004. « The connection between social-emotional learning and learning disabilities : implications for intervention », *Learning disability Quarterly*, vol.27, p.53-63.

- Elliot, N. Stephen et Busse, R. T. 1991. « Social Skills Assessment and Intervention with Children and Adolescents: Guidelines for Assessment and Training Procedures », *School Psychology International*, vol. 12, p. 63-83.
- Ethier, A. Kathleen *et al.* 2006. « Self-esteem, emotional distress and sexual behavior among adolescent females: Inter-relationships and temporal effects », *Journal of Adolescent Health*, vol.38, p.268-274.
- Fisher, Mariellen *et al.* 2002. « Young Adult Follow-up of Hyperactive Children : Self-reported Psychiatric Disorders, Comorbidity, and the Role of Children Conduct Problems and Teen CD », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol 30, no 5, p.463-475.
- Fite, J. Paula *et al.* 2006. « The mutual influence of parenting and boy's externalizing behavior problems », *Applied Developmental Psychology*, vol.27, p.151-164.
- Flory, Kate *et al.* 2006. « Childhood ADHD Predicts Risky Sexual Behavior in Young Adulthood », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol.35(4), p.571-577.
- Fortin, C. et Rousseau, R. 2005. *Psychologie cognitive; une approche de traitement de l'information*, Télé-université: Québec, 434 pages.
- Fortini, Bonnie. 2001. « What kind of MI-informed instruction and assessment can be developed that will help adult learners deal with math anxiety, so they may reach their stated goals? » In *Multiple Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiple Intelligences Study. NCSALL*, sous la direction de Kallenbach et Viens, p. 87-99. Washington : NCSALL.
- Freedman, Darcy *et al.* 2005. « Environmental barriers to HIV prevention among incarcerated adolescents: a qualitative assessment, » *Adolescence*, vol 40 (158), p.333-343.
- French *et al.* 1998. « Factors that influence motivation in the social studies classroom ». Thèse de maîtrise, Saint-Xavier University, 68 pages.
- Gardner, Howard. 2004. *Les intelligences multiples; la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Paris, Éditions RETZ, 188 pages.
- Garon, Nancy; Moore, Chris et Waschbusch, A. Daniel. 2006. « Decision Making in Children With ADHD Only, ADHD-Anxious/Depressed, and Control Children Using a Child Version of the Iowa Gambling Task », *Journal of Attention Disorders*, vol.9(4), p.607-619.
- Glaser, B. et Stauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory*, Aldine Publication: Chicago, 271 pages.
- Godin, Gaston *et al.* 2003. « Evaluation of an HIV and STD Prevention Program for Adolescents in Juvenile Rehabilitation Centers », *Health Education & Behavior*, vol 30(5), p. 601-614.
- Godin, Gaston *et al.* 1997. « Use of condoms: intention and behavior of adolescents living in juvenile rehabilitation centres, » *Health education research*, vol 12(3), p.289-300.

- Green, L. et Kreuter, M. 1999. « Health Education Today and the Precede Framework ». In *Health promotion planning*, (3e ed.), p. 2- 17, Toronto: Mayfield.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications, Inc, 294 pages.
- Gumpel, P. Thomas. 2007. « Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits ? The importance of self-regulatory mechanisms », *Psychology in the Schools*, vol.44(4), p.351-372.
- Hancock, Kyle Max. 2006. « Social interactions and bullying in withdrawn children: An evaluation of generalization strategies within a social skills training intervention », Thèse de doctorat, Utah State University, 110 pages.
- Hansen, Susan, Meissler, Karen et Ovens, Richard. 2000. « Kids Together: A Group Play Therapy Model for Children with ADHD Symptomatology », *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, vol 10, no 4, p. 191-211.
- Hearne, Dixon et Stone, Suki. 1995. « Multiple Intelligences and Underachievement : Lessons From Individuals with Learning Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol 28(7), p.439-448.
- Herronkohl *et al.* 2000. « Developmental risk Factors for Youth Violence », *Journal of Adolescent Health*, vol.26, p.176-186.
- Herronkohl *et al.* 2001. « Early Adolescent Predictors of Youth Violence as Mediator of Childhood Risks », *Journal of Early Adolescence*, vol.21(4), p.447-469.
- Hogben, Matthew *et al.* 2003. « Using the theory of planned behavior to understand the STD risk behaviors of incarcerated women », *Criminal, Justice and Behavior*, vol.30(2), p.187-209.
- Hurteau, Marthe. 1991. *Les choix stratégiques en évaluation de programme. L'évaluation en action*, Montréal : CEDIM.
- Jean, Martha. 2001. « Can MI informed lessons help the progress and attendance of LD and ADD students preparing for a GED? » In *Multiple Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiple Intelligences Study. NCSALL*, sous la direction de Kallenbach et Viens, p. 100-127. Washington : NCSALL.
- Jeffrey, L. Jennifer. 2005. « Evaluation of a cafeteria social skills program on student behavior and peer-to-peer interactions in a non-classroom setting within an urban school », Thèse de doctorat, Université d'Oregon, 162 pages.
- Kinzie, B. Mable. 2005. « Instructional design strategies for health behaviour change », *Patient Education and Counseling*, vol. 56, p.3-15.
- Kirby, Douglas. 2001. *Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy*, rapport de recherche: Washington, 242 pages.

- Leblanc, Réal. 1997. « Une difficulté d'apprentissage sous la lentille du modèle des intelligences multiples », *Éducation et francophonie*, vol.25 (2).
- Lindsay, R. William *et al.* 2004. « Sexual and Nonsexual Offenders with Intellectual and Learning Disabilities », *Journal of Interpersonal Violence*, vol 19(8), p. 875-889.
- Maddern, Lynn *et al.* 2004. « An Evaluation of the Impact of an Inter-agency Intervention Programme to Promote Social Skills in Primary School Children », *Educational Psychology in Practice*, vol.20(2), p. 135-155.
- Manseau, H. et Blais, M. 2002. « Analyse qualitative de discours sur la grossesse et la sexualité : regards et actions féministes pour l'autonomisation sexuelle et reproductrice des adolescentes ». in *Espaces et temps de la maternité*, sous la dir. de Descarries, F. et Corbeil, C. Montréal : Éditions du Remue Ménage.
- Manseau, H., Blais, M. et Turcotte, M. 2005. « L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention: l'expérience de formation en Centre Jeunesse Entraînement à l'amour propre », *Revue de psychoéducation*, vol.31(1), p.41-56.
- Manseau, H. 2007. *Amour et sexualité chez l'adolescent*, Presses de l'Université du Québec: Québec, 177 pages.
- Manseau, H., Blais, M. et Turcotte, M. 2005. « L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention: L'expérience de formation en Centre jeunesse Entraînement à l'amour-propre », *Revue de Psychoéducation*, vol.41(43), p.41-56.
- Manseau, H. *et al.* 2004. « À grands pas d'amour : programme d'éducation sexuelle pour jeunes hommes ». Montréal et Laval : Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval, 142 pages.
- Manseau, H., Blais, M. et Brouillette, D. 2000-2004. *Entraînement à l'amour-propre. Guide d'animation*. Montréal et Laval : Université du Québec à Montréal et Centre jeunesse de Laval, 171 pages.
- Mantzaris, A. Jean. 2001. « How will adult diploma student's awareness of their own intelligences and their participation in activities informed by MI theory affect their decision-making process ? » In *Multiple Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiple Intelligences Study*. NCSALL, sous la direction de Kallenbach et Viens, p. 128-137. Washington : NCSALL.
- Mbuva, James. 2003. *Implementation of the multiples Intelligences theory in the 21st century teaching and learning environments : a new tool for effective teaching and learning in all levels*, rapport, Californie, 14 pages.
- McEachern, G. Adriana et Javier Bornot. 2001. « Gifted students with learning disabilities: implications and stratégies for school counselors, » *Professional School Counseling*, vol 5(1), p.34-41.

- Melchert, Tim et Burnett, F. Kent. 1990. « Attitudes, Knowledge, and Sexual Behavior of High-Risk Adolescents: Implications for Counseling and Sexuality Education », *Journal of counseling & development*, vol 68, p.203-298.
- Micou, L. Lisa. 2004. « Social Evaluations of Children with ADHD Participating in Peer Pairing Interventions: Disconfirming Behavior Versus Peer Association », Thèse de doctorat, Northern Illinois University, 178 pages.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise*, Montréal; Gouvernement du Québec, 575 pages.
- Morris, E. Robert *et al.* 1995. « Health Risk Behavioral Survey from 19 Juvenile Correctional Facilities in the United States, » *Journal of Adolescent Health*, vol. 17, p.334-344.
- Morris E. Robert *et al.* 1998. « Variations in HIV Risk Behaviors of Incarcerated Juveniles During a Four-Year Period : 1989-1992 » *Journal of Adolescent Health*, vol. 23, p.39-48.
- Mustancki, Brian; Donenberg, Geri et Emerson, Erin. 2006. « I Can Use a Condom, I Just Don't: The Importance of Motivation to Prevent HIV in Adolescent Seeking Psychiatric Care », *AIDS Behavior*, vol.10, p.753-762.
- Otis, Joanne *et al.* 1999. *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre : validation d'un design pédagogique destiné à mettre en œuvre l'approche expérientielle appliquée au bien-être sexuel et à la prévention des MTS et du sida auprès des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, rapport de recherche, régie régionale de la Santé et des Services sociaux Chaudière-Appalaches, 122 pages.
- Otis, Joanne, Médico, Denise et Lévy, J. Joseph. 2000. « La prévention des maladies transmissibles sexuellement et de l'infection par le VIH chez les adolescents ». In *Prévention des problèmes d'adaptation-II. Problèmes externalisés*, sous la dir. de Frank Vitaro et de Claude Gagnon, p.495-555. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, F. et Mayer, R. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Éditions G. Morin : Boucherville, 537 pages.
- Ouellet, R. et L'Abbé, Y. 1986. *Programme d'entraînement aux habiletés sociales*, Brossard : Éditions Behaviora Inc., 103 pages.
- Pallascio, Richard et Beaudry, Nicole. 2000. *L'école alternative et la réforme en éducation continuité ou changement?*, collection Éducation intervention, Québec : Presses de l'Université du Québec, 194 pages.
- Phillips, Jane Harakal. 2004. « An evaluation of school-based cognitive-behavioral social skills training groups with adolescents at risk for depression », Thèse de doctorat, Université du Texas, 166 pages.
- Pineault, R. et Daveluy, C. 1986. *La planification de la santé : concepts, méthodes et stratégies*, Montréal : Agence d'Arc, 480 pages.

- Preckel, Franzis; Holling, Heinz et Wiese, Michaela. 2006. « Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory », *Personality and Individual Differences*, vol.40, p.159-170.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Direction de la coordination des réseaux. 1992. *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec : Les Publications du Québec, 23 pages.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2006. *Statistiques détaillées sur l'éducation*, [En ligne], [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_det/PPS\\_eff.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/PPS_eff.htm), consulté le 20 janvier 2007.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2005. *École en santé; Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires*, Québec : Les Publications du Québec, 14 pages.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2005. *Plan stratégique du Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2005-2008*, Québec : Les Publications du Québec, 44 pages.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 2003. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, Québec : Les publications du Québec, 56 pages.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 1999. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec : Les publications du Québec, 575 pages.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves, prendre le virage du succès; politique de l'adaptation scolaire*, Québec : Les Publications du Québec, 56 pages.
- Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux. 1997. *Des priorités nationales de Santé publique, 1997-2002*, Québec : Les Publications du Québec, 92 pages.
- Raines, C. James. 2003. « Multiple Intelligences and Social Work Practice for Students With Learning Disabilities », *School Social Work Journal*, vol 28(1), p.1-20.
- Rega, Bonney. 1993. « Fostering creativity in advertising students: Incorporating the Theories of Multiples Intelligences and Integrative Learning ». *EDRS*, août, p. 2-24.
- Rickman, L. Richard *et al.* 1994. « Sexual Communication is Associated with Condom Use by Sexually Active Incarcerated Adolescents », *Journal of Adolescent Health*, vol.15, p.383-388.
- Rief, F, Sandra. 2003. « Educating the Child with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder », *Primary Psychiatry*, vol 10, no 4, p.61-65.
- Rielly, E. Nicole, Craig, M. Wendy et Parker, C.H. Kevin. 2006. « Peer and Parenting Characteristics of Boys and Girls with Subclinical Attention Problems », *Journal of Attention Disorders*, vol.9 (4), p.598-606.



- Rocka, Lezlie. 2001. « How does knowledge of Multiple intelligence Theory broaden a multi-sensory approach to the teaching of writing? How does the application of MI theory enhance a multi-sensory approach to teaching reading? » In *Multiplés Intelligences in application: Teacher Research Reports for the Adult Multiplés Intelligences Study*. NCSALL, sous la direction de Kallenbach et Viens, p. 191-209. Washington : NCSALL.
- Salazar, F. Laura *et al.* 2005. « Self-Esteem and Theoretical Mediators of Safer Sex Among African American Female Adolescents: Implications for Sexual Risk Reduction Interventions », *Health Education & Behavior*, vol.32(3), p.413-427.
- Schaalma, P. Herman *et al.* 1996. « Planned Development and Evaluation of AIDS/STD Education for Secondary School Students in the Netherlands: Short-Term effects », *Health Education Quarterly*, vol.23(4), p.469-487.
- Schirduan, Victoria, Case, Karen et Faryniarz, Judith. 2002. « How ADHD Students Are Smart », *The Educational Forum*, vol 66, p.324-328.
- Schoyen, Joy Kristy. 2004. « The impact of social skills training on children with special needs' friendships: A model to better inclusion », Thèse de doctorat, Trinity Western University, 72 pages.
- Schmidt, Sylvine *et al.* 2003. *Recension des écrits sur le concept d' « élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficace*, volume 1, Rapport de recherche présenté au fonds de recherche sur la société et la culture et au Ministère de l'Éducation, Université de Sherbrooke, 330 pages.
- Scime, Melinda et Norvilitis, M. Jill. 2006. « Task Performance and Response to Frustration in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder », *Psychology in the Schools*, vol.43(3), p.377-386.
- Seepersad, Sean Shiraz. 1997. « Understanding and helping the lonely: an evaluation of the luv program », Thèse de doctorat, Université de l'Illinois, 148 pages.
- Seferian, Robert. 1999. « Design and Implementation of a Social-Skills Program for Middle School Students with Learning and Behavioral Disabilities », Thèse de Doctorat, Nova Southeastern University, 88 pages.
- Skinner, B.F. 1969. *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*, New-York: Appleton-Century-Crofts, 319 pages.
- Smith, H. Lauren et Guthrie, J. Barbara. 2005. « Testing a Model: A Developmental Perspective of Adolescent Male Sexuality », *JSPN*, vol.10(3), p.124-138.
- Smith, K. Dana; Leve, D. Leslie et Chamberlain, Patricia. 2006. « Adolescent Girls' Offending and Health-Risking Sexual Behavior: The Predictive Role of Trauma », *Child Maltreatment*, vol.11(4), p.346-353.
- Steinaker, N. et Bell, R. 1979. *The experiential taxonomy: a new approach to teaching and learning*, New-York: Academic Press, 198 pages.

- St-Lawrence, S. Janet *et al.* 1999. « Sexual Risk Reduction and Anger Management Interventions for Incarcerated Male Adolescents : A Randomized Controlled Trial of Two Interventions », *Journal of Sex Education and Therapy*, vol. 24(1&2), p.9-17.
- Sullivan, M. Patricia et Knutson, F. John. 2000. « Maltreatment and Disabilities : A Population-based Epidemiological Study », *Child Abuse & Neglect*, vol.24(10), p.1257-1273.
- Svetaz, Maria Veronica; Ireland, Marjorie et Blum, Robert. 2000. « Adolescents With Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated With Emotional Well-Being: Findings From the National Longitudinal Study of Adolescent Health », *Journal of Adolescent Health*, vol.27, p.340-348.
- Thompson, L. Laetitia. 2006. « Measuring Impulsivity in Adolescents With Serious Substance and Conduct Problems », *Assessment*, vol.13(1), p.3-15.
- UCLA Academic Technology Services. 2008. Stat computing, [En ligne], « <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/mcnemar.htm#wilcoxon> », consulté le 26 septembre 2008.
- University of Texas. 2004. *Intervention mapping an online resource*, [En ligne], <<http://www.sph.uth.tmc.edu/chppr/interventionmapping/default.htm>>, consulté le 29 mars 2007.
- Vile Junod, E. Rosemary *et al.* 2006. « Classroom observation of students with and without ADHD : Differences across types of engagement », *Journal of School Psychology*, vol.44, p.87-104.
- Widdice, E. Lea *et al.* 2006. « Having Sex and Condom Use : Potential Risks and Benefits Reported by Young, Sexually Inexperienced Adolescents », *Journal of Adolescent Health*, vol.39, p.588-595.
- Widman, Laura *et al.* 2006. « Sexual Communication and Contraceptive Use in Adolescent Dating Couples », *Journal of Adolescent Health*, vol.39, p.893-899.
- Wingood, M. Gina *et al.* 2006. « Efficacy of an HIV Prevention Program Among Female Adolescents Experiencing Gender-Based Violence », *American Journal of Public Health*, vol.96 (6), p.1085-1090.
- Young, Susan *et al.* 2005. « The adolescent outcome of hyperactive girls; Self-reported interpersonal relationships and coping mechanisms », *European Child&Adolescent Psychiatry*, vol 14, no 5, p.245-253.

## ANNEXE 1

### ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES ET DES BESOINS DE LA CLIENTÈLE CIBLE

Caractéristiques des jeunes avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation

<b>Sociales</b>	<b>Familiales</b>	<b>Interactionnelles</b>	<b>Individuelles</b>	<b>Sexuelles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation socio-économique difficile (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Vivent souvent dans des logements inadéquats (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Haut taux de chômage dans la famille (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Mauvaise qualité ou accessibilité des divers services (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Moins d'identité religieuse (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familles souvent monoparentales ou dysfonctionnelles, instabilité maritale (Bor, McGee et Fagan, 2004; Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Présence de violence familiale (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Les parents peuvent présenter des comportements criminels (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• La mère a souvent un degré faible de scolarisation et peut également souffrir de dépression (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Les parents valorisent peu l'éducation (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Pratiques parentales inconstantes ou axées sur le contrôle (Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Conflits fréquents avec les parents, moins de relations positives, d'intimité avec les parents et d'activités avec eux (Hansen, Meissler et Ovens, 2000;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Davantage de violence vécue et perpétrée (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)</li> <li>• Difficulté sur le plan des relations sociales (Ellias, 2004; Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Davantage de retrait et d'isolement social (Hansen, Meissler et Ovens, 2000; Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Relations négatives et/ou insatisfaisantes avec les pairs (Rielly, Craig et Parker, 2006; Young <i>et al.</i>, 2005)</li> <li>• Comportements antisociaux ou agressifs (Gouvernement du Québec, 1992; Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Difficulté de communication (Ellias, 2004)</li> <li>• Difficulté à décoder et comprendre le langage non verbal, les signaux sociaux subtils et les interactions sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Davantage de détresse émotionnelle (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)</li> <li>• Davantage de tentatives de suicide (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)</li> <li>• Davantage de consommation d'alcool et de drogue (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005; Svetaz, Ireland et Blum, 2000; Thompson <i>et al.</i>, 2006)</li> <li>• Paraissent plus jeunes que leur âge (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)</li> <li>• Difficulté à reconnaître leurs forces et leurs besoins (Ellias, 2004)</li> <li>• Lacunes sur le plan de la motivation (Schmidt <i>et al.</i>, 2003) et sur le plan de l'engagement scolaire (Vile Junod <i>et al.</i>, 2006), moins de liens avec l'école, plus d'absence et plus de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abus physiques, psychologiques et sexuels, intra ou extra-familiaux (Schmidt <i>et al.</i>, 2003; Young <i>et al.</i>, 2005)</li> <li>• Sont plus nombreux à avoir eu une relation sexuelle avant l'âge de 12 ans (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)</li> <li>• Plus haut taux de grossesse (Flory <i>et al.</i>, 2006)</li> <li>• Adoptent plus de comportements à risque; consommation de drogues et d'alcool (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005) et activités sexuelles non protégées (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005; Schmidt <i>et al.</i>, 2003)</li> <li>• Plus de sexe occasionnel (Flory <i>et al.</i>, 2006)</li> <li>• Plus de partenaires sexuels occasionnel avec une utilisation non fréquente du condom (Flory <i>et al.</i>, 2006)</li> </ul>

Rielly, Craig et Parker, 2006; Schmidt *et al.*, 2003; Svetaz, Ireland et Blum, 2000)

•Mensonges aux parents (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea , 2005)

•Davantage de suicides récents dans la famille (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)

complexes (Ellias, 2004)

•Difficulté à identifier des repères d'humeurs et d'émotions, donc à reconnaître les émotions chez eux et chez les autres (Ellias, 2004; Scime et Norvilitis, 2006)

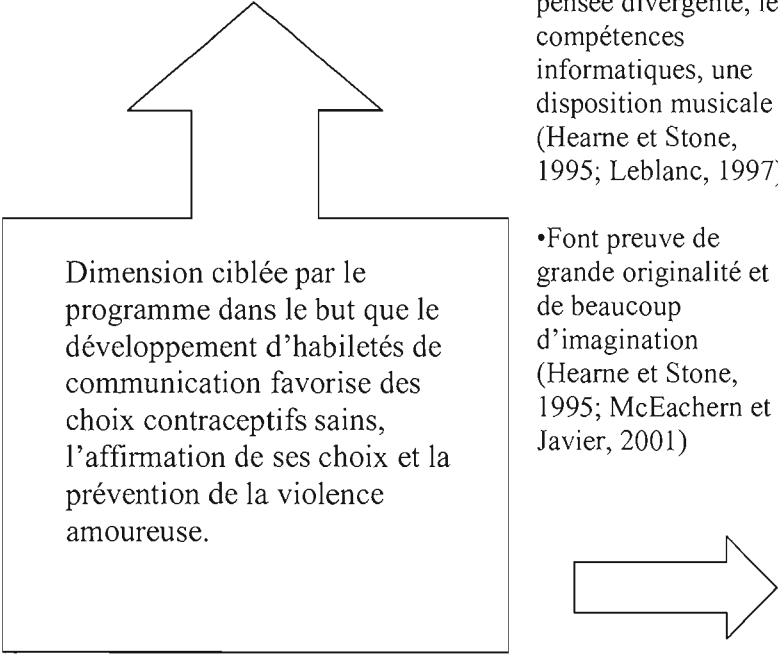
•Difficulté à réguler et gérer les émotions fortes (Ellias, 2004)

•Difficulté à supporter le jugement moral (Ellias, 2004)

problèmes à l'école (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)

•Présence des compétences importantes sur le plan des intelligences naturaliste (McEachern et Javier, 2001; Schirduan, Case et Faryniarz, 2002) et spatiale (Leblanc, 1997; Schirduan, Case et Faryniarz, 2002), l'expérience concrète, l'ancrage dans le présent, l'écriture conceptuelle, la pensée divergente, les compétences informatiques, une disposition musicale (Heame et Stone, 1995; Leblanc, 1997)

•Font preuve de grande originalité et de beaucoup d'imagination (Heame et Stone, 1995; McEachern et Javier, 2001)



Dimension ciblée par le programme dans le but que le développement d'habiletés de communication favorise des choix contraceptifs sains, l'affirmation de ses choix et la prévention de la violence amoureuse.

---

 Caractéristiques à développer chez ces jeunes (pistes d'intervention)
 

---

Connaissances	Des ITSS Des modes de transmission Des modes de prévention <b>Des principes de communication</b> <b>Des émotions</b> <b>Du vocabulaire émotif</b> <b>Du langage non verbal</b> <b>De soi, de ses forces, ses désirs, ses limites</b>
Attitudes (positives)	Face à la contraception Face à l'efficacité de la contraception <b>Face à la communication</b> <b>Face aux réactions d'autrui, au jugement des autres</b> <b>Face à l'autorité, aux contraintes, aux refus, à la différence face aux autres</b> <b>Face à soi</b>
Habilités et sentiment de compétence	<b>Négociation du condom</b> <b>Affirmation de soi</b> <b>Respect de l'autre</b> <b>Gestion de l'impulsivité</b> <b>Gestion de la colère</b> <b>Communication respectueuse et calme</b> <b>Clarification et validation</b> <b>Collaboration</b> Sentiment de vulnérabilité personnelle <b>Perception de contrôle comportemental</b> <b>Sentiment d'efficacité personnelle</b> <b>Confiance aux moyens suggérés, aux pistes d'intervention</b>
Normes	<b>Résistance face à la pression des pairs</b> <b>Connaissance, respect et affirmation de soi</b>
Intention et motivation	Intention d'adopter des pratiques sexuelles sécuritaires <b>Intention de communiquer adéquatement</b> Motivation à adopter des pratiques sexuelles sécuritaires <b>Motivation de communiquer adéquatement</b>

## ANNEXE 2

### MATRICE DES OBJECTIFS

#### **Définitions**

La communication est : « un processus prévisible, continu et toujours présent, de partage de signification à travers une interaction de symboles. » (Myers et Myers, 1984 : 11)

La communication interpersonnelle est considérée comme un processus transactionnel, qui permet la création et le partage de significations au niveau du contenu (quoi) et de la relation (comment), qui comprend un récepteur, un émetteur et la simultanéité de leurs réponses et de leur rôle dans un contexte de causalité mutuelle. (Myers et Myers, 1984 : 1)

Les habiletés sociales sont définies comme : « L'enseignement de comportements spécifiques permettant d'interagir efficacement et adéquatement dans différents contextes d'interaction sociale (positifs, négatifs ou neutres) » (Ouellet et l'Abbé, 1986 :7)

Dans le cadre du programme, les habiletés de communication seront définies comme :

Des comportements adéquats et respectueux qui permettent d'initier et de maintenir une interaction (processus transactionnel) dans différents contextes (positifs, négatifs ou neutres) tant sur les plans de l'écoute (récepteur), de l'expression (émetteur) et de l'interaction (simultanéité) de façon verbale (quoi), le vocal et non verbale (comment) sur le plan de la vie amoureuse et affective.

Myers, E. G. et Myers, T. M. 1984. *Les bases de la communication interpersonnelle; une approche théorique et pratique*, McGraw-Hill éditeur, 470 pages.

Ouellet, R. et L'Abbé, Y. 1986. *Programme d'entraînement aux habiletés sociales*, Brossard : Éditions Behaviora Inc., 103 pages.

**Objectif général du programme** : Le programme vise... Le développement d'habiletés de communication interpersonnelle.

Objectifs de changement				
Objectifs de performance (OP)	DÉTERMINANTS PERSONNELS			DÉTERMINANTS EXTERNES
	Les jeunes apprennent à ...			<i>Les individus de l'entourage vont...</i>
Au cours des activités, les jeunes développent des habiletés pour	<i>Connaissances (C)</i>	<i>Attitudes (A)</i>	<i>Habiletés (H)</i>	<i>Soutien/Renforcement (S)</i>
<b>OP1 : Reconnaître leurs besoins sur le plan de la communication.</b>	C1a : Nommer des contextes où la communication est facile.	A1a : Identifier les avantages d'une bonne communication		Les intervenants vont...  S12a : Faire remarquer aux jeunes, leurs forces quant à la communication et les aspects qu'ils auraient avantage à développer.
	C1b : Nommer des contextes où la communication est difficile.	A1a : Identifier les désavantages d'une mauvaise communication		Les jeunes entre eux vont...  S2b : Faire remarquer aux autres leurs forces quant à la communication et les aspects qu'ils auraient avantage à développer.
	C1c : Identifier les raisons pour lesquelles la communication est facile dans certains contextes.			
	C1d : Identifier les raisons pour lesquelles la communication est difficile dans certains contextes.		Ha1 : Faire un bilan personnel de ses forces et limites quant à la communication.	

<b>OP2 : Entrer en relation avec l'autre.</b>	C2a : Connaître différentes techniques d'approche.	A2a : Peser les avantages et les inconvénients d'adopter des techniques d'approche appropriées.	H2a : Identifier les techniques d'approches les plus appropriées pour soi.	Les intervenants vont... Faire remarquer aux jeunes leurs forces et leurs améliorations sur le plan des techniques d'approches.
	C2b : Identifier les conditions qui facilitent chaque technique d'approche.		H2b : Appliquer certaines techniques d'approches pour entrer en interaction avec quelqu'un.	Les jeunes entre eux vont... Faire remarquer aux autres leurs forces et leurs améliorations sur le plan des techniques d'approche.
	C2c : Identifier les obstacles à chaque technique d'approche.			
<b>OP3 : Écouter l'autre activement</b>	C3a : Nommer les principes généraux de l'écoute active.	A3a : Identifier les avantages et les désavantages de l'écoute active dans une interaction.	H3a : Élaborer des stratégies qui permettent de surmonter les obstacles à l'écoute active.	Les intervenants vont... Faire remarquer aux jeunes leurs forces et leurs améliorations sur le plan de l'écoute active.
	C3b : Nommer les principes généraux de la lecture du langage non verbal.	A3b : Développer un état mental d'ouverture.	H3b : Adopter une attitude corporelle d'écoute et d'ouverture.	Les jeunes entre eux vont... Faire remarquer aux autres leurs forces et leurs améliorations sur le plan de l'écoute active.
	C3c : Identifier les conditions qui facilitent l'écoute active.	A3c : Éprouver de l'intérêt pour l'autre et pour ce qu'il dit.	H3c : Interpréter ce qui est dit.	
	C3d : Identifier les obstacles à l'écoute active.		H3d : Interpréter le langage non verbal de l'interlocuteur.	
			H3e : Interpréter le langage vocal de l'interlocuteur.	



			H3f : Interpréter le message dans son ensemble.	
			H3g : Valider l'interprétation auprès de l'autre.	
<b>OP4 : S'exprimer de façon affirmative.</b>	C4a : Différencier différents types de communication.	A4a : Identifier les avantages et les désavantages de s'exprimer de façon affirmative dans une interaction.	H4a : Élaborer des stratégies pour surmonter les obstacles à l'expression affirmative.	Les intervenants vont... Faire remarquer aux jeunes leurs forces et leurs améliorations dans leur façon de s'exprimer affirmativement.
	C4b : Nommer les principes de la communication affirmative.	A4b : Développer une attitude calme et posée dans l'expression d'un message.		Les jeunes entre eux vont... Faire remarquer aux autres leurs forces et leurs améliorations dans leur façon de s'exprimer affirmativement.
	C4b : Identifier ses objectifs personnels dans l'interaction.		H4b : Exprimer ses besoins de façon affirmative par une communication verbale et non verbale cohérente.	
	C4c : Identifier les sentiments associés au contexte de l'interaction.		H4c : Exprimer ses sentiments de façon affirmative par une communication verbale et non verbale cohérente.	
	C4d : Nommer les étapes des émotions fortes.		H4d : Gérer ses émotions fortes.	
	C4e : Identifier les conditions qui facilitent l'expression adéquate d'un message.			

	C4f : Identifier les obstacles à l'expression adéquate d'un message.			
<b>OP5 : Participer activement et adéquatement à une gestion de conflit</b>	C5a : Identifier les éléments qui facilitent la gestion de conflit.	A5a : Peser les avantages et les désavantages de ne pas gérer le conflit.	H5a : Faire un plan d'action.	Les intervenants vont... Nommer aux élèves un point fort dans leur gestion de conflit.
	C5b : Identifier les obstacles à la gestion de conflit.	A5b : Peser les avantages et les désavantages de gérer le conflit.		Les jeunes entre eux... Nommer aux autres un point fort dans leur gestion de conflit.
	C5c : Connaître différentes stratégies de résolution de problèmes.			
	C6a : Comprendre ce qu'est une gestion de conflit.	A6a : Reconnaître ses responsabilités dans un conflit.	H6a : S'excuser.	Les jeunes eux-mêmes vont... Identifier leurs forces et leurs améliorations sur le plan de la communication en gestion de conflit.
	C6b : Identifier ses objectifs personnels dans la gestion du conflit.	A6b : Éprouver du respect pour soi.	H6b : Répondre à la persuasion.	Identifier les changements favorables que ces améliorations auront sur leur vie sociale, amoureuse et/ou sexuelle.
	C6c : Identifier ses droits.		H6c : Exprimer un refus.	Les intervenants vont... Renforcer les forces et les améliorations identifiées par les jeunes eux-mêmes.

C6d : Identifier l'émotion de l'autre.	A6c : Éprouver du respect pour l'autre.	H6d : Réagir adéquatement aux émotions de l'autre	Les jeunes entre eux vont... Renforcer les forces et les améliorations identifiées par les jeunes eux-mêmes.
	A6d : Considérer la négociation comme acceptable et souhaitable.	H6g : Collaborer vers l'atteinte d'un compromis.	
C6e : Nommer les étapes de la négociation.	A6e : Considérer l'arrivée à un compromis comme favorable.	H6h : Négocier.	

ANNEXE 3  
PASSAGE DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Rencontres et activités		Stratégies éducatives	
Rencontre 1 : Ouverture		Théorie des intelligences multiples (Gardner, 2004)	Théorie de l'apprentissage sociale (Bandura, 1976)
1	Introduction (5 minutes)	Interpersonnelle Intrapersonnelle	Modelage
2	Mises en situation (20 minutes)	Interpersonnelle	Modelage Communication persuasive
3	Création de mises en situation (20 minutes)	Interpersonnelle Langagière	Communication persuasive
4	Discussion (15 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle	Communication persuasive
Rencontre 2 : Langage non verbal			
2	Le langage des animaux (5 minutes)	Naturaliste	-----
3	Miroir corps-esprit (15 minutes)	Interpersonnelle	Modelage
4	Mimes (20 minutes)	Kinesthésique Intrapersonnelle Interpersonnelle	Expérience directe Modelage Conditionnement/rétroaction
5	Miroir esprit-corps (15 minutes)	Kinesthésique Intrapersonnelle	Expérience directe
Rencontre 3 : Les techniques d'approche			
2	Mises en situation (40 minutes)	Interpersonnelle Intrapersonnelle	Expérience directe Modelage Conditionnement/rétroaction Communication persuasive
3	La bulle personnelle (10 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle Kinesthésique	Expérience directe
4	Discussion (15 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle	Communication persuasive
Rencontre 4 : Les techniques d'approche (expérimentation)			
2	Improvisation (65 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle	Expérience directe Modelage Conditionnement/rétroaction Communication persuasive
Rencontre 5 : Écoute active			
2	Jeux de rôle (30 minutes)	Kinesthésique Intrapersonnelle Interpersonnelle	Expérience directe Modelage Conditionnement/rétroaction Communication persuasive
3	Fais-moi un dessin (30 minutes)	Visuelle-spatiale Interpersonnelle	Expérience directe Modelage Conditionnement/rétroaction

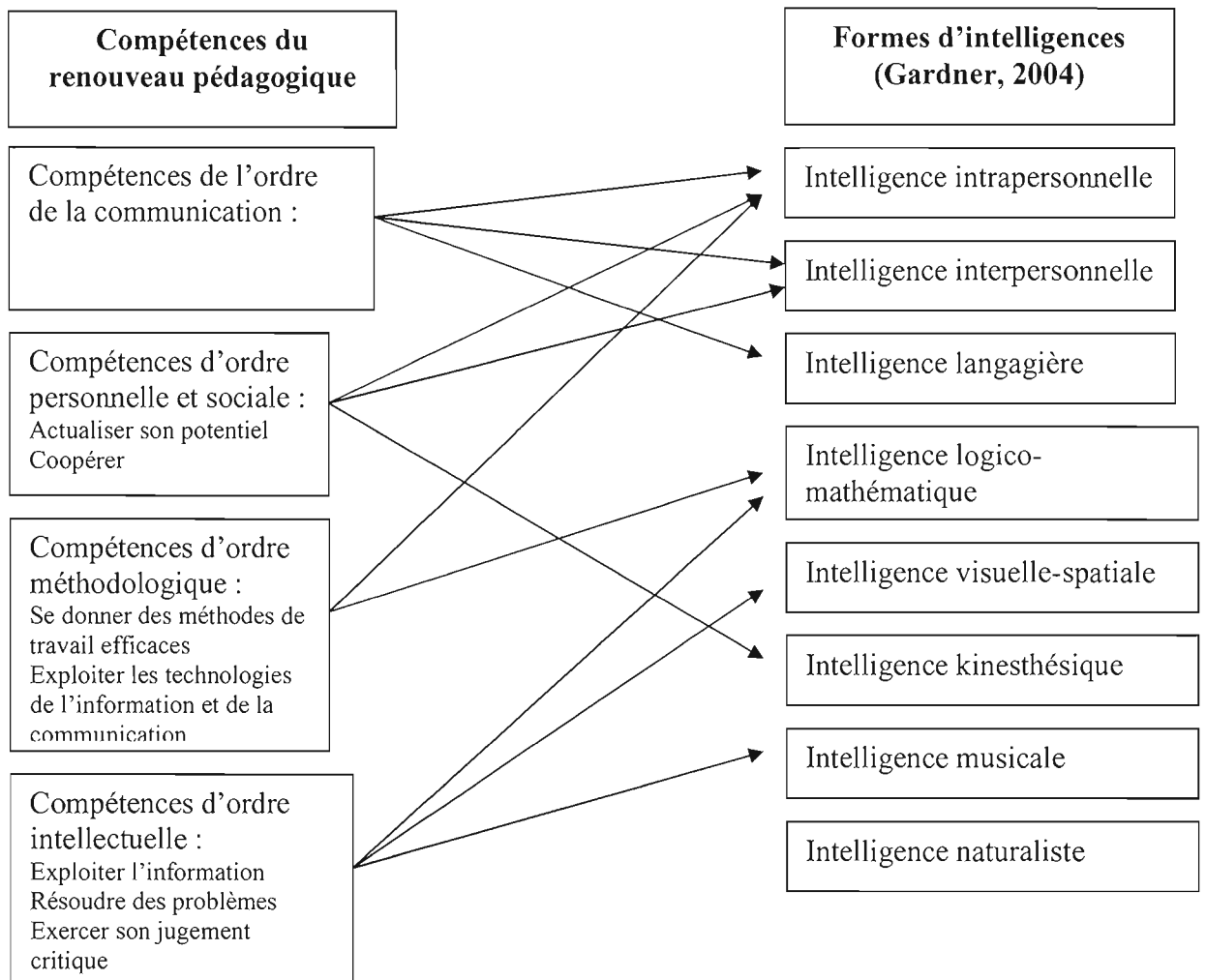
Rencontre 6 : Écoute active (expérimentation)			
2	Jeu du téléphone (15 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle Langagière	Expérience directe Conditionnement/rétroaction Communication persuasive
3	Décoder le ton (25 minutes)	Musicale Intrapersonnelle	Expérience directe
4	Mises en situation (25 minutes)	Interpersonnelle Kinesthésique Langagière	Modélage Expérience directe Conditionnement/rétroaction
Rencontre 7 : Expression affirmative			
2	Mises en situation (25 minutes)	Interpersonnelle Intrapersonnelle Langagière	Expérience directe Modélage Conditionnement/rétroaction Communication persuasive
3	Discussion (10 minutes)	Intrapersonnelle	-----
4	Gestion des émotions (10 minutes)	Kinesthésique Intrapersonnelle	Expérience directe
5	Faire un plan d'action (20 minutes)	Logico-mathématique Interpersonnelle Intrapersonnelle Langagière	Expérience directe Modélage Communication persuasive
Rencontre 8 : Expression affirmative (Expérimentation)			
2	Mises en situation (40 minutes)	Interpersonnelle Intrapersonnelle Kinesthésique Langagière	Expérience directe Modélage Conditionnement/rétroaction
Rencontre 9 : Interaction complexe			
2	Le phénomène de l'orage (10 minutes)	Naturaliste	-----
3	Collaboration mnémonique (20 minutes)	Langagière	Expérience directe Conditionnement/rétroaction
4	La survie des manchots (15 minutes)	Naturaliste Interpersonnelle Logico-mathématique	Communication persuasive
5	La survie des porcs-épics (15 minutes)	Naturaliste Logico-mathématique Interpersonnelle	Expérience directe
6	Discussion (10 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle	Communication persuasive
Rencontre 10 : Interaction complexe (expérimentation)			
2	Improvisation (60 minutes)	Interpersonnelle Intrapersonnelle Kinesthésique Langagière Logico-mathématique	Expérience directe Modélage Conditionnement/rétroaction
Rencontre 11 : Renforcement/soutien			
2	Tour de table (20 minutes)	Intrapersonnelle	Conditionnement/rétroaction

3	Renforcement/soutien (35 minutes)	Intrapersonnelle Interpersonnelle Langagière	Conditionnement/rétroaction
Volet 2 : Rencontre 1 : Choix du sujet			
1	Découverte des intelligences	Intrapersonnelle Langagière	-----
2	Choix des sujets	Intrapersonnelle Interpersonnelle	-----
Rencontre 2 : Connaissance du sujet			
1	Lecture des textes	Langagière	Modelage Communication persuasive
2	Résumé des textes	Langagière	Communication persuasive
Rencontre 3 :			
1	Poursuite de la problématique (lecture et résumé)	Langagière	Modelage Communication persuasive
Rencontre 4 : Illustration mathématique ou logique de la problématique			
1	Faire un schéma logique de la problématique	Logico-mathématique	Communication persuasive
Rencontre 5 : Illustration mathématique ou logique de la problématique			
1	Poursuite du schéma logique de la problématique	Logico-mathématique	Communication persuasive
2	Validation de l'illustration mathématique ou logique de la problématique	Logico-mathématique	Conditionnement/rétroaction
Rencontre 6 : Conseils, recommandations, habiletés			
1	Faire la partie conseils, recommandations, habiletés	Langagière Interpersonnelle	Communication persuasive
2	Validation de la partie conseils, recommandations, habiletés	Langagière Interpersonnelle	Conditionnement/rétroaction
Rencontre 7 : Illustration d'une situation adéquate			
1	Validation de l'idée de l'illustration	Visuelle-spatiale Langagière Interpersonnelle	Conditionnement/rétroaction Modelage
2	Illustration d'une situation adéquate	Visuelle-spatiale Langagière Interpersonnelle	Communication persuasive Modelage
Rencontre 8 : Illustration d'une situation adéquate			
1	Illustration d'une situation adéquate	Visuelle-spatiale Langagière Interpersonnelle	Communication persuasive Modelage
Rencontre 9 : Illustration d'une situation adéquate			
1	Illustration d'une situation adéquate	Visuelle-spatiale Langagière Interpersonnelle	Communication persuasive Modelage
2	Validation de l'illustration d'une situation adéquate	Visuelle-spatiale Langagière	Conditionnement/rétroaction Modelage

		Interpersonnelle	
Rencontre 10 : Impressions, réflexions, améliorations			
1	Validation de l'idée	Diverses intelligences possibles Intrapersonnelle	Conditionnement/rétroaction
2	Faire la partie impressions, réflexions, améliorations	Diverses intelligences possibles Intrapersonnelle	Communication persuasive
Rencontre 11 : Finalisation et préparation de la présentation orale			
1	Finalisation du projet	Diverses intelligences possibles	-----
2	Préparation de la présentation orale	Diverses intelligences possibles	-----
Rencontre 12 : Présentation orale			
1	Présentation orale	Diverses intelligences possibles Langagière	Expérience directe
2	Évaluation de la présentation orale	Langagière Interpersonnelle	Modelage Conditionnement/rétroaction
Rencontre 13 : Présentation orale			
1	Présentation orale	Diverses intelligences possibles Langagière	Expérience directe
2	Évaluation de la présentation orale	Langagière Interpersonnelle	Modelage Conditionnement/rétroaction
Rencontre 14 : Finalisation et correction des projets			
1	Finalisation et correction des projets	Diverses intelligences possibles Langagière	-----

ANNEXE 4

SOLLICITATION DES DIFFÉRENTES INTELLIGENCES À TRAVERS CHACUNE DES  
COMPÉTENCES DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE





ANNEXE 5  
MATRICE DU PROGRAMME

### Matrice du programme

Cycle de 9 jours	Rencontres sur la communication	Période de cours
1 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup> : Ouverture (OP1)/Reconnaissance de son profil d'intelligence 2 <sup>e</sup> : Ouverture (OP1) /Présentation du projet, choix des sujets 3 <sup>e</sup> : Langage non verbal/Analyse de la problématique 4 <sup>e</sup> : Langage non verbal/Analyse de la problématique	Français, Morale/Français Français, Morale/Français Français, Éducation physique, Morale/Français Français, Éducation physique, Morale/Français
2 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup> : Les techniques d'approche (OP2) /Illustration mathématique ou logique de la problématique 6 <sup>e</sup> : Les techniques d'approche (OP2) /Illustration mathématique ou logique de la problématique 7 <sup>e</sup> : Les techniques d'approche (OP2) 8 <sup>e</sup> : L'écoute active (OP3)/Solutions et conseils	Français, Morale/Mathématiques  Français, Morale/Mathématiques  Français, Morale Français, morale/Français, Morale
3 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup> : L'écoute active (OP3)/Solutions et conseils 10 <sup>e</sup> : L'écoute active (OP3) 11 <sup>e</sup> : L'écoute active (OP3) 12 <sup>e</sup> : L'expression affirmative (OP4)/Illustration d'une situation adéquate	Français, morale/Français, Morale Français, Morale Français, Morale Français, Morale/Français, Morale, Art plastique
4 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup> : L'expression affirmative (OP4)/Illustration d'une situation adéquate 14 <sup>e</sup> : L'expression affirmative (OP4) 15 <sup>e</sup> : Interaction complexe (OP5)/Illustration d'une situation adéquate 16 <sup>e</sup> : Interaction complexe (OP5)/Réflexions, impressions et améliorations personnelles	Français, Morale/Français, Morale, Art plastique Français, Morale Français, Morale/ Français, Morale, Art plastique Français, Morale/Français, Morale
5 <sup>e</sup>	17 <sup>e</sup> : Interaction complexe (OP5) 18 <sup>e</sup> : Finalisation des projets d'équipe 19 <sup>e</sup> : Renforcement et soutien des acquis 20 <sup>e</sup> : Présentations orales	Français, Morale Français Français, Morale Français
6 <sup>e</sup>	21 <sup>e</sup> : Présentations orales 22 <sup>e</sup> : Finalisation et correction des projets	Français Français

ANNEXE 6  
PROGRAMME C.R.É.A  
VERSION BONIFIÉE  
VOIR DOCUMENT INDÉPENDANT  
(DISPONIBLE EN CONTACTANT AUDRÉE-JADE CARIGNAN)

ANNEXE 7

TABLEAU SYNTHÈSE DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES DE LA  
VALIDATION DU PROGRAMME

Niveaux	Méthodes	Sources de données	Variabes
1.1 Validation des éléments émergents de la recension des écrits	Informateurs-clés (mois de février)	Enseignante T.C Enseignant C.C.2 et C.C.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adéquation entre les caractéristiques ressorties de la littérature et la réalité.</li> <li>- Exhaustivité des caractéristiques ressorties.</li> <li>- Adéquation entre les besoins ressortis de la littérature et la réalité.</li> <li>- Exhaustivité des besoins identifiés.</li> <li>- Pertinence des besoins identifiés.</li> </ul>
1.2. Validation du canevas d'intervention	Informateurs-clés (mois d'avril)	Enseignant C.C.2 et C.C.3 Psychologue de l'adaptation scolaire Directrice de maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adéquation entre les objectifs et les besoins identifiés.</li> <li>- Adéquation entre les objectifs et les caractéristiques de la clientèle.</li> <li>- Clarté.</li> <li>- Exhaustivité.</li> <li>- Réalisme.</li> <li>- Progression logique des objectifs.</li> </ul>
1.3. Validation des méthodes théoriques et des stratégies éducatives	Informateurs-clés (mois de juin)	Enseignant C.C.2 et C.C.3 Psychologue de l'adaptation scolaire Directrice de maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adéquation entre les modèles théoriques et les besoins.</li> <li>- Adéquation entre les modèles théoriques et les caractéristiques de la clientèle.</li> <li>- Adéquation entre les stratégies éducatives et les besoins.</li> <li>- Adéquation entre les stratégies éducatives et les caractéristiques de la clientèle.</li> </ul>

ANNEXE 8  
GRILLE DE VALIDATION DU CANEVAS D'INTERVENTION

## GRILLE DIRECTRICE

## Rencontre de validation du canevas de l'intervention

Afin d'attirer votre attention sur des points précis du canevas d'intervention, je vous propose quelques questions. Cochez la position qui convient le mieux pour chaque énoncé. Vous disposez également d'un endroit pour émettre des suggestions. Cette grille guidera également la rencontre que nous auront prochainement.

- 1 = Pas du tout d'accord
- 2 = En désaccord
- 3 = Plus ou moins en accord
- 4 = En accord
- 5 = Totalelement en accord

	1	2	3	4	5	Commentaires/suggestions/recommandations
Les objectifs sont cohérents avec les besoins identifiés auparavant (Voir besoins en annexe).						
Les objectifs sont cohérents avec les caractéristiques de la clientèle.						

	1	2	3	4	5	Commentaires/suggestions/recommandations
Les objectifs sont réalistes compte tenu du temps accordé au projet. (2 rencontres de 75 minutes par semaine, durant 8 semaines)						
Les objectifs suivent une progression logique.						
Les objectifs sont exhaustifs (sont suffisants) pour permettre l'amélioration des habiletés de communication.						

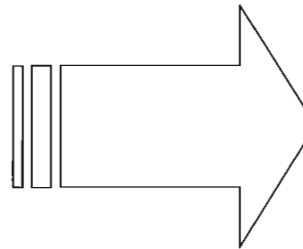
	1	2	3	4	5	Commentaires/suggestions/recommandations
La formulation des objectifs est claire.						
L'atteinte des objectifs de changement permettra l'atteinte des objectifs de performance.						
L'atteinte des objectifs de performance permettra l'atteinte de l'objectif général.						

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à la grille. Votre avis m'est très utile. Nous pourrions en discuter plus en détail lors de la rencontre prévue prochainement.



**Caractéristiques  
Interactionnelles**

- Davantage de violence vécue et perpétrée (Svetaz, Ireland et Blum, 2000)
- Comportements antisociaux ou agressifs (Gouvernement du Québec, 1992; Schmidt *et al.*, 2003)
- Difficulté sur le plan des relation sociales (Ellias, 2004; Schmidt *et al.*, 2003)
- Davantage de retrait et d'isolement social (Hansen, Meissler et Ovens, 2000; Schmidt *et al.*, 2003)
- Relations négatives et/ou insatisfaisantes avec les pairs (Rielly, Craig et Parker, 2006; Young *et al.*, 2005)
- Difficulté de communication (Ellias, 2004)
- Difficulté à décoder et comprendre le langage non verbal, les signaux sociaux subtils et les interactions sociales complexes (Ellias, 2004)
- Difficulté à supporter le jugement moral (Ellias, 2004)
- Difficulté à identifier des repères d'humeurs et d'émotions, donc à reconnaître les émotions chez eux et chez les autres (Ellias, 2004; Scime et Norvilitis, 2006)
- Difficulté et réguler et gérer les émotions fortes (Ellias, 2004)
- Difficulté à reconnaître leurs forces et leurs besoins (Ellias, 2004)



Besoins sur le plan des habiletés de communication

But du programme : Le développement d'habiletés de communication interpersonnelle.

ANNEXE 9  
JOURNAL DE BORD

## Journal de bord

### 1- Rencontre 1 : Ouverture

1.1. Date \_\_\_\_\_

1.2. Période Français   
Autre

1.3. Heure : Début \_\_\_\_\_  
Fin \_\_\_\_\_

1.4. Nombre d'élèves présents \_\_\_\_\_

1.5. Animateur(trice) Enseignant(e)   
Autre

2- Indiquez, pour chacune des activités, dans quelle mesure elles ont été réalisées tel que prévu.

- 1=Pas du tout réalisée  
2=En partie réalisée  
3=En totalité réalisée

2.1 DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE			
Activités	1	2	3
1 : Introduction au sujet (15 minutes)	1	2	3
2 : Mises en situation (20 minutes)	1	2	3
3 :Création de mises en situation (20 minutes)	1	2	3
4 : Discussion (15 minutes)	1	2	3
5 : Introduction et introduction au projet (5 minutes)	1	2	3



2.2. Pour les activités n'ayant pas été réalisées en totalité, quelles en sont les raisons ? Indiquez le numéro de l'activité en question et expliquez pour quelles raisons cette activité n'a pas été réalisée tel que prévu en totalité.

---



---



---



---

3- Degré de participation des élèves	1=Pas du tout 5=Tout à fait				
3.1. Est-ce que les élèves...					
a) semblaient intéressés par le contenu de la rencontre ?	1	2	3	4	5
b) semblaient apprécier le déroulement de la rencontre ?	1	2	3	4	5
c) semblaient apprécier l'animation de la rencontre ?	1	2	3	4	5
d) participaient activement aux activités ?	1	2	3	4	5
e) se respectaient ?	1	2	3	4	5
d) entretenaient un climat agréable?	1	2	3	4	5

<b>3.2. Qualité des ressources</b>	1=Pas du tout 5=Tout à fait				
a) Les activités semblaient-elles convenir aux caractéristiques et aux besoins de la clientèle ?	1	2	3	4	5
b) Le matériel semblait-il convenir aux caractéristiques et aux besoins de la clientèle ?	1	2	3	4	5

3.3. Si la participation des élèves n'a pas été optimale, donnez en les raisons.

---



---



---



---

<b>4- Degré de satisfaction</b>	1= Pas du tout 5= Tout à fait				
4.1. Êtes-vous satisfaite de...	5= Tout à fait				
a) déroulement de la rencontre	1	2	3	4	5
b) activités suggérées	1	2	3	4	5
c) matériel disponible	1	2	3	4	5
d) l'animation de la rencontre	1	2	3	4	5
e) la participation des élèves	1	2	3	4	5

5- Quels ont été les points forts de la rencontre (déroulement, activités, matériel, animation, participation des élèves)?

---



---



---

6- Quels ont été les points à améliorer de la rencontre (déroulement, activités, matériel, animation, participation des élèves) ?

---



---



---

7- Quelles suggestions ou recommandations voudriez-vous faire pour améliorer la rencontre (déroulement, activités, matériel, animation, participation des élèves) ?

---



---



---

8- Y'a-t-il eu d'autres situations ou événements (positifs ou négatifs) qui ont influencé le déroulement de la rencontre et que vous voudriez rapporter ?

---



---



---

ANNEXE 10  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Programme C.R.É.A (2007-2008)  
Processus de validation

Bonjour,

Vous avez été approchée pour appliquer un programme d'éducation à la sexualité sur la communication.

*LE PROGRAMME*

Ce programme a été spécialement conçu pour les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire âgés entre 13 et 17 ans. Il est adapté à leurs besoins et à leurs caractéristiques. Il s'intègre aussi dans le renouveau pédagogique et donc dans les différentes matières scolaires. Le programme a été élaboré avec l'aide d'enseignants et de professionnels de l'école De Mortagne. Le but du projet est d'offrir une ressource en éducation à la sexualité adaptée tant aux élèves qu'aux enseignants l'appliquant.

*LA VALIDATION*

Le but de la recherche est de déterminer si le projet est bien conçu, adapté à la clientèle et aux enseignants qui l'appliquent. Une validation concernant le programme, son implantation, votre satisfaction et les résultats doit donc être faite. Nous avons besoin de recueillir des informations sur l'application de chacune des activités, sur le déroulement du programme, sur les conditions qui facilitent ou entravent l'implantation, sur vos impressions, ainsi que sur votre satisfaction quant au programme et son application.

Pour ce faire, un journal de bord, contenant des questions fermées et ouvertes et servant d'aide mémoire devra être rempli pour chacune des rencontres. Ensuite, des entrevues semi-dirigées seront effectuées auprès de vous, afin de discuter, plus en détail du contenu des journaux de bord. Ces entrevues auront lieu à intervalle régulier après quelques rencontres avec les élèves, dépendamment de vos disponibilités. Lors des entrevues, les réponses seront prises en note par la conceptrice du programme et les entrevues seront enregistrées dans un but de relecture.

### *LES TÂCHES ASSOCIÉES AU PROJET*

Concrètement si vous vous engagez dans le projet vous devrez :

- ◆ Libérer du temps dans votre curriculum pour permettre au projet d'être implanté (du mois de septembre au mois de décembre).
- ◆ Recevoir une formation de base sur le projet, ses objectifs, ses théories, etc. (environ 1 heure).
- ◆ Animer l'ensemble des activités du programme tel que prévu.
- ◆ Recevoir de petites formations au moment des entrevues semi-dirigées vous outillant à bien appliquer les activités suivantes (environ 30 minutes).
- ◆ Participer à la validation en remplissant les journaux de bord après chacune des rencontres.
- ◆ Participer à la validation par l'entremise d'entrevues semi-dirigées faites de façon régulière après quelques rencontres avec les élèves afin d'évaluer l'implantation et les conditions d'implantation du projet (de 40 à 60 minutes).

### *ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ*

Le contenu de ces entrevues sera anonyme et confidentiel. Votre nom n'apparaîtra nulle part dans le chapitre des résultats du mémoire. De plus, tout le matériel associé aux entrevues sera conservé dans un endroit sous-clé et dans un ordinateur utilisé seulement par la chercheuse et protégé par un mot de passe. Toutes les données recueillies seront détruites après la rédaction du mémoire.

Bien entendu vous serez encadrée dans ce processus et celui-ci s'adaptera à vos horaires et vos disponibilités.

### *LIBERTÉ DE PARTICIPATION ET LIBERTÉ DE RETRAIT*

Votre décision de participer et de vous impliquer dans le projet doit être totalement volontaire, éclairée et dénuée de pression. Vous êtes totalement libre d'accepter ou de refuser de participer au projet, tout comme vous êtes libre de vous retirer à tout moment. Vous ne subirez aucune pression ou conséquences négatives si vous refusez d'offrir votre participation.

### *AVANTAGES ET BÉNÉFICES*

Nous ne pouvons vous assurer que vous retirerez un avantage personnel dans la participation au projet, toutefois, vous contribuerez à la conception d'une ressource adaptée à la clientèle

de l'adaptation scolaire et au contexte du renouveau pédagogique qui elle, risque d'être grandement utile pour les élèves. De plus, comme le programme vise le développement d'habiletés de communication, vos rapports avec vos élèves, ainsi que leur capacité de communiquer adéquatement risquent d'être améliorés.

### *INCONVÉNIENTS ET RISQUES*

Le seul inconvénient associé au projet est le temps et l'investissement exigés par votre participation. Toutefois, si vous ressentez un malaise quelconque durant votre participation, vous pourrez être assurée du soutien de la psychologue du secteur d'adaptation scolaire. De plus, si vous avez des commentaires ou des plaintes à formuler sur le projet, vous pouvez les exprimer à l'étudiante responsable du projet, Audrée-Jade Carignan, ou à sa directrice de mémoire, Madame Joanne Otis.

Audrée-Jade Carignan  
450-733-1148  
[audree\\_jade@hotmail.com](mailto:audree_jade@hotmail.com)

Joanne Otis  
(514) 987-3000 poste 7874  
[otis.joanne@uqam.ca](mailto:otis.joanne@uqam.ca)

Merci beaucoup

6.5.4

Participation à l'implantation et à la validation d'un programme d'éducation à la sexualité visant le développement d'habiletés de communication

Formule d'adhésion au projet et signatures

- J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.
- Je certifie qu'on me l'a expliqué verbalement.
- J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions au sujet du projet et d'obtenir les réponses jusqu'à satisfaction.
- Je sais que je suis libre d'y participer et que je demeure libre de me retirer du projet en tout temps, par avis verbal, sans subir de pression ou de conséquences négatives.
- Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.
- Je suis au courant des tâches associées à ma participation au projet.
- Je suis au courant que les entrevues semi-dirigées seront enregistrées et que des notes seront prises durant celles-ci.
- Je, soussigné(e), accepte de participer à cette étude :

		2007
Nom de l'enseignant(e)	Signature	Date

		2007
Nom du témoin	Signature	Date

Formule d'engagement de la chercheuse et signatures

Je certifie :

- avoir expliqué à l'enseignant(e) les termes du présent formulaire de consentement.
- lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet.
- que les propos des participantes échangés lors des entrevues seront gardés confidentiels.

Nom de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Fonction : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_ 2007.

#### *INFORMATIONS ADMINISTRATIVES*

Ce formulaire sera signé en double de manière à ce que vous en conserviez une copie.

Ce formulaire a reçu l'approbation éthique du sous-comité d'évaluation du département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.



ANNEXE 11  
CANEVAS D'ENTREVUE

18 novembre 2007

Entrevue semi-dirigée 5

Bloc de rencontres : 5 (rencontres 9,10 volet 1 et 9,10 volet 2)

1- Le déroulement

1.1. Facteurs qui ont entravé le déroulement

1.2. Facteurs qui ont facilité le déroulement

2- Participation des élèves

2.1. Facteurs qui ont entravé la participation des élèves

2.2. Facteurs qui ont facilité la participation des élèves

3- La qualité des ressources

3.1. La qualité (pertinence/utilité) des activités

3.2. La qualité (pertinence/utilité) du matériel

4- Satisfaction

5- Points forts de la rencontre

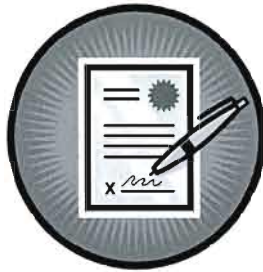
6- Points à améliorer de la rencontre

7- Suggestions ou recommandations en regard de la rencontre

8- Autres événements ayant influencé le déroulement de la rencontre

9- Commentaires sur le déroulement du projet

ANNEXE 12  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Programme C.R.É.A (2007-2008)  
Processus de validation

Bonjour,

Tu te prépares à participer à un programme d'éducation à la sexualité sur la communication. Ce programme a été créé spécialement pour toi et les autres jeunes du secteur d'adaptation scolaire. Nous espérons qu'il t'apportera des informations et des habiletés intéressantes et utiles.

Pour nous aider à améliorer le programme et pour voir s'il est utile pour les jeunes comme toi, nous avons besoin de ton aide. Nous te demandons deux choses. Premièrement, de remplir un petit questionnaire de 20 questions maintenant et de le remplir à nouveau à la fin du programme, dans 3 mois. Deuxièmement, nous t'invitons à participer à une discussion de groupe enregistrée, dans 3 mois.

Le questionnaire est ANONYME (ton nom n'est pas inscrit, tu utiliseras un pseudonyme) et CONFIDENTIEL (le contenu du questionnaire est seulement utilisé pour la recherche et il sera détruit ensuite. Personne d'autre que la chercheuse et sa directrice de recherche ne verront les questionnaires).

La discussion sera enregistrée seulement pour me permettre de me rappeler ce qui sera dit en transcrivant la discussion. Le contenu de la discussion est ANONYME (ton nom sera changé lors de la transcription, il ne sera donc inscrit nulle part) et CONFIDENTIEL (le contenu de la discussion est seulement utilisé pour la recherche et ensuite il sera détruit, personne d'autre que la chercheuse et son équipe ne verra ou n'entendra le contenu intégral de la discussion).

Le questionnaire et la discussion de groupe peuvent te sembler ennuyeux et te demander du temps, mais ta participation est très importante pour le bien du programme qui te servira à toi, mais qui pourrait aussi servir à bien d'autres jeunes. Il est donc important d'avoir ton opinion. Plus tu répondras avec sérieux, plus les résultats de la recherche seront bons et plus le programme sera bon aussi.

Si tu refuses de répondre aux questionnaires et de participer à la discussion de groupe, c'est correct. Tu as le droit et tu ne subiras pas de conséquences négatives. Tu es aussi libre de répondre au premier questionnaire et de changer d'idée pour le second ou pour la discussion de groupe, dans 3 mois. Tu peux également décider de ne pas répondre à certaines questions, si elles t'embarrassent. Si tu refuses, tu n'as qu'à remettre le questionnaire sans le remplir et tu pourras faire du travail individuel en classe.

Aussi, si tu ressens un malaise ou tu te questionnes à propos des sujets abordés dans le questionnaire et dans le programme, tu peux à tout moment, rencontrer la psychologue de ton secteur, Bernadette Gagnon et bénéficier de son soutien.

### Participation aux questionnaires et à la discussion de groupe

#### Signature de l'élève

- J'ai bien lu et compris le formulaire.
- On m'a bien expliqué verbalement le formulaire.
- J'ai pu poser des questions et obtenir des réponses.
- Je sais que je suis totalement libre de participer et qu'un refus n'entraînera aucune conséquence négative.
- Je, soussigné(e), accepte de participer aux questionnaires et à la discussion de groupe.

\_\_\_\_\_ 2007  
 (ton nom) (ta signature) (la date)

#### Signature de la responsable du projet

Je certifie :

- avoir expliqué à l'élève les termes du présent formulaire de consentement.
- lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au présent projet.
- que les propos des participant(e)s échangés lors des entrevues et dans les questionnaires seront gardés confidentiels.

Nom de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Fonction : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_ 2007.

#### Informations administratives

Ce formulaire sera signé en double de manière à ce que vous en conserviez une copie.

Ce formulaire a reçu l'approbation éthique du sous-comité d'évaluation du département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.

Merci beaucoup !!!

ANNEXE 13  
LETTRE EXPLICATIVE AUX PARENTS

4 Septembre 2007

Audrée-Jade Carignan  
Programme C.R.É.A  
(2007-2008)

Madame, Monsieur

Bonjour,

Je m'appelle Audrée-Jade Carignan et je supervise le projet C.R.É.A (Communication-Respect-Écoute/Expression-Affirmation) à l'école secondaire De Mortagne, dans le groupe de votre enfant, durant l'automne 2007. Je suis étudiante à la maîtrise au département de sexologie et je suis sous la direction de Madame Joanne Otis, professeure à ce même département. Je travaillerai en étroite collaboration avec l'enseignante de votre enfant.

Dans le cadre de son curriculum, votre enfant sera invité à participer à un programme d'éducation à la sexualité visant exclusivement le développement de ses habiletés de communication, dans le but d'améliorer ses relations interpersonnelles. Ce programme se déroulera du mois de septembre au mois de décembre 2007.

Votre enfant prendra part à plusieurs activités lui permettant d'exercer ses habiletés de communication. Il sera également invité à collaborer à l'amélioration de ce programme par différents moyens et ce, sur une base volontaire.

D'abord, il sera invité à remplir un petit questionnaire de 20 questions concernant ses habiletés de communication à la première semaine de septembre et à la deuxième semaine de décembre. Ces questionnaires seront anonymes (son nom ne sera pas inscrit. Afin d'être jumelés, les 2 questionnaires seront identifiés à l'aide d'un pseudonyme choisi par votre enfant) et confidentiels (les informations ne serviront qu'à améliorer le programme et seront détruites par la suite). Vous pouvez voir en annexe le questionnaire que devra compléter votre enfant en classe.

Ensuite, il sera invité à participer à une discussion de groupe durant la deuxième semaine de décembre. La discussion sera enregistrée, votre enfant n'a pas besoin de s'identifier et son nom n'apparaîtra nulle part. L'enregistrement sera également détruit suite au projet.

La participation aux questionnaires et à la discussion de groupe est totalement volontaire et votre enfant est libre d'accepter ou de refuser. Il aura été invité à donner lui-même son consentement.

Vous êtes également libre d'accepter ou de refuser que votre enfant participe à ces procédures. C'est pourquoi nous vous demandons votre approbation pour la participation de votre enfant aux questionnaires et à la discussion de groupe.

Vous pouvez faire parvenir votre acceptation ou votre refus en retournant la section consentement de cette lettre (3<sup>e</sup> page) à l'enseignante de votre enfant avant jeudi le 6 septembre.

Si l'enseignante n'a pas reçu votre consentement le mercredi 5 septembre, vous serez contacté par téléphone par l'enseignante au courant de la semaine, il vous sera donc également possible de poser des questions et de consentir ou non à la participation de votre enfant verbalement à ce moment.

La passation du premier questionnaire se déroulera le vendredi 7 septembre, si nous n'avons pas eu de nouvelles de votre part, ni par la lettre, ni par téléphone, nous considérerons que vous êtes à l'aise avec la participation de votre enfant au projet.

Il se peut que vous entendiez parler du projet à la maison par votre enfant cet automne. Si vous avez des questions ou des interrogations quant au projet, au programme ou aux procédures auxquelles participera votre enfant, il me fera plaisir d'y répondre.

Vous pouvez me contacter directement ou encore vous pouvez contacter Madame Saint-Germain à l'école secondaire De Mortagne aux coordonnées suivantes :

Audrée-Jade Carignan

450-733-1148

Merci beaucoup

Linda St-Germain

450-655-7311 au poste #333

**Consentement à la participation de votre enfant aux procédures d'amélioration du programme.**

Feuille de consentement à retourner à l'enseignant(e) au plus tard le jeudi 6 septembre 2007.

Consentez-vous à ce que votre enfant remplisse le premier et le second questionnaire et qu'il participe à la discussion de groupe?

- Oui  
 Non

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Votre nom en lettre moulée)

\_\_\_\_\_  
(Votre signature)

\_\_\_\_\_  
(Date)



ANNEXE 14  
PROGRAMME C.R.É.A (2007-2008)

Ton pseudonyme \_\_\_\_\_

Questionnaire avant le programme  
Quelques petites informations sur toi...

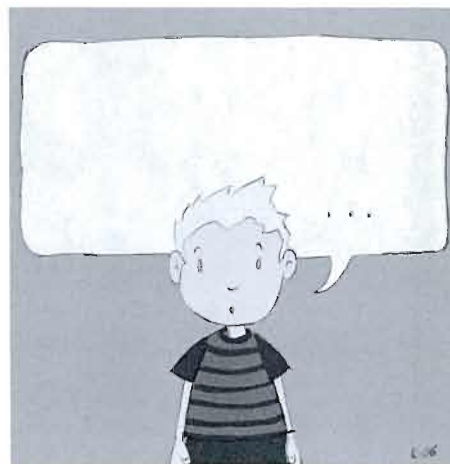
1- Quel âge as-tu? \_\_\_\_\_ ans

2- De quel sexe es-tu ?

- Je suis un garçon
- Je suis une fille

3- Avec qui habites-tu actuellement ?

- Surtout avec ma mère
- Surtout avec mon père
- Autant avec ma mère qu'avec mon père
- Avec mes deux parents
- Avec quelqu'un d'autre  
Avec qui ? \_\_\_\_\_



4- Lequel des énoncés suivants décrit le mieux ta famille (ou ceux que tu considères être ta famille) ?




- Ma famille est très à l'aise; on a tout ce dont on a besoin et plus encore
- Ma famille est assez à l'aise, on a tout ce dont on a besoin; mais pas plus
- Ma famille n'est pas très à l'aise; il arrive qu'on ait des problèmes d'argent
- Ma famille n'est pas à l'aise du tout; on a tout le temps des problèmes d'argent

5- As-tu déjà eu un chum ou une blonde  
(amoureux ou amoureuse) ?

- Oui
- Non

Lis bien chacun des énoncés. Pour chacun, indique en encerclant le chiffre, si tu es en accord ou en désaccord avec celui-ci. Répond aux questions le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il y a seulement tes réponses à toi.



 Pas d'accord = 1  Moyennement d'accord = 3  Tout à fait d'accord = 5	Pas d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
1- Je connais mes forces sur le plan de la communication.	1	2	3	4	5
2- Je sais quelles sont mes faiblesses sur le plan de la communication.	1	2	3	4	5
3- Je reconnais l'importance d'avoir de bonnes habiletés de communication	1	2	3	4	5
4- Il m'est facile de commencer une conversation avec quelqu'un.	1	2	3	4	5
5- Il m'est facile d'entrer en relation avec une personne que je ne connais pas.	1	2	3	4	5
6- Je suis capable de me faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5
7- J'écoute la personne qui me parle et je me sens intéressée par elle.	1	2	3	4	5
8- Je comprends bien ce que les gens veulent me dire lorsqu'ils me parlent.	1	2	3	4	5
9- Les gens se sentent écoutés lorsqu'ils parlent avec moi.	1	2	3	4	5
10- Je suis capable de comprendre les autres seulement en les observant.	1	2	3	4	5
11- Je remarque lorsque les gens mentent ou cachent quelque chose.	1	2	3	4	5
12- Je suis capable de savoir ce que mon corps envoie comme message.	1	2	3	4	5
13- Il m'est facile de dire clairement ce que je veux.	1	2	3	4	5
14- Il m'est facile de dire clairement ce que je pense et ce que je ressens.	1	2	3	4	5
15- Je suis capable de m'exprimer de façon affirmative, sans agressivité.	1	2	3	4	5
16- En situation de conflit, il m'est facile de choisir où et quand régler celui-ci.	1	2	3	4	5
17- En situation de conflit, je m'exprime calmement et respectueusement.	1	2	3	4	5
18- En situation de conflit, il m'est facile de m'affirmer et de dire ce que je veux.	1	2	3	4	5
19- En situation de conflit, il m'est facile de refuser une solution qui ne me satisfait pas.	1	2	3	4	5
20- En situation de conflit, je collabore avec l'autre pour arriver à un compromis.	1	2	3	4	5

Programme C.R.É.A (2007-2008)

Ton pseudonyme \_\_\_\_\_

Questionnaire après le programme

Quelques petites informations sur toi...

1- Quel âge as-tu? \_\_\_\_\_ ans

2- De quel sexe es-tu ?






- Je suis un garçon
- Je suis une fille

3- As-tu un chum ou une blonde  
(amoureux ou amoureuse) en ce moment ?




- Oui
- Non



4- Lis bien chacun des énoncés. Pour chacun, indique en encerclant le chiffre, si tu es en accord ou en désaccord avec celui-ci. Répond aux questions le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il y a seulement tes réponses à toi.

 Pas d'accord = 1  Un peu d'accord = 2  Moyennement d'accord = 3  Assez d'accord = 4  Tout à fait d'accord = 5	Pas d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Tout à fait
1- Je connais mes forces sur le plan de la communication.	1	2	3	4	5
2- Je sais quelles sont mes faiblesses sur le plan de la communication.	1	2	3	4	5
3- Je reconnais l'importance d'avoir de bonnes habiletés de communication	1	2	3	4	5
4- Il m'est facile de commencer une conversation avec quelqu'un.	1	2	3	4	5
5- Il m'est facile d'entrer en relation avec une personne que je ne connais pas.	1	2	3	4	5
6- Je suis capable de me faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5
7- J'écoute la personne qui me parle et je me sens intéressée par elle.	1	2	3	4	5
8- Je comprends bien ce que les gens veulent me dire lorsqu'ils me parlent.	1	2	3	4	5
9- Les gens se sentent écoutés lorsqu'ils parlent avec moi.	1	2	3	4	5
10- Je suis capable de comprendre les autres seulement en les observant.	1	2	3	4	5
11- Je remarque lorsque les gens mentent ou cachent quelque chose.	1	2	3	4	5
12- Je suis capable de savoir ce que mon corps envoie comme message.	1	2	3	4	5
13- Il m'est facile de dire clairement ce que je veux.	1	2	3	4	5
14- Il m'est facile de dire clairement ce que je pense et ce que je ressens.	1	2	3	4	5
15- Je suis capable de m'exprimer de façon affirmative, sans agressivité.	1	2	3	4	5
16- En situation de conflit, il m'est facile de choisir où et quand régler celui-ci.	1	2	3	4	5
17- En situation de conflit, je m'exprime calmement et respectueusement.	1	2	3	4	5
18- En situation de conflit, il m'est facile de m'affirmer et de dire ce que je veux.	1	2	3	4	5
19- En situation de conflit, il m'est facile de refuser une solution qui ne me satisfait pas.	1	2	3	4	5
20- En situation de conflit, je collabore avec l'autre pour arriver à un compromis.	1	2	3	4	5

5- Indique ton niveau de satisfaction pour les différents aspects du programme en encerclant le chiffre correspondant.

	Pas du tout satisfait	Un peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Tout à fait satisfait
 Pas d'accord = 1 Un peu d'accord = 2  Moyennement d'accord = 3 Assez d'accord = 4  Tout à fait d'accord = 5					
1- Les sujets abordés dans le programme	1	2	3	4	5
2- L'animation des rencontres	1	2	3	4	5
3- Les activités proposées	1	2	3	4	5
4- Le matériel disponible	1	2	3	4	5
5- Le climat durant les rencontres	1	2	3	4	5
6- Le déroulement (durée, rythme, ordre)	1	2	3	4	5

6- Recommanderais-tu le programme à tes ami(e)s ?  Oui  Non



ANNEXE 15

GRILLE DIRECTRICE POUR LES GROUPES FOCALISÉS

Temps	Éléments
5 min.	<p>1- Accueil des participants. Les saluer, me présenter, expliquer mon rôle en tant que sexologue.</p> <p>2- Explications de mon projet et du programme.</p> <p>3- Explications de leur rôle de collaborateur. Leur spécifier qu'en tant que personne ayant expérimenté le programme, leur avis sur celui-ci est très important et me sera grandement utile pour améliorer le programme pour les prochains jeunes y participant.</p>
-----	<p>5- Donner les consignes de respect de la discussion : écouter lorsque quelqu'un parle, lever la main avant de parler et attendre que je lui cède la parole, ne pas juger les commentaires des autres, respecter les idées de chacun, etc.</p>
5 min.	<p>6- Rappeler que la discussion est enregistrer afin de m'aider à retenir tout ce qu'ils diront, mais que leur nom ne sera jamais dévoilé et que personne d'autre que moi et ma directrice n'ont accès à l'enregistrement. Accord sur le fait que tout ce qui sera dit restera entre nous.</p> <p>7- Expliquer le déroulement de la discussion; tour de table à chacune des questions et ensuite discussion libre.</p>
-----	<p>8- Début de la discussion; pour les tours de tables débiter à chaque question par une personne différente en spécifiant qu'il est important d'essayer de dire des choses nouvelles et différentes des autres.</p>
10 min.	<p>a- Raconte-moi ce que tu as pensé du programme ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous a frappé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ... quant aux sujets abordés dans le programme <ul style="list-style-type: none"> <li>Les forces, les faiblesses et les besoins sur le plan des habiletés de communication...</li> <li>Les façons d'entrer en contact avec les autres...</li> <li>L'écoute active...</li> <li>L'expression affirmative...</li> <li>La gestion de conflit...</li> </ul> </li> <li>✓ ... à l'atmosphère</li> <li>✓ ... au matériel</li> <li>✓ ... à l'animation</li> </ul>
-----	<p>b- Quelles activités as-tu le plus aimé et pour quelles raisons ?</p>
	<p>c- Quelles activités as-tu le moins aimé et pour quelles raisons ?</p>
	<p>Exemple d'activités :</p>

10 min.	<p>Les mises en situations...</p> <p>Les discussions...</p> <p>Le questionnaire sur les intelligences...</p> <p>L'illustration mathématique ou logique de la problématique...</p> <p>L'activité des mimes...</p> <p>Le miroir esprit-corps...</p> <p>Le jeu fais-moi un dessin...</p> <p>L'activité de la musique...</p> <p>L'illustration d'une situation adéquate...</p> <p>L'activité des manchots</p> <p>La collaboration mnémonique...</p> <p>L'activité de renforcement...</p>
-----	d- Quand une rencontre se passait bien, peux-tu me dire qu'est-ce qui faisait qu'elle se passait bien ?
10 min.	e- Quand une rencontre se passait mal, peux-tu me dire qu'est-ce qui faisait qu'elle se passait mal ?
-----	f- Qu'est-ce qui a changé dans ta façon d'être et dans ta façon d'agir après avoir participé au programme ?
15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ... quant à ta reconnaissance de tes forces, de tes faiblesses et de tes besoins sur le plan des habiletés de communication</li> <li>✓ ... quant aux façons d'approcher et d'entrer en contact avec les autres</li> <li>✓ ... quant à l'écoute active</li> <li>✓ ... quant à l'expression affirmative</li> <li>✓ ... quant au langage non verbal</li> <li>✓ ... quant à la façon de communication en situation de conflit et quant à la façon de régler un conflit</li> </ul>
-----	9- Remerciement, distribution des diplômes et de la collation.
15 min.	