

Université de Montréal

**Évaluation de la mise en œuvre et des processus du programme *Blues*, un programme de
prévention indiquée de la dépression, dans trois écoles secondaires montréalaises**

par Anne Reigner

École de psychoéducation, Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M. Sc.)
en psychoéducation

Novembre 2018

© Anne Reigner, 2018

Université de Montréal

École de psychoéducation, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

Évaluation de la mise en œuvre et des processus du programme Blues, un programme de prévention indiquée de la dépression, dans trois écoles secondaires montréalaises

Présenté par

Anne Reigner

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Sarah Dufour

Président-rapporteur

Frédéric Nault-Brière

Directeur de recherche

Geneviève Piché

Membre du jury

Résumé

Plusieurs interventions ont été développées pour aider les jeunes aux prises avec des difficultés psychologiques, mais peu de ces interventions ont été évaluées dans un contexte de pratique courante. La présente étude s'inscrit dans l'évaluation du programme *Blues*, un programme cognitivo-comportemental de groupe visant à prévenir la dépression chez des élèves à risque, menée en 2016 dans la pratique courante de trois écoles montréalaises. La présente étude avait comme premier objectif d'évaluer la mise en œuvre du programme en se basant sur quatre critères de mise en œuvre : l'intégrité, le dosage, la qualité de l'animation et la réponse des participants. Le deuxième objectif consistait à identifier les facteurs ayant facilité ou entravé la mise en œuvre du projet, ainsi qu'à documenter les facteurs qui pourraient faciliter une mise en œuvre future. Le troisième et dernier objectif était de déterminer si les différences dans la réponse des participants, mesurée en termes de présences aux séances et de complétion des devoirs, étaient liées aux effets du programme en termes de symptômes dépressifs lors du posttest.

Des données ont été recueillies par rapport à cinq groupes du programme *Blues* animés dans trois écoles secondaires. Des mesures d'adhésion ont été compilées à partir des enregistrements audio des séances d'animation (n = 30). Les adolescents (n = 37) de même que les animateurs (n = 6) ont également participé à des entretiens qualitatifs suite à l'intervention afin de recueillir leurs opinions sur leur expérience.

Les résultats démontrent une mise en œuvre réussie pour l'ensemble des critères, à l'exception de la complétion des devoirs et de la tenue des séances de rattrapage. Plusieurs facteurs ayant facilité la mise en œuvre ou lui ayant fait obstacle ont pu être dégagés à partir des entretiens qualitatifs, incluant le manque de temps, le moment de l'année, l'utilité du programme et son aspect clé en main. Les résultats révèlent également un lien potentiel entre la présence aux séances et la réduction des symptômes au posttest, ce qui suggère que le dosage pourrait représenter une condition importante du programme. La présente étude permet de dégager des recommandations, notamment une refonte du manuel d'animation, l'animation de nouvelles cohortes à l'automne plutôt qu'à l'hiver ou au printemps et l'optimisation de la plateforme web servant à compléter les devoirs.

Mots clés : mise en œuvre, dépression, adolescence, effectivité, prévention, cognitivo-comportemental

Abstract

Several interventions have been developed to help adolescents who struggle with mental health difficulties, but few of these interventions have been evaluated in real-world practice. The present study is embedded in the larger evaluation of the Blues program, a group-based cognitive-behavioral program aimed at preventing depression in at-risk adolescents, that was conducted in 2016 in the real-world context of 3 Montreal high schools. The first goal of this study was to describe the implementation of *the* program using four criteria: integrity, dosage, animation quality and participants' responsiveness (Dane & Schneider, 1998). The second goal was to identify factors that facilitated or hindered implementation, as well as factors that could have facilitated implementation. The third and last goal of the study was to determine whether participants' responsiveness, defined in terms of attendance to sessions and homework completion, was linked to changes in depressive symptoms at posttest.

Data were collected in relation to 5 *Blues* groups implemented in three secondary schools. All meetings were recorded and subsequently coded to assess fidelity. Interviews were conducted with participants (n = 37) and facilitators (n = 6) to identify facilitating factors and obstacles.

Results showed a successful implementation of the program, except with regards to homework completion and make-up sessions. Several factors that helped or hindered the implementation were identified from the interviews, including the lack of time, the program's usefulness and its user-friendly manual. Results indicate a potential association between greater attendance and lower depressive symptoms at posttest, suggesting that dosage may be a necessary component of the program. Recommendations were made for the future, such as revising the program manual, implementing the program in the fall, rather than in the winter or spring, and optimizing the *Blues* website used to complete homework.

Keywords : *implementation evaluation, depression, effectiveness, adolescence, prevention, cognitive behavioral*

Table des matières

| | |
|--|-------------|
| Résumé | i |
| Abstract | iii |
| Table de matières | iv |
| Liste des tableaux | vi |
| Liste des figures | vii |
| Liste des annexes | viii |
| Remerciements | ix |
| Introduction | 1 |
| Chapitre 1 : Contexte théorique | 3 |
| La dépression | 3 |
| La dépression à l'adolescence | 4 |
| Prévention de la dépression chez les jeunes..... | 5 |
| Les programmes de prévention de la dépression à l'adolescence | 7 |
| Les programmes de prévention de la dépression au Québec | 8 |
| Le programme Blues | 9 |
| Validation des programmes de prévention..... | 10 |
| Évaluations américaines du programme <i>Blues</i> | 13 |
| Étude d'effectivité du programme <i>Blues</i> en contexte québécois | 14 |
| Évaluation de la mise en œuvre | 15 |
| Définitions et dimensions..... | 15 |
| Importance de l'évaluation de la mise en œuvre dans une étude d'effectivité..... | 16 |
| Variations dans la mise en œuvre lors des études d'effectivité..... | 17 |
| Évaluation des processus | 18 |
| Obstacles et facilitateurs..... | 18 |

| | |
|--|-----------|
| Liens entre la mise en œuvre et les effets du programme | 19 |
| Objectifs de recherche | 19 |
| Chapitre 2 : Méthode..... | 20 |
| Déroutement de l'étude d'effectivité..... | 20 |
| Description générale du projet : participants et procédures | 22 |
| Collecte de données..... | 26 |
| Volet A. Évaluation de la mise en œuvre..... | 26 |
| Volet B. Évaluation des processus | 29 |
| Stratégie analytique | 30 |
| Objectif 1 : Décrire la mise en œuvre. | 30 |
| Objectif 2 : Identifier les facteurs influençant la mise en oeuvre..... | 30 |
| Objectif 3 : Déterminer les liens entre la mise en œuvre et les effets du programme..... | 33 |
| Chapitre 3 : Résultats | 33 |
| Objectif 1 : Évaluation de la mise en œuvre. | 33 |
| Objectif 2 : Évaluation des processus | 39 |
| Objectif 3 : Évaluation des processus – Mise en œuvre et effets du programme | 53 |
| Chapitre 4 : Discussion..... | 54 |
| Résumé des résultats. | 54 |
| Comparaison des résultats aux évaluations américaines du programme | 58 |
| Principaux constats émanant de l'étude | 59 |
| Forces et limites | 66 |
| Recherches futures | 69 |
| Implications pour la pratique..... | 70 |
| Lien avec l'approche psychoéducative | 73 |
| Conclusion | 74 |
| Références..... | 75 |
| Annexes | 83 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Caractéristiques des élèves participants | 24 |
| Tableau 2 : Résumé des instruments, sources, résultats et temps de mesure reliés aux indicateurs de la mise en œuvre | 25 |
| Tableau 3 : Différences de mise en œuvre par dimension étudiée | 31 |
| Tableau 4 : Adhésion et durée moyenne (globale et par groupe) | 34 |
| Tableau 5 : Adhésion et durée moyenne (globale et par atelier)..... | 34 |
| Tableau 6 : Qualité de l'animation évaluée par l'équipe de recherche (global et par groupe) | 35 |
| Tableau 7 : Qualité de l'animation évaluée par l'équipe de recherche (par atelier)..... | 35 |
| Tableau 8 : Qualité de l'animation évaluée par les participants (global et par groupe)..... | 37 |
| Tableau 9 : Présences aux ateliers, séances de rattrapage et devoirs (global et par groupe)... | 38 |
| Tableau 10 : Présences aux ateliers et séances de rattrapage par atelier | 38 |
| Tableau 11 : Questionnaire d'appréciation par groupe | 39 |
| Tableau 12 : Réponse des participants et symptômes dépressifs au posttest | 53 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Modèle logique du programme Blues | 11 |
| Figure 2 : Arborescence participants | 92 |
| Figure 3 : Arborescence intervenants | 93 |

Liste des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe I : Adhésion des intervenants..... | 69 |
| Annexe II : Qualité de l’animation des intervenants | 71 |
| Annexe III : Qualité de l’animation..... | 73 |
| Annexe IV : Appréciation des participants | 74 |
| Annexe V : Protocole d’entrevue qualitative – participants | 75 |
| Annexe VI : Protocole d’entrevue qualitative – intervenants | 76 |
| Annexe VII : Arborescence participants..... | 92 |
| Annexe VIII : Arborescence intervenants | 93 |

Remerciements

Aujourd'hui se termine mon parcours à l'université de Montréal. Entrepris il y a plus de trois ans, ce parcours m'a permis d'acquérir de nombreuses compétences et s'est montré riche en nouvelles expériences.

Je tiens avant tout à remercier mon directeur de recherche, Frédéric Brière, pour la chance qu'il m'a donnée, et sans laquelle je ne serais pas psychoéducatrice aujourd'hui, de même que pour le temps, la patience, la confiance et les encouragements dont il a fait preuve. Frédéric est un directeur attentif, intéressé et conscient de la réalité de ses étudiantes. Il démontre pour son domaine et pour les milieux et les jeunes aux prises avec des difficultés un enthousiasme communicatif. Je demeure à ce jour impressionnée par sa volonté à mettre en pratique les connaissances de la recherche dans les milieux de pratique courante. C'est grâce à cette énergie et à cette volonté que le programme *Blues* est aujourd'hui déployé dans de nombreuses écoles du Québec. Je tiens également à souligner la confiance dont il a fait preuve envers moi et qui m'a permis d'entreprendre des tâches diverses et stimulantes qui ont sans conteste participé à modeler l'intervenante que je suis maintenant.

Je tiens également à remercier ma mère, Diane, qui m'a patiemment soutenue dans la recherche de ma profession. Elle a gardé confiance malgré les nombreux changements de cap et je suis certaine qu'elle était aussi soulagée que moi quand j'ai finalement trouvé mon directeur de recherche. Merci maman, pour l'amour, le temps, les encouragements et l'écoute.

Je n'aurais également pas survécu à ces trois années sans la patience et le support de Thomas, qui est resté malgré le cauchemar de la propédeutique et qui m'encourage à chaque matin. Je t'aime! Je n'aurais même pas appliqué en psychoéducation sans l'amitié d'Éliane et nos nombreuses et fructueuses séances d'études le soir à McGill. Merci d'être toujours exactement aussi en retard que moi! Merci également à Valérie, qui malgré toutes mes errances continue de me voir comme un modèle de persévérance. Je suis chanceuse de t'avoir!

Merci également à l'École de psychoéducation et à tout le personnel qui en fait un lieu d'étude agréable. Je pense surtout à Suzanne, Nicole, Marie Emo et Martine. Merci à vous!

Anne Reigner

Introduction

La dépression à l'adolescence représente un problème prévalent, qui est associé à de nombreux impacts négatifs à court et à long terme (Cummings et Druss, 2011), incluant les difficultés scolaires et relationnelles, l'abus de substances, les grossesses précoces et le risque suicidaire (Gladstone et Beardslee, 2009; Lewinsohn, Rohde, Seeley, Klein et Gotlib, 2003). La recherche montre qu'il est possible de prévenir la dépression chez les adolescents; l'intervention cognitivo-comportementale étant l'approche la plus étudiée et la plus soutenue empiriquement pour ce faire (Hetrick et al., 2016; Muñoz et al., 2010). Par contre, les programmes de prévention sont généralement testés par des équipes de recherche en contexte contrôlé (Brière, 2017). Il n'est pas clair que ces programmes puissent être mis en œuvre de manière adéquate et produire les bénéfices escomptés lorsqu'ils sont utilisés par des intervenants dans un contexte de pratique courante.

Le présent projet s'inscrit dans l'évaluation québécoise du programme *Blues*, un programme cognitivo-comportemental de prévention ciblée-indiquée de la dépression, qui a été réalisée en 2016 dans trois écoles secondaires de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Montréal). L'évaluation visait à valider le programme, qui a été développé et préalablement testé aux États-Unis (Stice et al., 2008, Rohde et al., 2014), dans la pratique courante des écoles québécoises. L'évaluation comprenait trois volets : la mise en œuvre, les processus et les effets. Le présent projet portera spécifiquement sur l'évaluation de la mise en œuvre et des processus, les effets ayant été documentés ailleurs (Brière et coll., en révision). Plus spécifiquement, le présent projet visera à déterminer dans quelle mesure l'intervention a été livrée comme prévu par les intervenants des écoles, à définir quels éléments ont favorisé ou fait obstacle à son déroulement et à examiner si la mise en œuvre du programme est associée à ses effets.

Le contexte théorique de ce projet présentera tout d'abord la dépression à l'adolescence ainsi que les types de prévention existantes et plus spécifiquement l'intervention cognitivo-comportementale. Le développement et les évaluations du programme *Blues* aux États-Unis seront ensuite présentés, de même que la première étude d'effectivité du programme en contexte québécois, dans laquelle s'inscrit ce projet. L'évaluation de la mise en œuvre et des processus sera ensuite décrite de même que les questions de recherche qui

guident ce projet. Dans la deuxième partie de ce travail, les procédures, les caractéristiques des participants ainsi que la collecte de donnée seront ensuite détaillés. Les résultats du mémoire seront ensuite présentés puis un retour sur ces résultats et les postulats de départ sera effectué dans la section discussion de ce mémoire.

Chapitre 1 : Contexte théorique

La dépression

La dépression est un trouble psychiatrique qui représente aujourd'hui la première cause d'incapacité des personnes de 15 à 44 ans dans le monde (OMS, 2014) ainsi que l'une des principales causes de morbidité et de mortalité à travers le monde, en raison notamment de sa prévalence et de son caractère récurrent (Cheung et Dewa, 2006; IHME, 2017; OMS, 1996).

La dépression est caractérisée par la présence d'un ou de plusieurs épisodes dépressifs majeurs (EDM) d'une durée minimale de deux semaines consécutives chacun. L'apparition d'une humeur dépressive (ou d'irritabilité chez les adolescents) et/ou d'une perte ou d'une absence d'intérêt ou de plaisir pour des activités autrefois considérées comme plaisantes en constituent les symptômes principaux. Ces deux éléments doivent être accompagnés d'au moins quatre symptômes supplémentaires parmi la liste qui suit pour qu'un diagnostic d'EDM puisse être posé : changements marqués au niveau du sommeil, de l'appétit, de l'agitation psychomotrice et de l'énergie de même que l'apparition d'un sentiment de culpabilité excessif, de difficultés de concentration et de pensées suicidaires. Ces éléments doivent constituer un changement significatif dans le fonctionnement habituel et leurs effets doivent être ressentis la majeure partie du temps (American Psychiatric Association, 2013).

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'apparition de la dépression. Le modèle diathèse-stress suggère que c'est l'interaction entre les vulnérabilités individuelles d'un individu et les événements de vie stressants qu'il rencontre qui peuvent causer l'apparition d'épisodes dépressifs (Haaga, Dyck et Emst, 1991; Abramson, Alloy, Hankin, Haeftel, MacCoon et Gibb, 2002). Ainsi, les mêmes événements pourront amener l'apparition d'un épisode chez un individu ayant un profil génétique à risque et/ou un tempérament plus névrotique par exemple mais non chez un individu ne présentant pas ces mêmes vulnérabilités.

Les facteurs de risque sont généralement divisés en termes de facteurs individuels et de facteurs environnementaux. Parmi les principaux facteurs individuels, on retrouve l'hérédité (Nivard et al., 2015), la génétique, notamment un déficit au niveau de certains neurotransmetteurs, sérotonine et dopamine, de même qu'une élévation marquée du taux de cortisol (Jans, Riedel, Markus et Blokland, 2007; Steimer, Python, Schulz et Aubry, 2007), le tempérament névrotique (Klein, Kotov et Bufferd, 2011), le fait d'être une fille (Cournoyer,

Labelle, Berthiaume et Bergeron, 2016), la présence marquée de distorsions cognitives (Beck, 1979), une faible estime de soi ainsi qu'un faible développement des habiletés sociales (Lewinsohn et al., 1994). Les facteurs environnementaux quant à eux regroupent l'adversité en milieu familial : pauvreté, divorce, deuil, pratiques punitives, faible sensibilité parentale (Brière, Pascal, Dupéré et Janosz, 2013; Somers, Ibrahim et Luecken, 2017) ainsi que certaines variables relatives aux pairs : l'isolement, le manque de soutien social, l'intimidation (Bergeron et al., 2007; Bowes, Joinson, Wolke et Lewis, 2015), etc.

La dépression à l'adolescence

La dépression à l'adolescence représente un enjeu de santé publique particulièrement important. Le risque de développer un épisode dépressif augmente en effet durant cette période, pour toucher environ 7% des adolescents (Cheung et Dewa, 2006; Costello et al., 2002; Piché, Cournoyer, Bergeron, Clément et Smolla, 2017). On estime qu'entre le quart et la moitié des premiers épisodes dépressifs apparaît durant l'adolescence (Avenevoli, Knight, Kessler et Merikangas, 2008; Gladstone et Beardslee, 2009), et qu'une proportion importante (entre 10 et 20%, selon les études) des adolescents auront connu un épisode de dépression majeure avant d'atteindre 18 ans (Garber, Webb et Horowitz, 2009; Gladstone et Beardslee, 2009; Klein, Torpey et Bufferd, 2008; Rohde, Lewinsohn, Klein, Seeley et Gau, 2013). Au Québec, c'est près d'un adolescent sur dix qui aura été victime d'un épisode au cours de son existence (Cheung et Dewa, 2006; ISQ, 2015). Il est important de souligner également que ces chiffres ne tiennent pas compte des jeunes¹ présentant des symptômes élevés ainsi qu'une détresse psychologique significative mais se situant sous le seuil clinique, et ce bien que les symptômes sous-cliniques affectent également le fonctionnement académique et social de façon importante, en plus d'augmenter le risque d'apparition d'un épisode à l'âge adulte (Avenevoli et al., 2008; Garber, Webb et Horowitz, 2009; McLaughlin, 2009; Piché et al., 2017). La dépression à l'adolescence est associée à de nombreux impacts négatifs à court et à long terme, qui affectent considérablement le développement et le fonctionnement des jeunes (Abela et Hankin, 2008; Cummings et Druss, 2011). Parmi ceux-ci, on retrouve d'abord le risque de récurrence élevé du trouble (Garber, Webb et Horowitz, 2009; Muñoz, Cujipers,

¹ Les termes « jeune » et « adolescent » seront utilisés de manière interchangeable dans le texte.

² Lorsque les individus recevant l'intervention se trouvent au-delà du seuil clinique, on parle de traitement

Smit, Barrera et Leykin, 2010; Rohde et al., 2013). Environ 40 à 70% des jeunes ayant connu un épisode dépressif à l'adolescence auront au moins un autre épisode à l'âge adulte et les adolescents ayant souffert d'un épisode auront deux à sept fois plus de chance de connaître une récurrence du trouble une fois adultes comparativement à leurs pairs non-dépressifs (Avenevoli et al., 2008; Garber, Webb et Horowitz, 2009). Certaines études démontrent même un lien entre la dépression sous-diagnostiquée à l'adolescence et la dépression à l'âge adulte (Avenevoli et al., 2008; Garber, Webb et Horowitz, 2009; McLaughlin, 2009). D'autres conséquences importantes incluent les difficultés scolaires et relationnelles, l'abus de substance, la co-occurrence de problèmes mentaux, les comportements sexuels à risque, le chômage, les troubles alimentaires ainsi que le risque suicidaire (Avenevoli et al., 2008; Gladstone et Beardslee, 2009; Horowitz et Garber, 2006; Lewinsohn, Rohde, Seeley, Klein et Gotlib, 2003). Le suicide représente d'ailleurs la deuxième cause de mortalité des individus de 15 à 29 dans le monde, selon l'Organisation mondiale de la Santé (2014) et on estime que chez les adolescents ayant connu un épisode dépressif, un adolescent sur cinq aurait commis une tentative de suicide (McLaughlin, 2009).

Prévention de la dépression chez les jeunes

Ce portrait souligne l'importance d'interventions efficaces contre la dépression. Toutefois, la moitié des personnes affectées dans le monde ne reçoit toujours aucun traitement (OMS, 2014). Bien que ce taux soit inférieur dans les pays développés, il demeure préoccupant, avec environ la moitié des jeunes ne recevant pas de traitement avant d'atteindre l'âge adulte (Garber, Webb et Horowitz, 2009; McLaughlin, 2009). Il est donc primordial de développer et de mettre en œuvre des interventions préventives à l'adolescence, dès l'apparition des premiers symptômes. Ce type d'intervention, lorsqu'efficace, pourrait prévenir l'apparition d'un premier épisode, évitant ainsi la trajectoire sévère et chronique associée aux manifestations précoces du trouble (Gladstone et Beardslee, 2009; Muñoz et al., 2010). Plus rentable que d'attendre que le trouble s'installe pour mettre en place le traitement, la prévention auprès des jeunes à haut risque permet également d'éviter la souffrance et les difficultés multiples qui accompagnent la dépression (Garber, Webb et Horowitz, 2009).

Types d'interventions préventives. Il existe trois types d'interventions préventives. L'intervention universelle est administrée à l'ensemble d'une population donnée peu importe le niveau de risque présenté par les sujets de cette population. La prévention ciblée s'adresse à des sous-groupes d'individus présentant un risque de développer un épisode dépressif. La prévention est dite ciblée-sélective lorsque ces individus présentent un ou plusieurs facteurs de risque pouvant mener à un épisode (ex : historique familial, pauvreté, génétique, etc.), et elle est dite ciblée-indiquée lorsque les sujets présentent des symptômes ou des signes dépressifs, demeurant toutefois en deçà du seuil clinique² (Hetrick, Cox, Witt, Bir et Merry, 2016; Horowitz et Garber, 2006; Muñoz et al., 2010).

Dans le cas de la dépression, la prévention ciblée produit de meilleurs résultats que la prévention universelle, dont les effets sont presque nuls (Costello et al., 2002; Garber, Webb et Horowitz, 2009; Hetrick et al., 2016; Horowitz et Garber, 2006). Cela pourrait s'expliquer par le risque minimal présenté par une grande partie de la population générale, qui reçoit alors une intervention pour laquelle elle n'a nul besoin. Les programmes préventifs offerts sur la base de symptômes dépressifs sous-diagnostiques produiraient également des effets plus importants, et à plus long terme, que les programmes de prévention universels (Hetrick et al., 2016).

Intervention cognitivo-comportementale. Parmi les interventions préventives de la dépression, le modèle cognitivo-comportemental est le plus étudié. D'abord développé afin de traiter la dépression chez les adultes, et modifié afin d'être adapté aux enfants et aux adolescents, ce modèle d'intervention est dérivé d'un amalgame entre la thérapie cognitive issue de Beck (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979) et la thérapie comportementale, telle que mise en place par Lewinshohn (Lewinsohn, Munoz, Youngren, & Zeiss, 1986; Reinecke et Ginsburg, 2008). Le modèle cognitivo-comportemental postule que le développement de la dépression provient de la présence excessive de pensées négatives et irréalistes (Beck et al., 1979) de même que de l'augmentation de comportements favorisant la dépression tels que l'isolement et le retrait des activités plaisantes habituelles. Ces comportements seraient dus au manque de renforcements positifs dans les relations interpersonnelles suite à l'aliénation

² Lorsque les individus recevant l'intervention se trouvent au-delà du seuil clinique, on parle de traitement ou d'intervention thérapeutique, et non d'intervention préventive.

graduelle de l'entourage (Lewinsohn, Munoz, Youngren, & Zeiss, 1986; Reinecke et Ginsburg, 2008).

Afin de contrer ces mécanismes, la prévention cognitivo-comportementale chez les adolescents utilise diverses stratégies telles que l'identification, le questionnement et la modification des pensées négatives (restructuration cognitive), l'augmentation des activités plaisantes (activation comportementale), les récompenses comme les renforcements positifs, les devoirs afin d'amener les participants à pratiquer les stratégies apprises dans leur vie quotidienne, le développement des habiletés de résolution de problème, le renforcement des liens interpersonnels à travers les activités sociales ainsi que le suivi quotidien de l'humeur (Garber, Webb et Horowitz, 2009; Muñoz et al., 2010; Reinecke et Ginsburg, 2008). En lien avec le modèle diathèse-stress de la dépression, la prévention cognitivo-comportementale met également l'accent sur la modification des réponses inadaptées au stress par l'enseignement d'outils visant à surmonter les événements stressants à venir. Ceci est particulièrement important pour les adolescents présentant des vulnérabilités individuelles (Monroe et Simons, 1991; Reinecke et Ginsburg, 2008).

De nombreuses études et méta-analyses ont démontré l'efficacité de l'intervention cognitivo-comportementale pour prévenir la dépression. À l'heure actuelle, ce modèle serait parmi les plus efficaces parmi les interventions préventives existantes (Hetrick et al., 2016; Muñoz et al., 2010). Ce type d'intervention serait également performant auprès des adolescents (Costello et al., 2002; Garber, Webb et Horowitz, 2009; Lewinsohn et Clarke, 1999; Stice, Shaw, Bohon, Marti et Rohde, 2009).

Les programmes de prévention de la dépression à l'adolescence

Il existe dans le monde plusieurs programmes visant à prévenir la dépression à l'adolescence. En 2015, Brunswasser et Garber ont publié une recension qui évaluait l'efficacité et l'effectivité des programmes de prévention ayant fait l'objet d'au moins deux essais cliniques randomisés avec présence d'un groupe contrôle. Les auteurs rapportent ainsi les résultats condensés de onze différents programmes et concluent que trois d'entre eux sont particulièrement prometteurs : le *Coping with Stress Course* (CwSC), le programme *Blues* et le programme *Interpersonal Psychotherapy – Adolescent Skills Training* (IPT-AST). Ces trois programmes auraient en effet démontré chez leurs sujets une baisse des symptômes dépressifs

qui se maintient dans le temps, les résultats étant parfois encore visibles 12 mois après l'intervention. Ils constituent tous des interventions de groupe de type cognitivo-comportemental mais leur durée varie. Tandis que *Blues* est constitué de six séances d'une heure sur six semaines, le programme *CwSC* se déroule sur 15 séances d'une heure se donnant de deux à quatre fois par semaine et le programme *IPT-AST* comprend huit séances de 90 minutes qui s'échelonnent sur deux ans (Brunswasser et Garber, 2015). Les différentes évaluations du programme *Blues* seront explorées plus en détails dans les pages suivantes.

Les programmes de prévention de la dépression au Québec

La situation au Québec est fort différente. Bien que les besoins d'interventions préventives y soient tout aussi importants qu'ailleurs, peu de programmes y ont jusqu'à maintenant été mis en place. Les programmes qui ont démontré leur efficacité aux États-Unis ou ailleurs y sont généralement peu utilisés en raison de la traduction française préalable nécessaire à leur application. Certains programmes existent toutefois depuis plusieurs années. Au primaire, le programme Zippy est donné depuis 2004 au Québec et au Canada aux enfants du premier cycle scolaire. Il s'agit d'un programme de prévention universelle qui se donne en 24 séances de 45 minutes et qui vise l'amélioration des habiletés sociales et d'adaptation des enfants (Centre de recherche et d'intervention sur le suicide et l'euthanasie, s. d.; Dufour, 2005). Au secondaire, la fondation Jeunes en tête, formée de l'union de la fondation des maladies mentales et de fondation Québec jeunes présente depuis 1998 le programme «Solidaires pour la vie » dans les écoles secondaires québécoises. Solidaires pour la vie est une animation de 50 à 75 minutes pour les 14-18 ans, qui vise à sensibiliser les jeunes, les intervenants et les enseignants aux signes et aux symptômes de la dépression ainsi qu'à les renseigner sur les ressources existantes. La fondation lance également une nouvelle animation cette fois destinée aux jeunes du premier cycle secondaire, qui devrait débiter en 2019 (Fondation Jeunes en tête, s. d.). Le Centre de recherche et d'intervention sur le suicide et l'euthanasie (CRISE) de l'UQAM, est également derrière une nouvelle application numérique nommée PsyAssistance, qui, à travers un journal de l'humeur, différents exercices à teneur cognitivo-comportementale et une liste de ressources, cherche à soutenir les personnes dépressives ainsi qu'à prévenir le suicide. Cette application a également été validée

scientifiquement par ses auteurs (Bibaud-De Serres, 2017; Labelle, Bibaud-De Serres, Leblanc, 2013).

Toutefois, à notre connaissance, Pare-Chocs est le seul véritable programme à être utilisé à plus ou moins large échelle au Québec pour les adolescents du secondaire (Marcotte et Poirier, 2012). Ce programme, créé par la chercheuse Diane Marcotte, vise la prévention et la diminution de la dépression chez les adolescents de 14 à 17 ans, et s'appuie également sur la thérapie cognitivo-comportementale. Il comprend 12 rencontres de groupe qui se donnent deux fois par semaine et qui abordent des aspects variés dont le développement des habiletés sociales, de la communication et de la résolution de problèmes, la restructuration cognitive et l'activation comportementale de même que l'auto-observation (Poirier, 2012). Le programme a fait l'objet d'une étude d'effectivité portant sur la qualité de la mise en œuvre en milieu scolaire de même que sur les facteurs l'ayant influencé, dont les résultats ont été publiés en 2017 (Poirier, Marcotte, Joly et Fortin). La qualité de la mise en œuvre a été évaluée à partir de questionnaires remplis par les intervenants et les facteurs ont été recensés grâce à des entretiens qualitatifs menés auprès des animateurs. Les participants n'ont toutefois pas été rencontrés et aucune méthode d'observation indépendante n'a été utilisée pour corroborer le niveau de mise en œuvre déclaré par les animateurs. Les résultats de l'étude font part d'une mise en œuvre réussie, avec des taux d'adhésion variant entre 70 et 100% selon les composantes du programme.

Le programme *Blues*

Le programme *Blues* a été créé par une équipe de chercheurs américains. Le programme, adapté du *Coping with Depression Course* (Lewinsohn, Antonuccio, Beckenridge et Teri, 1984) fut d'abord conçu en quatre séances d'une heure mais les résultats démontrant une baisse des effets escomptés après le premier mois suivant l'intervention, deux séances supplémentaires ont été ajoutées (Stice, Rohde, Seeley et Gau, 2008). Le programme ainsi créé représente donc une intervention cognitivo-comportementale brève de groupe, visant la prévention de la dépression chez les jeunes du secondaire de 13 à 18 ans qui démontrent des symptômes dépressifs élevés mais dont les symptômes ne répondent pas aux critères d'un épisode dépressif majeur. Le programme cible spécifiquement deux composantes, la restructuration cognitive et l'activation comportementale, comparativement à

d'autres programmes qui ciblent un plus grand nombre de composantes (ex : communication, résolution de problèmes, etc.). Le modèle logique du programme, qui peut être consulté à la figure 1, illustre ces différentes composantes. On y voit également la structure du programme, composée de six séances d'une heure chacune, à raison d'une séance par semaine pendant six semaines. Ces ateliers de groupe, comprenant de cinq à douze jeunes, sont animés par deux intervenants ayant reçu la formation *Blues*, et constituent, avec les devoirs quotidiens à compléter à la maison, l'ensemble du programme. Ces devoirs reprennent les sujets et les stratégies appris en groupe et visent l'auto-évaluation quotidienne de l'humeur de même que la pratique suivie de la restructuration cognitive et de l'activation comportementale enseignées lors des rencontres. *Blues* vise avant tout la réduction des symptômes dépressifs de même que la réduction de nouveaux épisodes de dépression majeure mais le programme cherche également à réduire la nécessité de suivis individualisés, coûteux en temps et en ressources, ainsi qu'à améliorer l'ajustement global des adolescents. Les objectifs secondaires de l'intervention sont inscrits dans la colonne de droite du modèle logique.

Validation des programmes de prévention

Avant de présenter les résultats des études américaines portant sur l'efficacité du programme *Blues*, il apparaît d'abord nécessaire de se pencher sur la façon dont s'articulent les différentes études de validation des programmes préventifs. Il y a une dizaine d'années, la recherche en prévention portait principalement sur l'efficacité des programmes ainsi que leur capacité à produire les effets annoncés. Depuis, et bien que l'intérêt pour le développement des nouvelles interventions demeure, l'accent est maintenant mis davantage sur la possibilité qu'ont les programmes de fonctionner à grande échelle. C'est pourquoi il est important de distinguer l'efficacité d'un programme de son effectivité et de son potentiel de dissémination (Gottfredson et al., 2015).

En prévention, les études **d'efficacité** ont pour objectif de déterminer si les variations observées dans les résultats obtenus suite à une intervention peuvent lui être attribués. Ce sont des études menées dans des conditions optimales, généralement sous l'égide des développeurs du programme et où l'ensemble du personnel impliqué est longuement formé. Les résultats de ces études ne sont pas généralisables en-dehors des conditions précises qui ont été examinées.

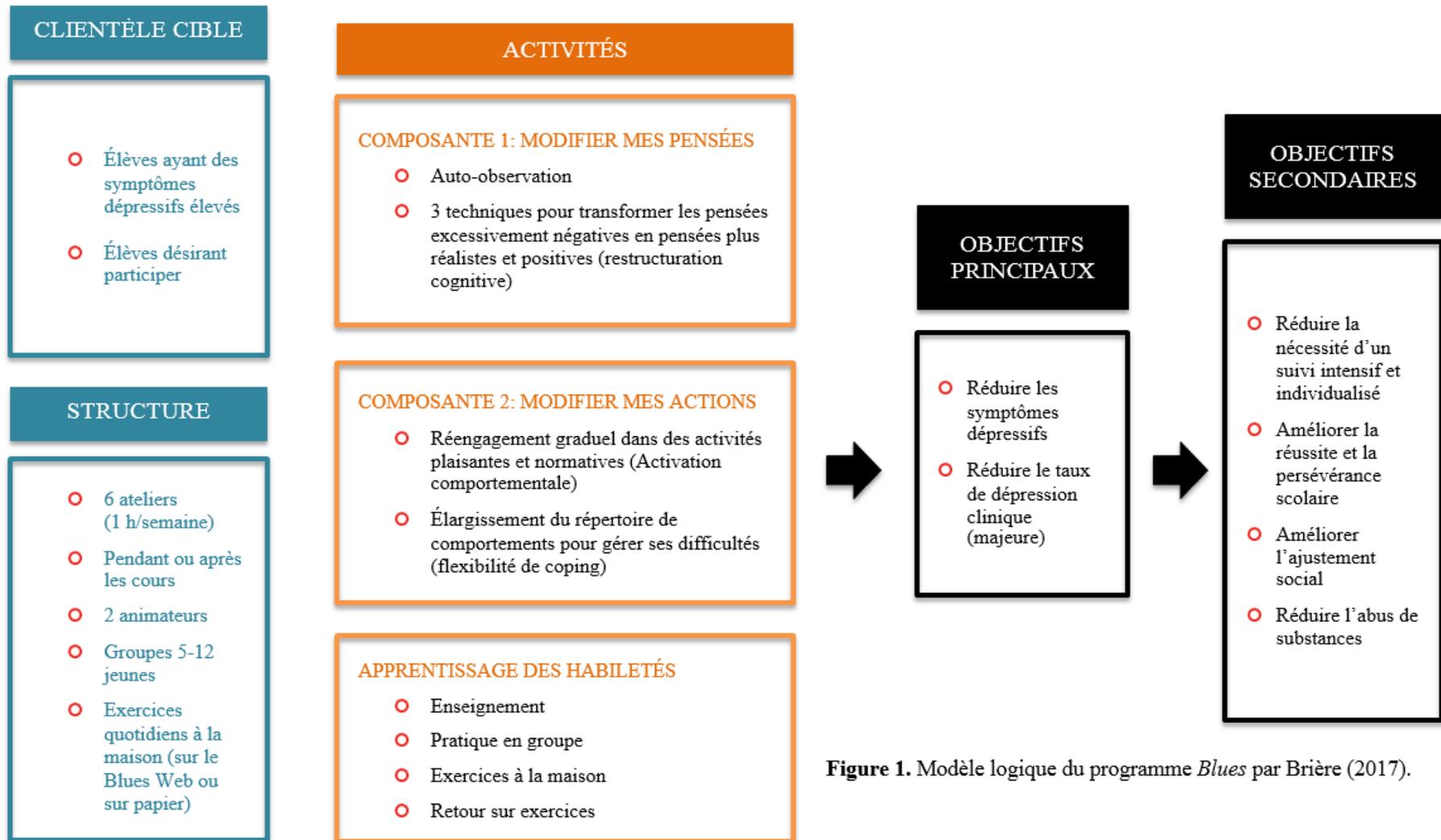


Figure 1. Modèle logique du programme *Blues* par Brière (2017).

Ils concernent donc uniquement les milieux, les moments et les populations étudiés. Ces études présentent communément un haut taux de validité interne puisque le programme est livré par des experts et que la participation est favorisée par une multitude d'incitatifs : argent, nourriture, points de participation, etc. (Gottfredson et al., 2015).

Les interventions qui ont fait leurs preuves et qui se sont avérées efficaces doivent, avant de pouvoir intégrer les milieux de pratique courante, démontrer que les résultats obtenus lors des études d'efficacité sont généralisables à d'autres milieux et à d'autres populations. C'est là l'objectif des études **d'effectivité**. Ces études permettent en effet de vérifier si les effets d'une intervention ou d'un programme donné sont assez robustes pour pallier aux multiples variations que l'on observe en contexte de pratique réel, lorsque l'intervention est animée par le personnel sur place. Les études d'effectivité cherchent également à déterminer si un programme peut fonctionner dans des conditions aussi naturelles que possible lorsqu'il est mis en place dans le type de milieux où il sera ensuite appelé à être disséminé. Dans l'optique d'une étude d'effectivité, un programme ne peut donc être soutenu par ses développeurs comme il l'est lors d'une étude d'efficacité. Il s'agit plutôt de ne fournir que le minimum de formation et de support requis, tels qu'ils le seront une fois le programme intégré dans différents milieux de pratique (Brunwasser et Garber, 2015; Gottfredson et al., 2015). Pour cette raison, il est important, dans le cadre des études d'effectivité, de mesurer la fidélité de même que la qualité de la mise en œuvre d'un programme. Ce type d'évaluation est essentiel puisqu'il permet non seulement d'identifier les éléments qui font obstacle à une mise en place harmonieuse du programme dans les milieux de pratique courante mais également de modifier certains aspects du programme afin de le rendre plus flexible et plus aisément applicable par le personnel sur place (Gottfredson et al., 2015).

Ce n'est qu'une fois ces deux étapes franchies – l'étude d'efficacité et l'étude d'effectivité – qu'une dissémination à grande échelle peut être envisagée. Pourtant, et pour diverses raisons liées aux difficultés de transposer des pratiques efficaces dans les milieux (manque d'information, de motivation, de temps ou de ressources), peu de programmes rigoureusement validés sont dans les faits largement disséminés (Durlak et Dupre, 2008; Giesen, Searle et Sawyer, 2007). Des aspects tels que la flexibilité d'un programme, sa simplicité, les coûts engendrés, son applicabilité, etc., sont autant de facteurs qui pourront favoriser ou entraver la dissémination d'un programme dans les milieux de pratique courante

(Brière, 2017; Gottfredson et al., 2015). Ce sont là des facteurs qui sont également examinés lors des études d'effectivité.

Évaluations américaines du programme *Blues*

Dans le cadre des études américaines de validation du programme *Blues*, une étude **d'efficacité** fut d'abord menée par Stice et ses collègues (2008) auprès de 341 adolescents présentant des symptômes dépressifs élevés. L'objectif de cette étude était de déterminer les effets d'un programme dans un contexte optimal et contrôlé, lorsqu'animé par l'équipe de recherche. Les participants furent répartis aléatoirement entre quatre conditions : (1) le groupe d'intervention cognitivo-comportementale (CC), (2) un groupe de soutien par l'expression où les participants se rencontraient à la même fréquence et pour la même durée que le premier groupe, mais où l'accent était mis sur l'identification et l'expression des émotions, (3) un groupe de bibliothérapie où les participants recevaient le livre *Feeling Good* (Burns, 1980) et (4) un groupe contrôle où les jeunes se voyaient remettre un dépliant informatif sur la dépression et les traitements existants.

Les résultats de l'évaluation ont démontré une baisse significative des symptômes dépressifs chez les jeunes du groupe CC par rapport aux jeunes des trois autres conditions au posttest, et seulement par rapport au groupe contrôle lors du suivi six mois. Une réduction du risque de développer un épisode dépressif majeur fut également observée pour tous les groupes à l'exception du groupe contrôle lors du suivi 6 mois (Stice et al., 2008). La baisse des symptômes dépressifs des participants du groupe d'intervention CC est demeurée significative lors des suivis 1 an et 2 ans par rapport aux jeunes du groupe de bibliothérapie et seulement lors du suivi 1 an en ce qui concerne le groupe contrôle. Aucun effet ne fut détecté entre le groupe d'intervention et le groupe de support expressif lors de ces suivis. Le risque de développer un épisode dépressif lors des deux années suivant l'intervention s'est révélé moindre pour les jeunes du groupe CC (14%) et du groupe de bibliothérapie (3%) que pour les jeunes du groupe contrôle (23%), (Stice, Rohde, Gau et Wade, 2010).

Une étude **d'effectivité** (Rohde, Stice, Shaw et Brière, 2014) a ensuite été menée. L'objectif de cette étude était de déterminer si les résultats du programme pouvaient être reproduits dans des conditions de pratique courante. Trois cent soixante-dix-huit adolescents provenant de cinq écoles secondaires furent invités à participer à l'étude. Le recrutement des

jeunes et l'animation des séances furent pris en charge par le personnel des écoles participantes. Tous les animateurs ont d'abord suivi une formation auprès des concepteurs du programme et se sont chacun vus remettre un manuel d'intervention détaillé. Des courriels de supervision hebdomadaires furent également envoyés à l'ensemble des animateurs par l'équipe de recherche. Les jeunes furent divisés aléatoirement entre trois groupes : (1) le groupe d'intervention *Blues*, (2) un groupe de bibliothérapie (*Feeling Good*; Burns, 1980) et (3) un groupe contrôle avec dépliant informatif.

Les résultats obtenus démontrent une réduction du risque d'épisode dépressif majeur pour les jeunes du groupe d'intervention par rapport aux deux autres groupes ainsi qu'une réduction de la sévérité des symptômes dépressifs du groupe *Blues* au posttest comparativement au groupe contrôle. Les différences entre l'intervention cognitivo-comportementale et la bibliothérapie se sont révélées non significatives au posttest et lors du suivi 6 mois, ce qui tranche avec les résultats obtenus lors de l'évaluation précédente. Il est également à noter que les tailles d'effets obtenues dans cette étude représentent la moitié des effets observés dans l'étude de Stice et collègues (2008). Les auteurs précisent que cela pourrait être dû à un taux de dépression initial moins élevé des participants de cette deuxième étude (Rohde et al., 2014). Cette diminution des effets lors du passage des évaluations contrôlées aux évaluations en contexte pratique est par ailleurs typique, et met en évidence l'importance des enjeux liés aux conditions du transfert de la recherche vers la pratique (Brière, 2017).

Selon Brunswasser et Garber (2015), *Blues* est l'un des deux seuls programmes qui a démontré un effet significatif sur les symptômes dépressifs et l'apparition de nouveaux épisodes dépressifs à travers plusieurs études. Il fait partie des rares programmes ayant démontré une certaine effectivité dans des milieux de pratique courante.

Étude d'effectivité du programme *Blues* en contexte québécois

Suite aux effets intéressants obtenus par le programme *Blues* aux États-Unis, une initiative a été entreprise par des chercheurs de l'Université de Montréal pour rendre le programme accessible au Québec. Le programme a été traduit en français et un site internet (appelé Blues Web) a été développé afin de remplacer les devoirs papier utilisés dans la version originale du programme, dans le but de susciter l'intérêt et la participation des jeunes.

Avant de diffuser la version québécoise du programme *Blues* à grande échelle, il était cependant primordial de vérifier si le programme pouvait être mis en place adéquatement et produire les effets escomptés dans le contexte des écoles secondaires québécoises, qui diffère du contexte américain sur les plans linguistique, politique, organisationnel, etc. Une nouvelle étude d'effectivité a donc été lancée. Cette étude est présentée en détails dans le prochain chapitre de ce mémoire.

Évaluation de la mise en œuvre

Définition et dimensions. L'évaluation de la mise en œuvre cherche à définir dans quelle mesure un programme donné a été mis en place tel que planifié à l'origine (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Cette évaluation est essentielle lorsqu'un programme est mis en place dans un milieu « naturel » sans qu'un contrôle soit exercé par les chercheurs. Le concept de mise en œuvre peut être évalué en fonction de quatre dimensions inspirées du modèle présenté par Dane et Schneider (1998).

(1) La fidélité, ou l'adhésion, réfère aux composantes du programme qui ont été livrées aux participants par les animateurs, telles que prescrites au départ par les concepteurs du programme. Il s'agit de l'aspect le plus fréquemment mesuré dans les évaluations de mise en œuvre et il est généralement conceptualisé en termes de pourcentage du contenu animé et/ou de la durée de chacune des sections du contenu (Berkel, Mauricio et Schoenfelder, 2011; Durlak et DuPre, 2008).

(2) Le dosage fait référence au nombre de sessions et techniques animées aux participants de même qu'à la durée de chacune des séances (Berkel et al., 2011; Dane et Schneider, 1998).

(3) La qualité de l'animation concerne les habiletés des intervenants pour délivrer le matériel avec clarté et compétence, pour entrer en relation avec les participants de même que leurs compétences cliniques générales (écoute, respect, etc.).

(4) Enfin, la réponse des participants se conçoit en termes de présence aux séances, du nombre de devoirs complétés ainsi qu'en fonction de leur participation et enthousiasme lors des rencontres (Berkel et al., 2011; Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPre, 2008).

L'évaluation de la mise en œuvre peut être basée sur les auto-observations du personnel en charge de l'intervention ou sur des données provenant d'observateurs indépendants. Dans le premier cas, les animateurs peuvent par exemple remplir des fiches jugeant la qualité de leur propre animation, ils peuvent juger de la clarté de leurs explications ou se prononcer sur la participation des individus dans leur groupe. La deuxième méthode nécessite quant à elle une forme d'enregistrement audio ou visuel (Berkel et al., 2011; Dane et Schneider, 1998; Durlak, 1998; Durlak et DuPre, 2008). Cette dernière méthode est considérée comme plus fiable et davantage liée aux effets d'un programme (Durlak et DuPre, 2008). Elle serait également moins sujette au biais de désirabilité sociale (Dane et Schneider, 1998).

Importance de l'évaluation de la mise en œuvre dans une étude d'effectivité.

L'évaluation de la mise en œuvre est particulièrement importante dans une étude d'effectivité. En effet, la recherche démontre que la mise en œuvre d'interventions préventives dans les milieux de pratique ne vient pas sans problèmes. Dane et Schneider (1998) soulignent que les programmes préventifs sont souvent mis en place dans des conditions qui présentent beaucoup d'obstacles à la fidélité du programme. Celle-ci peut dépendre de nombreux facteurs, parmi lesquels on retrouve les ressources du milieu, le temps, la volonté et la motivation des différents acteurs impliqués, etc. (Dane et Schneider, 1998; Durlak, 1998; Durlak et DuPre, 2008). Des études ont démontré que des différences de 20 à 40% dans la fidélité de la mise en œuvre étaient chose commune selon les milieux ou même selon les animateurs à l'intérieur d'un même milieu. La recherche démontre également que lorsqu'un programme est implanté à long terme, les résultats de l'intervention tendent à diminuer avec le temps (Durlak et DuPre, 2008). Il est donc nécessaire, lorsqu'on met en place une intervention préventive dans un contexte de pratique de bien évaluer la mise en œuvre, et non seulement les effets d'un programme.

L'évaluation de la mise en œuvre est par contre également nécessaire pour bien juger de ces effets. Plusieurs études démontrent en effet que la perte d'intégrité d'un programme affecte sa capacité à produire les résultats escomptés (Berkel et al., 2011; Dane et Schneider, 1998). De plus, l'absence d'informations sur la mise en œuvre compromet la validité interne d'un programme puisqu'on ne peut alors affirmer que ce sont bel et bien les composantes du programme qui ont produit les résultats obtenus. Des résultats négatifs ou non-significatifs

pourraient également être attribués à tort à des défauts de conception alors qu'ils relèvent plutôt d'une mise en œuvre bâclée. L'omission de cette étape pourrait donc potentiellement mener à l'abandon de programmes prometteurs qui ne produisent pas les effets attendus lors des études d'effectivité, compromettant ainsi leur diffusion et les effets positifs qu'ils auraient pu engendrer (Dane et Schneider, 1998; Durlak, 1998). L'évaluation de la mise en œuvre est également importante pour la validité externe des effets d'une intervention. On ne peut en effet généraliser les résultats d'une étude à d'autres milieux si l'on ignore dans quelles conditions le programme a été implanté (Dane et Schneider, 1998; Durlak, 1998; Durlak et DuPre, 2008). Ce type d'évaluation est d'autant plus important dans les contextes de pratique courante où les obstacles à la fidélité de programme sont beaucoup plus nombreux qu'en contexte contrôlé. L'application d'interventions préventives se fait souvent dans des milieux scolaires par exemple, où les ressources sont réduites et où le personnel est peu formé à ce type d'intervention (Brière, 2017). Il est important toutefois de noter qu'il n'existe pas de mise en œuvre parfaite et que les résultats positifs de mise en place de programmes ou d'interventions avoisinent généralement les 60%. Quelques rares évaluations ont également atteint un niveau de mise en œuvre d'environ 80% (Durlak et DuPre, 2008).

Variations dans la mise en œuvre lors des études d'effectivité. Des études précédentes ont documenté sommairement la mise en œuvre globale du programme *Blues*. Dans le cas de l'évaluation d'effectivité, menée aux États-Unis par Rohde et al. (2014), les résultats de l'adhésion et de la qualité de l'animation des intervenants avoisinaient les 70% (moyenne d'adhésion : 7,0, ET = 0,7; moyenne de compétence : 7,1, ET = 0,7). Dans le cas de l'évaluation québécoise, l'étude de Brière et al (en révision) a montré un niveau de fidélité moyen de 80%, avec des scores d'adhésion variant de 70 à 92%. La qualité de l'animation a été évaluée à 82% en moyenne, avec des scores variant de 75 à 88%.

Le présent projet vise à produire un portrait plus détaillé de la mise en œuvre de *Blues*, ainsi qu'à préciser les aspects les mieux ou moins bien mis en œuvre. Il fournira également de l'information sur certaines dimensions qui n'ont pas été documentées précédemment, telles que celles fournies lors des entretiens qualitatifs avec les participants. Nous obtiendrons donc davantage d'informations sur leur expérience de même que sur les éléments ayant favorisé ou entravé leur participation au programme. Cette analyse fournira de l'information qui pourra

être utile afin d'améliorer le programme et/ou les stratégies utilisées pour soutenir sa mise en œuvre.

Évaluation des processus

Bien que certains auteurs définissent l'évaluation des processus comme étant à la fois l'évaluation de la mise en œuvre et celle des facteurs ayant affecté les résultats d'un programme (Oakley, Strange, Bonell, Allen et Stephenson, 2006; Saunders, Evans et Praphul, 2005), le présent projet utilisera plutôt la définition d'évaluation des processus telle qu'elle est conçue par Ridde et Dagenais (2012). Cette conceptualisation différencie la mise en œuvre d'un programme des éléments, obstacles et facilitateurs, qui en affectent les résultats. Elle cherche également à évaluer l'impact des paramètres de la mise en œuvre sur les effets d'un programme donné.

Obstacles et facilitateurs. Les obstacles et les facilitateurs sont les éléments qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre d'un programme. Ils peuvent être des facteurs liés à la structure organisationnelle de l'organisme où se donne le programme (temps, ressources, motivation des dirigeants), au programme lui-même (complexité, soutien, formation, flexibilité), aux intervenants (expérience, sentiment d'auto-efficacité, perceptions de l'efficacité du programme et des besoins de la clientèle), aux participants (temps, motivation, compréhension des éléments du programme), etc., (Domitrovich et al., 2008; Glisson et al., 2008; Pas, Waasdorp et Bradshaw, 2014). Ces facteurs permettent d'enrichir la compréhension des écarts observés entre le programme tel qu'il a été mis en place et tel qu'il était prévu au départ. Plus encore, l'étude de ces facteurs permet d'identifier les conditions de mise en œuvre gagnantes selon les milieux en plus d'effectuer des ajustements au programme afin qu'il s'adapte davantage aux milieux dans lesquels il est appelé à être implanté (Ridde et Dagenais, 2012; Rossi et al., 2004). Aucune étude n'a jusqu'à maintenant documenté les facteurs qui peuvent influencer la mise en œuvre du programme *Blues*.

Une bonne façon de capturer l'ensemble des éléments qui influencent la mise en œuvre d'une intervention est d'aller en questionner les participants. La perception que les sujets – élèves et animateurs – ont développé du programme et des différents aspects ayant favorisé ou entravé son bon déroulement est essentielle à l'évaluation des processus et ne peut être

remplacée par des observations indirectes. Dans cette optique, les entretiens qualitatifs représentent un outil efficace puisqu'ils permettent d'aller chercher des informations variées sur des éléments d'intérêt auprès des acteurs centraux de l'intervention, tout en laissant aux participants la liberté d'apporter leurs propres réflexions, de soulever des questionnements ou des doutes quant à l'intervention (Creswell et Plano Clark, 2007; Ridde et Dagenais, 2012).

Liens entre la mise en œuvre et les effets du programme. Les variations présentes dans la mise en œuvre d'un programme, et plus précisément dans l'écart entre le programme tel qu'il est conçu et tel qu'il est ensuite implanté, peuvent avoir un impact sur ses effets. Il est donc important de mettre en lien les différences observées et l'efficacité d'un programme afin de déterminer dans quelle mesure ses effets dépendent de la qualité de sa mise en œuvre et d'identifier les aspects de mise en œuvre qui ont le plus grand impact sur les bénéfices d'un programme. L'identification de ces caractéristiques permet ensuite de leur porter une attention particulière lors du déploiement ultérieur du programme (Durlak et Dupré, 2008; Pas et al., 2014) et, potentiellement, de préciser les composantes essentielles d'un programme de celles qui peuvent être adaptées.

Objectifs de recherche

Le présent projet comprend trois objectifs répartis sur deux volets.

Volet A. Évaluation de la mise en œuvre

Objectif 1 : Décrire la mise en œuvre du programme *Blues* en fonction des dimensions de Dane et Schneider (1998), en détaillant les variations d'intégrité, de dosage, de qualité de l'animation et de réponse des participants entre les ateliers, les composantes du programme et les groupes d'animation.

Volet B. Évaluation des processus

Objectif 2 : Identifier les facteurs ayant entravé ou facilité la mise en œuvre de *Blues* ainsi que les facteurs qui pourraient en faciliter la mise en œuvre à l'avenir.

Objectif 3 : Déterminer si les différences dans la réponse des participants, telles que mesurées par la présence aux séances et la complétion des devoirs, sont liées aux effets du programme au niveau des symptômes dépressifs des participants.

Chapitre 2 : Méthode

L'étude d'effectivité qui fait l'objet du présent mémoire a été menée grâce à l'obtention d'une subvention du Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC) et l'octroi d'un contrat de l'organisme Boscoville. Cette évaluation a eu lieu au Québec en 2016 dans trois écoles secondaires de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, sous l'égide du chercheur Frédéric Nault-Brière. En tant que coordonnatrice de recherche du projet, l'auteure du présent mémoire a participé à chacune des étapes de sa mise en œuvre. Son rôle a donc consisté à participer à la traduction du manuel, au recrutement et à la formation des intervenants, de même qu'au recrutement des participants et aux entretiens diagnostics qui ont été menés avec chacun d'entre eux. L'ensemble de ces activités a été accomplie dans le cadre de son rôle de coordonnatrice et ne concernait pas directement le présent mémoire. L'évaluation comportant trois volets, ce premier volet, l'évaluation des effets, a fait l'objet d'une autre étude (Brière et al., en révision). Cette étude a démontré que, six mois suivant l'intervention, les participants du groupe contrôle avaient six fois plus de probabilités de développer un épisode dépressif que les jeunes du groupe expérimental. De même, le groupe d'intervention démontrait un effet positif sur les symptômes dépressifs, sur plusieurs mesures intermédiaires (connaissances cognitivo-comportementales, activités plaisantes et pensées négatives) ainsi que sur une mesure d'ajustement social (les interactions parent-enfant) au posttest, qui n'a cependant pas été maintenu au suivi six mois.

Dans le cadre de ce mémoire, l'auteure a rencontré les participants et les intervenants qui ont participé à la mise en œuvre du programme afin d'effectuer avec eux un retour sur leur expérience sous la forme d'entretiens qualitatifs. Elle a également écouté les enregistrements des séances et compilé différents questionnaires, qui seront présentés plus loin, afin de détailler la mise en œuvre du programme. Ceci, soit l'évaluation de la mise en œuvre et des processus du programme, constitue le sujet du présent projet, et représente les deux autres volets de l'étude globale de Nault-Brière. Les actions entreprises dans le cadre de ce projet étaient couvertes par le certificat d'éthique obtenu du CERAS pour l'ensemble de l'étude.

Déroulement de l'étude d'effectivité

Dans le cadre de l'étude d'effectivité québécoise de *Blues*, les élèves participants ont été répartis aléatoirement en deux groupes, le groupe expérimental et le groupe contrôle. Les jeunes du groupe contrôle ont reçu un dépliant explicatif portant sur la dépression et les différentes formes de traitement disponibles tandis que les élèves du groupe expérimental participaient à six séances d'intervention cognitivo-comportementale de groupe d'une durée d'une heure, animés par les intervenants des écoles (et non par l'équipe de recherche).

Chacun des groupes d'intervention fut mené par deux animateurs. Les rencontres se sont déroulées sur six semaines consécutives dans la majeure partie des cas, bien que l'un des groupes ait dû prendre une semaine de pause entre les ateliers pour diverses raisons organisationnelles. Chaque rencontre durait une heure, et l'une des trois écoles au moins fournissait des collations (biscuits, jus, etc.) à chacune des séances afin de favoriser la participation, tandis qu'une autre équipe a choisi d'offrir des cadeaux de départ (nourriture et bijoux) à leurs participants. Le choix d'amener ou non des collations était laissé aux animateurs qui devaient alors en défrayer les frais, contrairement à l'étude d'effectivité précédente où la nourriture et les boissons étaient toujours fournies par l'équipe de recherche dans le but de favoriser la présence des jeunes aux rencontres.

Les ateliers étaient centrés sur l'apprentissage de techniques visant à modifier les pensées négatives ainsi qu'à augmenter le nombre d'activités plaisantes. Les animateurs présentaient tout d'abord les nouveaux concepts puis les mettaient en application à partir d'exemples amenés par les participants. L'utilisation du groupe afin de trouver collectivement des solutions aux problèmes présentés était privilégiée à chaque séance.

Un site internet fut également créé afin d'amener les élèves à intégrer la pratique des techniques apprises dans leur vie quotidienne. Lors des évaluations précédentes du programme, cette pratique était accomplie grâce à des devoirs papier que les participants devaient remplir à chaque jour. Ils amenaient ensuite leurs devoirs avec eux lors de l'atelier suivant et les animateurs pouvaient vérifier la complétion des exercices. Afin de moderniser l'intervention et de tenter d'éveiller et de soutenir l'intérêt des jeunes, les devoirs papier ont été modifiés pour le bien de cette évaluation et un site web interactif a été créé pour permettre aux jeunes de compléter leurs exercices quotidiens en ligne. Chaque jour, pendant les six semaines de l'intervention, les jeunes devaient se rendre sur le site en fin de journée pour

évaluer leur humeur de la journée, inscrire un événement négatif de la journée et nommer la pensée négative qui en avait résulté. Une fois familiarisés avec les différentes techniques de restructuration cognitive, les sujets devaient ensuite formuler une contre-pensée positive à cette pensée négative et réévaluer leur humeur. Une section du site était également consacrée à la compilation des activités plaisantes réalisées et des récompenses données à soi-même pendant la semaine. Durant les dernières semaines de l'intervention, les participants pouvaient également y inscrire diverses stratégies visant à régler un problème anticipé. Les stratégies étaient ensuite utilisées à tout de rôle et notées sur le site en fonction de leur résultat.

Description générale du projet : participants et procédures

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) a été ciblée aux premiers stades du projet en raison de l'intérêt démontré par ses différentes équipes pour la mise en place d'interventions préventives de même que pour le peu de programmes qui s'y donnaient alors. *Blues* a été présenté à l'ensemble des psychoéducatrices et des psychoéducateurs de la commission scolaire lors de l'une de leurs rencontres annuelles et les personnes intéressées ont été invitées à contacter le responsable du projet. Trois écoles secondaires ont été sélectionnées sur la base de leur motivation à mettre en place le programme ainsi qu'à participer à son évaluation : l'École Des Sources, l'École Dorval-Jean XXIII et l'École Dalbé-Viau, toutes trois situées dans des zones défavorisées de l'ouest de l'île de Montréal.

Des affiches détaillant le projet ont été posées dans chacune des trois écoles et des tournées de classe ont été réalisées par des assistantes de recherche de l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal ainsi que par certains membres du personnel des écoles ciblées. Les intervenants des écoles ont également été invités à référer les jeunes qui pouvaient selon eux bénéficier du programme. Seuls les élèves des classes régulières, enrichies, à vocation particulière (musique, sciences) et sports-études et ayant entre 14 et 18 ans ont été invités à participer à l'étude. Les participants intéressés ont rempli la version française du questionnaire Center for Epidemiologic Studies – Depression (CES-D; Radloff, 1977). Tel qu'utilisé dans l'une des évaluations antérieures du programme (Stice et al., 2008), les participants obtenant un score égal ou supérieur à 20 sur cette échelle ont été invités à se présenter à une entrevue diagnostique d'une durée moyenne d'une heure. Suite à l'entrevue, les participants ayant des idéations suicidaires ou souffrant d'un épisode de dépression

majeure ont été exclus de l'étude et référés aux intervenants de l'école et/ou à des ressources extérieures. Les autres participants ont été admis conditionnellement à l'obtention du consentement parental. Chacun des participants a reçu 10\$ de compensation pour chacun des entretiens diagnostics auxquels il a participé (prétest, posttest, entretien qualitatif, suivi 6 mois).

Au total 74 jeunes ont été invités à participer à l'étude et ont été répartis entre le groupe expérimental (n = 37) et le groupe contrôle (n = 37) par randomisation stratifiée par genre et par école. Comme dans les études précédentes (Rohde et al., 2014; Stice et al., 2008), chacune des écoles (à l'exception de Dalbé-Viau) a créé un groupe de filles et de garçons. Suite à un recrutement plus difficile auprès des garçons à Dalbé-Viau, seul un groupe de filles y fut animé. Les intervenants étaient libres de planifier les séances au moment de leur choix et tous ont choisi de tenir les rencontres sur les heures de classe. Le présent projet porte spécifiquement sur les participants de la condition expérimentale.

Participants du groupe expérimental. Comme on peut le voir dans le tableau 1, le groupe d'intervention était majoritairement composé de filles. Les participants avaient tous entre 14 et 18 ans (moyenne = 15,46, ET = 1,17) et la majorité d'entre eux était d'origine canadienne. La plupart était en classe régulière et vivait avec leurs deux parents. Le niveau d'éducation maternelle et paternelle variait grandement, comme le démontrent les différentes catégories du tableau.

Intervenants. Six professionnels provenant des trois écoles participantes ont accepté de prendre part au projet. Cinq d'entre eux possèdent une formation de psychoéducateurs et l'un d'entre eux est psychologue clinicien. Leur expérience en intervention varie entre 9 et 22 ans (moyenne = 16,5 années; ET = 4,59) et le nombre d'années travaillées au sein de l'école où le projet a pris place varie quant à lui entre 1 et 15 ans (moyenne = 5,5 ans; ET = 5,24). Trois d'entre eux affirment avoir déjà reçu une formation en thérapie cognitivo-comportementale. Avant d'animer *Blues*, chacun a participé à une formation de groupe d'une journée où ils ont à tour de rôle animé certaines parties du contenu de l'intervention. Chaque animateur a également reçu un manuel présentant l'ensemble du contenu de chacune des séances de façon détaillée.

Tableau 1. Caractéristiques des élèves participants

| Caractéristiques | Participants (n = 37) | |
|-------------------------------------|--------------------------|----|
| | n | % |
| Filles | 24 | 65 |
| <i>Âge</i> | | |
| 14 | 10 | 27 |
| 15 | 9 | 24 |
| 16 | 10 | 27 |
| 17 | 7 | 19 |
| 18 | 1 | 3 |
| <i>Classe</i> | | |
| Régulière | 19 | 52 |
| Programme d'études internationales | 6 | 16 |
| Sport-Étude | 3 | 8 |
| Sciences | 3 | 8 |
| Musique | 2 | 5 |
| Refus de répondre | 4 | 11 |
| <i>Origine culturelle</i> | | |
| Canada | 22 | 53 |
| Sud-Est Asiatique | 5 | 12 |
| Moyen/Proche Orient | 4 | 10 |
| Europe de l'Ouest | 3 | 7 |
| Afrique | 3 | 7 |
| Amérique du Sud | 2 | 5 |
| Caraïbes | 2 | 5 |
| <i>Éducation maternelle</i> | | |
| Baccalauréat | 7 | 19 |
| Maîtrise | 4 | 11 |
| Diplôme d'études secondaires | 6 | 16 |
| Diplôme d'études collégiales | 5 | 14 |
| Diplôme d'études professionnelles | 3 | 8 |
| Pas de diplôme d'études secondaires | 2 | 5 |
| Ne sais pas | 10 | 27 |
| <i>Éducation paternelle</i> | | |
| Baccalauréat | 5 | 14 |
| Maîtrise | 2 | 5 |
| Diplôme d'études secondaires | 5 | 14 |
| Diplôme d'études collégiales | 3 | 8 |
| Diplôme d'études professionnelles | 1 | 3 |
| Pas de diplôme d'études secondaires | 6 | 16 |
| Doctorat | 2 | 5 |
| Ne sais pas | 13 | 35 |
| <i>Situation familiale</i> | | |
| Deux parents | 23 | 62 |
| Mère | 9 | 24 |
| Père | 1 | 3 |
| Garde partagée | 4 | 11 |

Tableau 2. Résumé des instruments, sources, résultats et temps de mesure reliés aux indicateurs de la mise en œuvre

| INDICATEURS | INSTRUMENTS | Sources | | | | | Résultats | | | Temps de mesure | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|--|----|----|------|------|-----------|------|----|-----------------|-----|-----|------|-----|---|
| | | JEUNE | | | ANIM | RECH | SITE | SEAN | GR | SEXE | PRE | INT | POST | 6 M | |
| | | EQ | QL | ED | OBS | OBS | | | | | | | | | |
| Q. 1 | Intégrité | Fiche de cotation de l'adhésion des intervenants | | | | | | x | x | | | x | | | |
| | Dosage | Fiche de cotation de l'adhésion des intervenants | | | | | | x | x | | | x | | | |
| | Qualité de l'animation | Questionnaire sur la qualité de l'animation | | x | | | | | x | x | | | | x | |
| | | Fiches de cotation de la compétence | | | | | | | x | x | | | x | | |
| | Réponse des participants | Fiches de présences aux séances | | | | | | | x | x | x | | x | | |
| | | Compilation des devoirs | | | | | | x | | x | x | | x | | |
| Questionnaire d'appréciation | | x | | | | | | | x | x | | | x | | |
| Q.2 | Obstacles et facilitateurs | Entretien qualitatif | | x | | | | | | | | | | x | |
| Q. 3 | Symptômes dépressifs | SCID | | | | x | | | | | | x | | x | x |

EQ=Entretien qualitatif; QL=Questionnaire en ligne; ED=Entretien diagnostic; ANIM=Animateurs; RECH=Équipe de recherche; OBS=Observation; SITE=site internet; SEA=Toutes les séances du programme; GR=Groupe; SEXE=Sexe des participants; PRE=pretest; INT=Pendant la phase d'intervention; POST=posttest; 6 M=suivi 6-mois

Collecte de données

Le tableau 2 présente les différents instruments de mesure utilisés en fonction des trois questions de recherche présentées plus haut. Les indicateurs sur lesquels se basent ces mesures y sont également indiqués (mesures de la mise en œuvre mises de l'avant par Dane et Schneider (1998), obstacles et facilitateurs et symptômes dépressifs). Le tableau indique également quelles sources furent employées selon les mesures (observateurs indépendants, mesures auto-rapportées, etc.) de même que les temps auxquels ces mesures furent prélevées. Les mesures utilisées dans l'évaluation des effets du programme *Blues* furent prises en trois temps : avant l'intervention (prétest), dès la fin de l'intervention (posttest) et six mois suivant l'intervention (suivi 6 mois). Dans le cadre du présent projet, et telles que présentées dans le tableau, la majorité des mesures utilisées furent collectées pendant l'animation ou lors du posttest. Chacun des instruments de mesure employé est détaillé dans la section qui suit.

Volet A. Évaluation de la mise en œuvre

Intégrité. La totalité des séances des trois écoles fut enregistrée sur bande audio et transmise par les intervenants à l'équipe de recherche. La fidélité de l'animation a donc été codifiée pour l'ensemble des séances sur une échelle d'adhésion inspirée des évaluations précédentes du programme (Rohde et al., 2014; Stice et al., 2008). L'adhésion a été évaluée pour chacune des sous-sections des séances du programme sur une échelle de 4 points basée sur le respect du contenu du manuel d'animation (0 = élément non présenté, 1 = au moins un élément majeur a été omis ou non fidèlement présenté, 2 = présenté mais des éléments mineurs ont été omis ou ont été présenté de façon non fidèle, 3 = toutes les idées ont été présentées correctement). Cette échelle d'adhésion peut être consultée à l'annexe I. Cinq séances ont également été codifiées par deux assistantes de recherche afin d'établir une mesure de fiabilité inter-juge, ceci uniquement afin de démontrer la fiabilité de l'ensemble de la cotation effectuée. La corrélation intra-classe établie est de ,75 pour l'échelle d'adhésion.

Dosage. Le dosage de l'intervention a été mesuré en comptabilisant la durée de chacune des séances d'animation ainsi qu'en tenant compte des éléments du programme qui n'ont pas été présentés. L'outil utilisé pour ce faire est la même échelle d'adhésion qui a été

décrite précédemment. La durée de chacune des sections présentées y a été notée lors de l'évaluation de la fidélité de l'intervention.

Qualité de l'animation. La qualité de l'animation a été évaluée à partir de deux outils complétés par l'équipe de recherche ainsi que par les participants au programme. Le premier outil, complété par une assistante de recherche, évaluait la qualité de l'animation des intervenants tandis que le deuxième outil consiste en un questionnaire rempli par les participants et portant sur leurs impressions suite à l'animation. Dans ces deux outils, les animateurs ont été évalués en tant qu'équipe d'animation et non individuellement.

Évaluation de la qualité de l'animation. Une fiche de cotation, également inspirée des évaluations précédentes (Rohde et al., 2014; Stice et al., 2008), a été utilisée afin de déterminer le niveau de qualité de l'animation des animateurs par rapport à six éléments (clarté, dynamisme, souci de faire participer les jeunes, utilisation de renforcements positifs, écoute active et empathie, efficacité des liens faits entre les techniques du programme et les éléments apportés par les jeunes). Ces éléments ont été cotés sur une échelle allant de 1 (pauvre ou jamais) à 5 (excellent ou toujours). L'ensemble des séances, enregistrées sur bande audio, a été écouté et évalué et cinq d'entre elles l'ont été par deux assistantes de recherche. La corrélation intra-classe pour cette mesure est de ,88. Cet outil peut être consulté à l'annexe II.

Questionnaire sur la qualité de l'animation. Un questionnaire a été dérivé de la fiche de cotation de la qualité de l'animation afin de recueillir l'opinion des participants sur la qualité de l'animation livrée par les intervenants. Lors du posttest, chacun des participants fut invité par une assistante de recherche à remplir un court questionnaire de huit items portant sur la connaissance qu'avaient les intervenants du matériel, le respect démontré, le dynamisme, l'enthousiasme, l'écoute, le souci de favoriser la participation des jeunes, la clarté des explications et le soin de répondre aux questions des participants. Chacun des items était noté sur une échelle de 5 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). L'outil est disponible à l'annexe III.

Réponse des participants. La réponse des participants a été évaluée à partir de trois outils mesurant la présence des jeunes aux ateliers, la complétion des devoirs quotidiens et l'auto-évaluation du niveau d'appréciation et de participation des jeunes au programme.

Fiche de présences aux séances. Une fiche vierge de présences aux ateliers et aux séances de rattrapage fut remise à chaque équipe d'intervenants avant leur premier atelier. À chaque séance, les intervenants devaient y inscrire les personnes présentes, les absents et les participants qui arrivaient en retard et manquaient une partie du matériel. Dans la mesure du possible, les intervenants devaient prendre un moment dans la semaine suivant l'atelier pour effectuer une courte séance de rattrapage avec les jeunes n'ayant pu se présenter à la rencontre. Ces fiches de présences ont été récupérées à la fin des ateliers et les présences et absences de chaque participant ont été compilées afin d'obtenir une mesure de leur participation à l'intervention.

Devoirs. La compilation des devoirs remplis par les participants a été possible grâce à la base de données du site internet créé afin de leur permettre de compléter les exercices en ligne. Un score a été calculé pour chaque jeune en fonction du nombre de devoirs quotidiens remplis pendant les six semaines de l'intervention et a été ajouté à la participation des jeunes aux séances d'intervention.

Questionnaire d'appréciation. Le questionnaire d'appréciation a mesuré la perception qu'avaient les jeunes de l'intervention et de leur propre implication. Cet outil maison de cinq items a été complété lors du posttest en même temps que le questionnaire sur la qualité de l'animation. Les participants ont donc évalué leur intérêt et leur motivation pour le programme, leur envie de s'impliquer lors des ateliers, le niveau de complétion des devoirs effectué et leur participation active lors des six séances. Ces items devaient être notés sur une échelle de 5 points (1=fortement en désaccord; 5=fortement en accord). Cet outil est disponible à l'annexe IV.

Volet B. Évaluation des processus

Entretiens qualitatifs. Des entretiens qualitatifs individuels semi-structurés ont été menés avec les participants à l'intervention ainsi qu'avec les animateurs lors du posttest. Sur les 37 participants, 35 élèves ont acceptés de procéder avec nous à l'entretien qualitatif. Suite au mauvais fonctionnement d'un appareil électronique, trois entretiens ont été perdus et n'ont pu être recueillis. Les données qualitatives analysées proviennent donc des entretiens effectués auprès de 32 participants. De même, les intervenants ont été invité à participer à un entretien qualitatif à la fin de l'intervention. Cinq intervenants ont accepté l'invitation.

Entretiens qualitatifs auprès des participants. Les assistants de recherche se sont rendus dans chacune des trois écoles lors de la fin des ateliers afin de rencontrer chacun des participants du projet pour déterminer leur niveau de symptômes dépressifs et pour leur faire remplir le questionnaire en ligne. Un rendez-vous a également été pris avec l'ensemble des jeunes du groupe d'intervention avant ou après leur entretien diagnostique afin de procéder à un entretien qualitatif consistant en une entrevue semi-structurée d'une quinzaine de minutes portant sur leur expérience dans le programme. Les questions portaient sur les facteurs ayant entravé ou facilité la participation des jeunes aux ateliers ainsi qu'au *Blues* web ainsi que sur les facteurs pouvant faciliter la tenue l'intervention à l'avenir. Le protocole d'entrevue utilisé peut être consulté à l'annexe V.

Entretiens qualitatifs auprès des animateurs. De la même manière, un rendez-vous fut également pris avec les six intervenants du programme afin de recueillir leurs impressions suite à leur expérience. L'entrevue semi-structurée durait en moyenne de 30 à 45 minutes et chaque intervenant a été rencontré de façon individuelle. Les questions posées portaient encore une fois sur les facteurs ayant favorisé ou entravé la participation des jeunes aux ateliers ainsi qu'au site internet, sur les points forts et les points faibles du programme, incluant la formation et le soutien reçu ainsi que sur les éléments qui pourraient faciliter une prochaine mise en œuvre du programme. Le protocole d'entrevue utilisé est disponible à l'annexe VI.

Symptômes dépressifs (pré-test et post-test). Les participants du groupe d'intervention ont été rencontrés lors du prétest, du posttest et du suivi 6 mois afin de participer à un entretien diagnostique visant à déterminer la sévérité de leurs symptômes dépressifs. La version française du Structured Clinical Interview for DSM-IV Disorders (SCID; First, Gibbon, Spitzer et Benjamin, 1997) fut utilisée à cette fin. Le SCID permet de déterminer la sévérité de l'ensemble des symptômes dépressifs sur une échelle de trois points (1 = aucun symptôme, 2 = symptôme sous-clinique, 3 = symptôme clinique) puis d'additionner chacun des scores afin de dériver une mesure globale des symptômes. Les scores de deux mesures de réponse des participants (présences aux séances et devoirs) seront mis en lien avec les symptômes dépressifs au posttest. Cette mesure a démontré un bon niveau de validité interne ($\alpha = ,78- ,80$).

Stratégie analytique

Volet A. Évaluation de la mise en œuvre

Objectif 1 : Décrire la mise en œuvre. Des statistiques descriptives (moyennes, fréquences, pourcentages) ont été utilisées afin d'évaluer dans quelle mesure les aspects de la mise en œuvre – intégrité, dosage, qualité de l'animation et réponse des participants – ont été plus ou moins bien implantés ou implantés de façon inégale dans les trois écoles. Des scores globaux ont donc été dérivés pour chacune de ces dimensions, ou pour chacun des aspects de ces dimensions lorsque pertinent, afin d'identifier dans quelle mesure les scores varient en fonction des groupes, des séances, du contenu des séances et des participants. Ces données permettront ensuite de déterminer quelles améliorations pourraient être apportées au programme ou à sa mise en œuvre afin de faciliter sa diffusion future. Le tableau 3 illustre les éléments qui ont été examinés.

Volet B. Évaluation des processus

Objectif 2 : Identifier les facteurs influençant la mise en œuvre. Les données qualitatives recueillies lors des entretiens qualitatifs ont été étudiées par analyse thématique

Tableau 3. Différences de mise en œuvre par dimension étudiée

| | | Moyenne | Groupe ³ n=5 | Atelier n=6 |
|---------------------|-----------------------|---------|----------------------------|----------------|
| Dimension 1 | | | | |
| <i>Intégrité</i> | Global | x | x | x |
| | Par section (contenu) | x | x | |
| Dimension 2 | | | | |
| <i>Dosage</i> | Global | x | x | x |
| Dimension 3 | | | | |
| <i>Compétence</i> | Global | x | x | x |
| | Par compétence | x | x | x |
| <i>Animation</i> | Global | x | x | x |
| | Par compétence | x | x | x |
| Dimension 4 | | | | |
| <i>Présences</i> | Global | x | x | x |
| <i>Devoirs</i> | Global | x | x | x |
| <i>Appréciation</i> | Global | x | x | x |

avec une démarche de thématisation continue. Le corpus d’entrevues a d’abord été transcrit puis codé à l’aide du logiciel d’analyse qualitative QDA Miner 5.0.19, afin d’identifier les éléments ayant favorisé et nui à la participation au programme ou pouvant favoriser la mise en œuvre future selon chacun des participants. Cet aspect est essentiel puisqu’il permettra l’ajustement d’éléments problématiques avant la dissémination du programme à grande échelle, et ce en tenant compte de l’avis des milieux ayant mis le programme en œuvre.

L’arbre thématique utilisé a d’abord été créé à partir des thèmes présents dans le protocole d’entrevue qualitative puis a été modifié afin d’incorporer les thèmes émergents des transcriptions d’entretien et ce jusqu’à saturation. Les thèmes obtenus ont ensuite été regroupés en thèmes principaux et secondaires selon les récurrences observées dans le corpus, permettant ainsi d’en dégager les tendances principales. Les arbres thématiques finaux représentent donc de façon schématisée l’ensemble des thèmes abordés par les participants, tel

³ Le terme ‘Groupe’ réfère aux cinq groupes d’animation créés (3 groupes de filles, 2 groupes de garçons) tandis que le terme ‘Atelier’ réfère aux six séances d’animation

que prôné par Paillé et Mucchielli (2008). Cette démarche avait avant tout un objectif descriptif, et cherchait à rester aussi près que possible des propos des participants.

Objectif 3 : Déterminer les liens entre la mise en œuvre et les effets du programme. Des analyses quantitatives ont été utilisées afin de déterminer les liens entre la mise en œuvre et les effets du programme. Des régressions linéaires simples ont été utilisées pour analyser le lien entre le score global de deux aspects de la réponse des participants, la présence aux séances et la complétion des devoirs, et les symptômes dépressifs des participants au posttest, en contrôlant pour leurs symptômes au prétest. Cette analyse permettra de déterminer si les effets détectés chez les participants suite au programme dépendent de leur participation et d'ajuster, le cas échéant, les techniques pouvant hausser cette participation à l'avenir.

Chapitre 3 : Résultats

Volet A.

Objectif 1 : Évaluation de la mise en œuvre

Intégrité. La cotation de la mesure d'adhésion indique que les animateurs ont livré le contenu du programme avec une fidélité moyenne de 78% (moyenne d'adhésion de 2,3 sur 3) avec des scores variant de 60 à 92% selon les groupes et les séances. Les tableaux 4 et 5 présentent les scores moyens d'adhésion en fonction des groupes (n=5), des ateliers (n=6) et des sections principales des séances d'animation (n=6). La moyenne d'adhésion des cinq groupes se situe au-delà des 70% avec des scores variant entre 71% (Groupe filles 3) et 85% (Groupes garçons 1 et filles 2). L'adhésion au programme en fonction des sections principales varie entre 72% (exercices à la maison) et 87% (révision). L'ensemble des sections à l'exception des exercices à la maison se situe au-delà des 80%, suggérant une adhésion presque complète mais avec quelques éléments mineurs omis ou présentés de façon incomplète ou non fidèle. La section des exercices à la maison est globalement la moins réussie, mais également celle qui montre le plus de variation entre les groupes d'animation avec les groupes Filles 2 (80%) et Garçons 2 (77%) présentant une adhésion plus près de la moyenne globale comparativement aux trois autres groupes : Filles 1 (66%), Garçons 1 (69%) et Filles 3 (65%). Les moyennes d'adhésion par ateliers présentent quelques différences mineures, mais se situent toutes au-delà des 70%. Les ateliers 1, 2 et 5 semblent être les mieux réussis, avec un score moyen de 81% (ateliers 1 et 2) et de 82% (atelier 5). L'atelier ayant le plus faible taux d'adhésion est l'atelier 3 avec un score de 70%. Ce score s'explique principalement par la dernière section de l'atelier, portant sur les exercices à faire à la maison, qui obtient un taux d'adhésion de 59%. En somme, et à l'exception de cette dernière variable, aucun score sous les 60% n'a été relevé.

Dosage. La durée moyenne pour chacun des groupes et chacun des ateliers peut être consultée dans les tableaux 4 et 5. La longueur des séances telle que prescrite par le manuel est de 60 minutes. La moyenne globale de la durée des séances animées est de 70 minutes, avec une durée moyenne allant de 61 minutes (Garçons 1) à 77 minutes (Garçons 2) en fonction des

groupes. La longueur moyenne des séances varie également en fonction des ateliers, le plus court étant l'atelier 5 (61 minutes) et les plus longs étant l'atelier 6 (79 minutes) et l'atelier 1 (76 minutes).

Tableau 4. Adhésion et durée moyenne (globale et par groupe)

| | % adhésion | | | | | |
|---------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Total | Filles 1 | Filles 2 | Filles 3 | Garçons 1 | Garçons 2 |
| Global | 78 | 73 | 85 | 71 | 85 | 75 |
| Par section | | | | | | |
| Plan de l'atelier | 80 | 73 | 87 | 93 | 87 | 60 |
| Révision | 87 | 80 | 87 | 87 | 100 | 80 |
| Retour sur les exercices | 82 | 76 | 85 | 88 | 89 | 72 |
| Changer ses pensées | 81 | 84 | 89 | 68 | 92 | 74 |
| Changer ses actions | 80 | 81 | 86 | 61 | 92 | 81 |
| Exercices à la maison | 72 | 66 | 80 | 65 | 69 | 77 |
| Durée (en minutes) | 67 | 67 | 69 | 74 | 61 | 77 |

Tableau 5. Adhésion et durée moyenne (globale et par atelier)

| | % adhésion | | | | | |
|---------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Atelier 1 | Atelier 2 | Atelier 3 | Atelier 4 | Atelier 5 | Atelier 6 |
| Global | 81 | 81 | 70 | 76 | 82 | 74 |
| Par section | | | | | | |
| Plan de l'atelier | N/A | 80 | 87 | 73 | 93 | 67 |
| Révision | N/A | 93 | 80 | 80 | 87 | 93 |
| Retour sur les exercices | N/A | 80 | 83 | 71 | 83 | 93 |
| Changer ses pensées | 91 | 82 | 77 | 84 | 83 | 69 |
| Changer ses actions | 84 | 82 | 78 | 72 | 82 | 85 |
| Exercices à la maison | 71 | 81 | 59 | 71 | 80 | N/A |
| Durée (en minutes) | 76 | 71 | 69 | 71 | 61 | 79 |

Qualité de l'animation

Évaluation de la qualité de l'animation par l'équipe de recherche. Les six compétences évaluées pour la qualité de l'animation étaient : (1) la clarté, (2) le dynamisme, (3) la sollicitation de la participation, (4) les renforcements positifs, (5) l'écoute active et empathique et (6) l'efficacité des liens effectués entre ce qui est rapporté par les jeunes et les concepts enseignés dans le programme. Les scores relatifs à la qualité de l'animation peuvent être trouvés dans les tableaux 6 et 7. La cotation de la qualité de l'animation effectuée par l'équipe de recherche indique une moyenne globale de 82% (moyenne de qualité de 4,1 sur 5) Ce score correspond à une mention « très bien » selon la fiche de cotation utilisée.

Tableau 6. Qualité de l'animation évaluée par l'équipe de recherche (global et par groupe)

| | % Qualité de l'animation | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Total | Filles 1 | Filles 2 | Filles 3 | Garçons 1 | Garçons 2 |
| Global | 82 | 84 | 79 | 85 | 80 | 84 |
| Par section | | | | | | |
| Clarté | 81 | 80 | 85 | 75 | 88 | 78 |
| Dynamisme | 82 | 85 | 60 | 100 | 68 | 95 |
| Sollicitent participation | 86 | 93 | 82 | 85 | 82 | 88 |
| Renforcements | 87 | 87 | 80 | 90 | 90 | 87 |
| Écoute active | 86 | 92 | 85 | 82 | 83 | 87 |
| Liens effectués | 73 | 70 | 80 | 78 | 67 | 72 |

Tableau 7. Qualité de l'animation évaluée par l'équipe de recherche (par atelier)

| % Qualité de l'animation | | | | | |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Atelier 1 | Atelier 2 | Atelier 3 | Atelier 4 | Atelier 5 | Atelier 6 |
| 81 | 83 | 84 | 82 | 83 | 81 |

La moyenne globale varie en fonction des groupes, allant de 79% (Filles 2) à 85% (Filles 3). Les scores varient également en fonction des compétences étudiées. La moins réussie, l'efficacité des liens effectués entre le contenu du programme et les commentaires des participants, obtient un score moyen de 73% alors que la compétence la mieux réussie en moyenne, l'utilisation de renforcements positifs, obtient un score de 87%. Le score obtenu pour les quatre autres compétences se situe au-delà des 80%.

Un examen plus approfondi indique que la moyenne relativement plus faible (73%) pour l'efficacité des liens effectués s'explique en partie par les scores obtenus pour cette section par les groupes Filles 1 (70%), Garçons 1 (67%) et Garçons 2 (72%). Les groupes Filles 2 et Garçons 1 présentent également un score inférieur à la moyenne au niveau du dynamisme (60 et 68% respectivement). Ces scores sont peu reflétés dans la moyenne globale de cette compétence qui demeure élevée grâce aux trois autres groupes qui se situent entre 85 et 100%.

Évaluation de la qualité de l'animation par les participants. La moyenne globale de la qualité de l'animation telle que dérivée des questionnaires remplis par les participants se situe à 92% (soit une moyenne de 4,6 sur 5). Les moyennes globales pour chacun des huit items cotés (connaissance du matériel, respect, dynamisme, chaleur et enthousiasme, écoute, favoriser la participation, clarté, réponses aux questions) varient entre 86% (clarté) et 99% (respect). Les moyennes de chacun des groupes sont également très élevées, allant de 90% pour Garçons 2 à 96% pour Filles 1. Six scores seulement se situent en deçà de 88% mais tous sont égaux ou au-delà des 80%. Dans l'ensemble, ces scores démontrent une appréciation très élevée de la qualité de l'animation par les participants. Les taux ne diffèrent pas de façon significative entre les groupes de filles et les groupes de garçons. L'ensemble détaillé des scores peut être consulté au tableau 8.

Réponse des participants

Présences aux séances. Les présences aux séances sont présentées dans les tableaux 9 et 10. Parmi les participants qui ont complété le programme, le taux de présences aux séances est de 5,2 ateliers sur 6, ce qui correspond à une moyenne globale de participation de 86%.

Tableau 8. Qualité de l'animation évaluée par les participants (global et par groupe)

| | % Qualité de l'animation | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Total | Filles 1 | Filles 2 | Filles 3 | Filles 3 | Garçons 2 |
| Global | 92 | 96 | 91 | 94 | 92 | 90 |
| Par section | | | | | | |
| Connaissance du matériel | 89 | 93 | 85 | 89 | 92 | 90 |
| Respect | 99 | 100 | 98 | 100 | 100 | 100 |
| Dynamisme | 88 | 93 | 85 | 96 | 88 | 80 |
| Chaleur et enthousiasme | 98 | 100 | 95 | 98 | 96 | 100 |
| À l'écoute | 95 | 100 | 95 | 96 | 96 | 93 |
| Favorisent la participation | 92 | 93 | 95 | 93 | 84 | 90 |
| Clarté | 86 | 93 | 88 | 87 | 88 | 80 |
| Répondent aux questions | 91 | 93 | 90 | 93 | 92 | 88 |

Aucun des jeunes n'a participé à moins de deux séances et 35% des participants se sont présentés à l'ensemble des six ateliers. Les deux participants qui ont quitté le programme représentent 5% du groupe et sont constitués d'une fille (4%) et d'un garçon (8%) ayant quitté entre la deuxième et la quatrième séance. Les présences varient en fonction des groupes, avec le groupe Filles 1 ayant le plus faible taux de participation (76%) et le groupe Filles 3 ayant le plus haut taux (93%). Le taux de présences par atelier varie également, allant de 94% à l'atelier 4 à 71% à l'atelier 5 ainsi qu'à 77% à l'atelier 6. Aucune différence notable n'a été notée entre les présences des filles (85%) et celles des garçons (81%) aux séances.

Le taux de rattrapage global effectué par les animateurs avec les participants ayant manqué une séance est de 36%, avec des taux variant selon les groupes, de 0% (Garçons 1) à 88% (Filles 1). Les taux changent également en fonction des ateliers avec l'atelier 3 et 4 ayant un score de rattrapage moyen de 0% et l'atelier 2 ayant un score de 100%. Enfin, des sessions de rattrapage ont été effectuées dans 47% des cas lorsque des filles s'absentaient et seulement 8% du temps lorsque les absents étaient des garçons. En somme, le taux de rattrapage effectué par les intervenants se révèle généralement faible, à l'exception notable du groupe filles 1, qui affiche un taux de rattrapage nettement supérieur aux autres.

Tableau 9. Présences aux ateliers, séances de rattrapage et devoirs (global et par groupe)

| | % participation | | | | | |
|------------------------------|-----------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| | Total | Filles 1 | Filles 2 | Filles 3 | Garçons 1 | Garçons 2 |
| <i>Présences aux séances</i> | 85 | 76 | 89 | 93 | 80 | 84 |
| <i>Taux de rattrapage</i> | 36 | 70 | 20 | 25 | 0 | 33 |
| <i>Devoirs</i> | 21 | 26 | 33 | 21 | 19 | 7 |

Tableau 10. Présences aux ateliers et séances de rattrapage par atelier

| | % participation | | | | | |
|------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Atelier 1 | Atelier 2 | Atelier 3 | Atelier 4 | Atelier 5 | Atelier 6 |
| <i>Présences aux séances</i> | 90 | 89 | 92 | 94 | 71 | 77 |
| <i>Taux de rattrapage</i> | 25 | 100 | 0 | 0 | 30 | 25 |
| <i>Devoirs</i> | 26 | 32 | 32 | 19 | 9 | 3 |

Devoirs. Dans l'ensemble, les participants ont complété une moyenne de 8,3 devoirs sur 35, pour un taux global de complétion de 20%. Le groupe ayant le plus faible taux de participation au niveau des devoirs est celui de Garçons 2 avec 7% des devoirs complétés, tandis que le groupe Filles 2 est celui qui présente la plus grande participation avec un taux de complétion de 33%. Le taux de devoirs complétés varie également en fonction des ateliers, avec une diminution progressive après le 3^e atelier, faisant passer la complétion des devoirs de 32% (atelier 3) à 3% (atelier 6). Une différence apparaît également entre les filles et les garçons, avec les filles complétant en moyenne 26% des devoirs contre 12% pour les garçons.

Questionnaire d’appréciation. La moyenne globale du questionnaire d’appréciation rempli par les participants est de 80%, soit une moyenne de 4 sur 5 sur l’échelle utilisée. Les moyennes obtenues en fonction des items du questionnaire varient grandement, allant de 66% (complétion des devoirs par le participant) à 88% (intérêt pour le programme).

Les moyennes des différents groupes varient également, allant de 72% pour Garçons 2 à 92% pour Filles 1. Les participants du groupe Garçons 2 ont rapporté une appréciation plus faible aux items suivants : motivation (71%), complétion des exercices (63%) et participation aux séances (71%).

Une différence minimale apparaît entre la moyenne d’appréciation globale des filles (83%), légèrement plus élevée que celle des garçons (75%). L’ensemble des scores détaillés peut être consulté au tableau 11.

Tableau 11. Questionnaire d’appréciation par groupe

| | % Appréciation | | | | | |
|---------------------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Total | Filles 1 | Filles 2 | Filles 3 | Garçons 1 | Garçons 2 |
| Global | 80 | 92 | 80 | 83 | 80 | 72 |
| Par section | | | | | | |
| Intérêt | 88 | 100 | 88 | 89 | 88 | 80 |
| Implication | 85 | 100 | 88 | 82 | 92 | 74 |
| Motivation | 81 | 93 | 78 | 87 | 84 | 71 |
| Complétion des exercices | 66 | 87 | 63 | 71 | 52 | 63 |
| Participation aux séances | 81 | 80 | 83 | 87 | 84 | 71 |

Volet B.

Objectif 2 : Évaluation des processus – Facteurs ayant entravé, facilité ou pouvant faciliter la mise en œuvre

Entretiens qualitatifs – Participants

Ces entretiens ont été codifiés selon la méthode expliquée précédemment et l’arborescence présentée à la figure 2 a été obtenue. Trois rubriques principales ont été dégagées, de même que six sous-rubriques qui, ensemble, reprennent chacun des thèmes

abordés en entrevue. Les codes relevés sont placés en ordre décroissant de fréquence dans l'arborescence; les thèmes les plus fréquemment nommés arrivant en premier. Cette fréquence est basée sur le nombre de participants ayant mentionné un même thème. La figure 2 peut être consultée à l'annexe VII.

Éléments facilitants – ateliers. À la question « Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont aidé-e à participer aux ateliers, qui faisaient que c'était facile ou motivant d'y aller? », la première tendance majoritaire se dégageant des réponses concerne la présence du groupe. Les jeunes disent en avoir apprécié plusieurs éléments, comme le fait de savoir qu'ils ne sont pas seuls, la possibilité d'entendre l'avis des autres, l'entraide et le fait de trouver des solutions ensemble, etc. Les citations suivantes expriment ce sentiment :

C'était le « fun », on était capables de tous parler ensemble puis [...] je m'entendais bien avec le monde qu'il y avait là, tu sais c'était vraiment agréable puis ce n'était pas, ce n'était pas tout le monde est « veg », tu sais on était plein d'énergie puis c'était le « fun » [...]. C'est le « fun » d'apprendre un peu sur le monde, là, tu sais comme, tu vois, c'est du monde [que] tu vois dans l'école, tu n'y penses pas mais quand ils le disent tu es comme « ah ok » tu sais que tu n'es pas tout seul (garçon, 17 ans).

C'est bien parce que, ben il y avait d'autres personnes plus ou moins comme moi, comme quand tu es plus en groupe tu réalises que ce n'est pas juste toi qui a les mêmes problèmes [...]. En groupe je crois que ça a aidé plus parce que tu vois ce que les autres personnes ont à dire aussi et puis après t'as plus comme à réfléchir ou comme t'as un meilleur point de vue (garçon, 14 ans).

Les différents aspects inhérents au fait de se retrouver en groupe semblent surtout avoir été appréciés par les filles qui sont responsables de la majorité des commentaires sur le sujet, dont voici quelques exemples :

Je pense que c'était vraiment de savoir que je n'étais pas la seule à vivre des moments difficiles. Comme quand j'allais là on était tout un groupe de filles, puis comme si admettons quelqu'un disait quelque chose, on n'était pas nécessairement obligées de dire ce qu'on vivait mais on pouvait comprendre facilement tu sais (fille, 17 ans).

Ben pour vrai, c'est vraiment le fait qu'on était entre filles [...]. Que genre tu as plus envie de parler parce que tu dis « ils [sic] vont peut-être me comprendre, c'est des filles... » (fille, 14 ans).

Deux autres tendances majoritaires se dessinent également. L'utilité du programme, tout d'abord, est fréquemment nommée comme étant l'un des éléments ayant amené les étudiants à se présenter aux séances, comme l'exprime ce participant :

Puis ça aide beaucoup là, il y a des choses que j'ai appris, puis ça m'a aidé, parce que j'ai des problèmes de colère, puis là j'ai utilisé une stratégie là-dedans puis depuis ce temps-là je n'ai pas eu de rage de colère ou d'excès de colère envers du monde [...]. C'est que, ben moins pour la rage mais plus comme pour l'anxiété, le stress, ces affaires-là, chaque fois je me faisais un scénario dans ma tête puis là je me demandais justement s'il y a de quoi à ça, si c'est vrai, fait que dans le fond j'étais correct, j'oubliais ça [...]. Tu sais ça a fonctionné puis c'est pour ça que j'étais content, ça marchait là (garçon, 17 ans).

Vient ensuite le fait de recevoir des outils et des techniques pour apprendre à gérer ses pensées et son humeur de même qu'à modifier ses habitudes, comme l'expriment ces participants :

Avant je trouvais que ça allait être dur parce que je suis comme, c'est pas mal une année importante [...] il fallait que je me concentre plus sur mes affaires. [...] parce que je pensais que ça n'allait pas vraiment faire un changement dans ma vie quotidienne mais finalement j'ai réalisé que les outils qu'ils nous ont donnés, ça m'a vraiment aidée. Comme j'ai eu vraiment comme, un bon mois ce mois-ci. Avant c'était moyen, pas bon là, pas du tout alors [...]. J'ai pris comme des habitudes normales, les activités ça m'a fait être plus sociable, j'ai pris plus d'exercice et hum, que je me récompensais aussi, ça me faisait sentir mieux, ça me faisait comme envie de remplir le journal pour me récompenser. Les plans aussi c'était comme, les plans abc, ça fait un changement, ouais. [...] J'étais plus de bonne humeur, j'ai pris comme, avant je ne mangeais pas tellement, mais maintenant je mange plus comme normalement. Je fais plus d'exercice, avant j'étais comme un « couch potato » (fille, 17 ans).

[...] je voulais juste savoir plus comme, parce que moi je n'ai pas beaucoup de, je ne savais pas beaucoup de moyens pour contrôler une situation ou me sortir d'une situation puis ça m'a beaucoup aidé (garçon, 14 ans).

D'autres tendances lourdes émergent également. Parmi celles-ci, on retrouve l'aspect amusant du programme, résumée par ce garçon de 17 ans : « Moi j'ai aimé ça participer au projet, honnêtement là, c'était le fun quand il y avait des rencontres, j'y allais là comme, volontairement, ce n'était pas « ah je suis forcé d'y aller », je voulais y aller ». On retrouve également l'impact des intervenants, qui facilitaient la présence des jeunes aux séances en se montrant dynamiques, gentils, enthousiastes, ce qu'exprime cette participante de 14 ans : «

[les intervenantes] étaient vraiment dynamiques, elles donnaient vraiment le goût d'aller à la prochaine rencontre ». Le fait de pouvoir s'exprimer est également mentionné par de nombreux participants comme étant un élément important expliquant leur présence aux ateliers. D'autres avaient des raisons différentes de s'y présenter, comme l'exprime cette fille de 16 ans « I mean, I missed class, that was like, my motivation ». Cette raison apparaît moins fréquemment mais elle est toutefois évoquée par quelques participants.

Plusieurs éléments plus marginaux ressortent également des entretiens. On note par exemple l'aspect motivant du programme, le fait qu'il soit bien construit, qu'il permette aux jeunes de s'ouvrir, l'envie de savoir s'il fonctionne, la motivation personnelle des participants, l'absence de jugement, la nourriture de même que l'aspect confidentiel du programme.

Obstacles – ateliers. Inversement, les participants ont également été consultés sur les obstacles qui avaient pu gêner ou empêcher leur participation aux ateliers. Un seul thème principal émerge de leurs réponses, soit le fait de manquer des cours importants ou aimés, et tout particulièrement les cours d'éducation physique et les cours où une révision de la matière était faite en vue des examens. C'est ce qu'explique cette participante de 16 ans : « Parfois je manquais des cours « so » je pensais « est-ce que je devrais y aller ou non? », j'ai manqué trois cours de chimie [...] ce n'était pas super beau à la fin dans l'examen ».

Des réponses moins fréquentes mais mentionnées à quelques reprises incluent également la gêne et l'aspect répétitif des ateliers, ce qu'exprime ce garçon de 15 ans : « La première rencontre c'était bien, ensuite j'ai fait les rencontres en groupe puis c'était, c'était quand même bien. À long terme je trouvais ça un peu plate parce que c'était tout le temps les mêmes choses». Parmi les thèmes plus marginaux on retrouve également l'aspect logistique, notamment les dates changeantes des ateliers de même que les déplacements, l'attention mise sur le négatif lors des ateliers, l'absence d'obstacles, l'importance de l'année en cours, les problèmes trop importants pour être discutés en groupe ou la réticence à partager ses problèmes et enfin la difficulté à gérer à la fois les activités suggérées par le programme et les études.

Toutefois, bien qu'une grande partie des jeunes ait indiqué ne pas apprécier manquer des cours pour participer au projet, une proportion importante des participants a également indiqué que le fait de manquer des cours ne lui avait pas posé problème. De même, beaucoup ont dit

être confortables avec le fait que leurs amis proches soient au courant de leur participation au programme, n'y voyant pas un obstacle.

Certains des participants ont également mentionné que certains de ces aspects problématiques, plus présents au début, s'estompaient ensuite avec le temps, comme l'illustrent les exemples suivants :

[...] j'essaie d'améliorer mes notes mais quand je sais que je, pour le projet, il y a des cours que je ne peux pas faire et c'était un peu difficile à choisir parce que je veux passer mais en même temps je veux de l'aide « so » je suis de plus en [plus] stressé mais après quand j'ai commencé à monter mes notes et j'étais dans le projet ça allait bien (garçon, 15 ans).

[...] au début j'ai trouvé ça dur par exemple parce que tu disais qu'est-ce qui n'allait pas tout le temps puis là je trouvais ça dur au début puis ça finit genre positif (fille, 18 ans)

Pour d'autres, par contre, les inconvénients ont perduré : « [...] le fait que ce soit en groupe, comme tout le monde partage ses problèmes, à la fin on est carrément déprimé des problèmes des autres (garçon, 15 ans) ».

Éléments facilitants devoirs. Une question concernant les éléments ayant aidé les jeunes à compléter leurs devoirs, ou les ayant motivé à les faire, a également été posée aux participants lors des entretiens. Quelques thèmes principaux émergent des réponses recueillies. On retrouve d'abord le fait d'avoir apprécié une section du site en particulier, un élément majoritairement amené par les participantes. Comme l'illustrent les extraits suivants, les sections appréciées comprennent les activités à faire pendant la semaine, les récompenses, la cotation de l'humeur et la documentation disponible sur le site.

J'ai aimé comme la partie où comme on met plein de récompenses et plein de choses à faire et après on devait choisir quoi faire (fille, 16 ans).

J'ai trouvé utile les questionnaires sur l'application par exemple, les quatre lieux qu'on aime, ça m'aidait à mieux me comprendre et [à] me connaître aussi (fille, 17 ans).

D'autres thèmes importants incluent l'absence d'éléments facilitants, l'utilité des devoirs et le fait d'utiliser une alarme pour se rappeler de les remplir. Les deux citations ci-dessous expliquent l'utilité des devoirs pour ces deux participants :

C'est super pratique de te faire réfléchir à qu'est-ce qui est arrivé, genre moi j'ai vraiment aimé le fait que genre tout, comme tu écris tout qu'est-ce qui est arrivé, ton humeur [...] comment tu peux genre tout faire pour essayer de mieux comprendre la situation après parce que comme des fois genre ça arrive puis tu ne veux juste pas y penser mais avec genre la page web genre ça t'aide à plus décompresser puis à voir vraiment les faits en face (fille, 15 ans).

Moi j'ai vraiment aimé [le site] comme un outil à utiliser chaque jour, ça pousse à penser, oui, ça pousse à penser pour changer son humeur (garçon, 16 ans).

D'autres éléments facilitants plus marginaux incluent le fait de remplir les devoirs pour se sentir mieux, pour apprendre à gérer ses pensées, pour avoir des exemples à partager au prochain atelier ou pour se récompenser (les participants avaient pour consigne de se récompenser après avoir complété un nombre x de devoirs), la rapidité et le style des devoirs, le fait de laisser le site ouvert sur le cellulaire ou l'ordinateur, l'obligation de les faire, le fait que les devoirs soient sur internet et les rappels entre participants.

Obstacles – devoirs. Si certains ont apprécié les devoirs ou le site internet, nombreux sont les participants qui avaient des commentaires négatifs à partager sur cet aspect de l'intervention. Parmi ces commentaires, on distingue une tendance principale et quelques thèmes récurrents majeurs. En tête de liste on retrouve les problèmes techniques ou la façon dont le site était construit, ce qu'expliquent ces deux participantes :

L'application web, je trouvais que c'était un peu désorganisé [...] parce que tu sais, admettons à 9h ça changeait déjà de journée, puis moi je me couche vers cette heure-là, tu sais je le faisais avant de me coucher fait que, je le remplissais sans aucun problème sauf que ce que je remplissais ça valait pour la journée d'après (fille, 17 ans).

[...] peut-être juste des fois, je commençais à écrire ma pensée négative puis là je voulais regarder les notes qu'ils nous avaient donné, mais comme je ne les avais pas en papier à côté de moi, je voulais juste regarder vite [sur internet] puis là je retournais pour écrire, continuer d'écrire puis ça [s'était effacé] (fille, 17 ans).

Les thèmes récurrents regroupent quant à eux la difficulté à se rappeler de faire les devoirs, un élément problématique important selon les participants, le manque de temps, l'élément déclencheur, qui est l'une des sections à remplir dans les devoirs, et le fait de ne pas

avoir envie de faire ses devoirs. Ces différents aspects se retrouvent dans les citations suivantes :

C'est juste que soit j'oubliais ou ça ne me tentait vraiment pas (fille, 16 ans).

C'est plus que je manquais de temps. Je revenais chez moi comme à 20h30-21h. [Mes cours d'appoint] durent jusqu'à 18h puis après ça je vais au gym puis je joue après avec mes amis (garçon, 16 ans).

Ben des fois [...] ça demandait le déclencheur de la journée, ben il n'y en avait pas nécessairement tout le temps un, tu sais des fois tu fais juste te réveiller puis ça ne « feel » pas mais ça ne veut pas nécessairement dire qu'il y a quelque chose qui l'a déclenché. Fait que tu sais des fois je voulais le remplir mais c'était quasiment comme si je cherchais un déclencheur que j'avais eu dans ma journée mais je n'en avais pas nécessairement eu un (fille, 17 ans).

Je n'ai pas aimé le fait que comme chaque jour on devait penser à quelque chose de négatif et comme développer cette pensée, au lieu de comme, on veut juste penser quelque chose de positif, on voulait penser plus à ça (fille, 16 ans).

D'autres thèmes plus mineurs comprennent le sentiment d'obligation, générateur de stress pour certains : « comme, vous demandez de genre faire les trucs sur le site ou l'application puis j'oubliais toujours fait que comme là je me sentais mal (fille, 16 ans) », l'absence d'obstacles, la longueur des devoirs, le fait de ne pas avoir internet ou d'avoir d'autres choses à faire, le manque de motivation ou la fatigue, l'aspect répétitif des devoirs, le fait de ne pas savoir quoi écrire en général ou suite à une bonne journée, l'aspect du site jugé trop « bébé » ou trop « fille » et l'aspect trop personnel des devoirs.

Éléments facilitants à mettre en place – ateliers. Les suggestions des participants visant l'amélioration des ateliers ont également été sollicitées lors des entretiens. Dans l'ensemble, peu de suggestions ont été proposées et aucune tendance lourde n'a pu être dégagée. Toutefois, quelques thèmes marginaux ont pu être recueillis, parmi lesquels on retrouve le fait de bouger davantage, comme l'évoque cette jeune fille de 14 ans : « au lieu de rester assises, de faire des activités, qu'on puisse un peu bouger, pas trop physique mais comme que nous-mêmes on puisse plus participer parce que [...] des fois du monde ne parlait pas trop ». L'ajout d'une ou de plusieurs rencontres individuelles à l'intervention pour vérifier comment vont les jeunes un à un a également été proposé, de même que le déroulement des

séances à l'extérieur de l'école afin de préserver la confidentialité, l'ajout de moments juste entre filles, la diversification du contenu, l'ajout d'animations powerpoint aux ateliers et la durée plus courte des retours effectués à chaque début de séance.

Éléments facilitants à mettre en place – devoirs. Plus nombreuses étaient les suggestions des participants visant à améliorer les devoirs. Parmi les propositions obtenues on retrouve un thème majeur, celui des problèmes et des aspects techniques du site internet. Plusieurs participants ont en effet suggéré de régler les problèmes techniques qui ont compliqué l'utilisation du site mais d'autres auraient aimé pouvoir revenir aux jours précédents pour compléter les pages oubliées ou pour suivre leur progression et d'autres encore auraient souhaité personnaliser davantage leur page web. D'autres suggestions, moins fréquentes, concernent le développement d'une véritable application, qui pourrait être téléchargée directement sur le téléphone cellulaire et utilisée sans connexion internet, facilitant ainsi la complétion des devoirs, les rappels par courriel ou message texte, la possibilité de clavarder avec les intervenants et les autres membres du groupe via le site internet ainsi que la possibilité de compléter les devoirs sur des feuilles plutôt que par ordinateur, ce qui pourrait être fait même à l'extérieur de la maison.

Entretiens qualitatifs – Intervenants

Suite à l'animation du programme, les intervenantes⁴ ont également été rencontrées et questionnées sur les éléments ayant fait obstacle ou ayant facilité la mise en œuvre du programme et leurs suggestions visant à faciliter la tenue des ateliers, des devoirs et de la formation offerte ont été recueillies. Des questions leur ont également été posées sur la façon dont elles avaient favorisé la participation des adolescents au programme. L'ensemble des éléments mentionnés pendant les entretiens se retrouve dans l'arborescence qui peut être consultée à la figure 3 (annexe VIII), les différents codes ayant été placés en ordre décroissant de fréquence.

⁴ Dans le but de conserver l'anonymat des intervenant-es et de simplifier le texte, seul le féminin est employé.

Éléments facilitateurs. Plusieurs thèmes émergent des entretiens font référence à des éléments ayant facilité l'expérience de mise en œuvre des intervenantes, notamment en matière d'animation. On retrouve par exemple la co-animation, mentionnée par plusieurs comme un aspect très aidant du programme, particulièrement dans le cadre d'une première animation. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant :

En sous-groupe c'est vraiment le « fun », mais je ne le ferais pas toute seule par exemple. En co-animation j'ai vraiment aimé ça [...]. On s'ajustait les deux puis elle était plus, elle avait plus de rigueur, fait que ça, ça m'aide, moi je ne suis pas la fille la plus rigoureuse, je suis une fille qui fait des piles partout tu sais, fait qu'on se complétait bien là-dedans, c'était le « fun » de co-animer.

Le peu de préparation nécessaire à l'animation, grâce au manuel, est également un aspect qui ressort des entretiens, tout comme l'aspect clé en main du programme et l'efficacité de la boîte à outils, une feuille qui résume l'ensemble des techniques et des stratégies de l'intervention. Le fait de constater l'utilité de *Blues*, et de voir les changements opérés par le programme chez les participants, est également l'un des aspects ayant suscité la motivation et l'envie de poursuivre de quelques intervenantes, comme en fait foi le commentaire suivant : « puis à mesure qu'on avançait on voyait les changements significatifs sur l'humeur des jeunes fait que c'était le « fun », c'était le « fun » de voir ça ». Enfin, un aspect plus marginal est celui des techniques utilisées pour cibler la clientèle, qui auraient permis de recruter des participants adéquats, favorisant ainsi le déroulement de l'intervention.

Éléments facilitateurs – participation. Les intervenantes ont également été interrogées sur les éléments ayant selon elles favorisé la participation des jeunes. À cette question, le seul thème ayant fait l'unanimité est celui de l'utilité du programme. Selon les intervenantes, les jeunes revenaient aux ateliers et continuaient à participer parce qu'ils pouvaient constater les changements que le programme provoquait chez eux. C'est ce qu'explique l'une des intervenantes ci-dessous :

J'ai l'impression que ça a changé leur vie [...]. Parce que je pense qu'ils étaient un peu perdus. Puis là ça leur donne tu sais un mur, un mur pas d'alpinisme là, un mur d'escalade, tu sais ça leur donne des ancrages, puis ils sentent [...] moins d'anxiété, ils savent plus quoi faire puis tu sais aussi ils avaient un groupe, le groupe aidait beaucoup, fait que là ils ont trouvé des solutions à la fin pour rester en contact.

[I]ls l'ont tous nommé « là je sais quoi faire quand ça ne va pas » [...]. Tu sais puis il y en a qui ont découvert la marche, juste marcher, puis c'était méditatif puis non, ils ont vraiment accroché là. [...] c'est ça dans le fond les jeunes qu'est-ce qu'ils disaient c'est que c'est sûr que leur humeur s'est améliorée mais ils avaient plus un sentiment de contrôle sur leur vie. Ils la subissaient moins.

D'autres aspects ayant favorisé la participation des jeunes, relatifs soit au programme, au contexte d'animation ou aux intervenantes, sont également ressortis des entretiens. Parmi les thèmes émergeant plus fréquemment, on retrouve notamment la taille du groupe. Alors que pour certaines intervenantes, ce sont les petits groupes qui favorisent l'intimité et la participation, c'est le contraire qui se produirait selon une autre, puisqu'un plus gros groupe permet aux jeunes plus réservés de participer sans toutefois être obligés de prendre la parole. Or, c'est justement cela que souhaitent éviter certaines, comme en témoigne le commentaire suivant :

Je pense que cinq, tu vois on avait huit filles, on avait cinq garçons, puis la dynamique avec les cinq garçons c'était favorable à, ça favorisait un peu la participation. À huit il y a des élèves qui pouvaient laisser les autres aller ou ne pas prendre leur place tandis qu'à cinq les jeunes n'ont pas vraiment le choix parce qu'ils ne sont pas beaucoup fait que ça incitait les jeunes à participer plus.

On retrouve également dans cette catégorie le lien entre les participants et leurs intervenantes et la non-mixité des groupes, qui permettrait aux jeunes de se laisser aller davantage. L'apport du groupe, l'intimité des locaux, les séances de rattrapage individuel, la nourriture, la chimie entre les intervenantes et l'humour de ces dernières sont aussi des aspects mentionnés lors des entretiens.

Obstacles. L'analyse des éléments identifiés comme des obstacles à la mise en œuvre par les intervenantes révèle quelques obstacles prédominants, de même qu'une multitude d'éléments mineurs. Les séances trop chargées et le manuel présentant le texte des séances verbatim apparaissent comme les deux principaux aspects ayant compliqué l'animation de l'intervention, puisqu'ils freinaient la spontanéité des intervenantes et les empêchaient parfois d'explorer davantage des notions intéressantes. Les extraits qui suivent expliquent ces deux problématiques :

En général je te dirais qu'il y a des ateliers qui étaient très chargés, de rentrer dans le temps ça ne nous laissait pas beaucoup de marge de manœuvre. Le 60 minutes était, il ne fallait pas, on ne pouvait pas s'arrêter beaucoup sur, des fois il y a des moments où on aurait peut-être pu prendre un peu plus de temps pour discuter mais ce n'était comme pas possible parce qu'il fallait rentrer dans le temps. Ça j'ai trouvé ça plus difficile. Donc si les ateliers étaient un peu moins chargés, je ne sais pas si c'est, tu sais je me rappelle l'atelier 3 était vraiment, on a « rushé » là pour arriver dans le temps.

C'est sûr que d'avoir un guide où tout est écrit tu sais, ça peut être un obstacle mais ça peut être intéressant dans le sens où là, comment je dirais, l'essentiel est présent puis tu n'as pas à te bâdrer avec l'ordre et de quelle façon tu vas amener les différents sujets tu sais, c'est présent. Donc le guide est intéressant. Je pense que c'est un plus mais aussi un obstacle au niveau de l'animation dans le sens où ça ne laisse pas beaucoup de marge de manœuvre mais je pense que c'est intéressant qu'il soit présent puis que c'est important de le garder puis peut-être laisser un petit peu plus de marge de manœuvre.

Parmi les thèmes qui reviennent plusieurs fois, on retrouve également le nombre trop élevé de jeunes, considéré comme un frein à la participation, de même que les examens et les cours importants, manqués en raison des séances d'animation. Les absences particulièrement nombreuses s'expliquent par la période de l'année (avril-mai) où l'intervention a eu lieu. Les retards successifs et les oublis des participants sont également soulignés comme des obstacles importants au déroulement des ateliers :

Ce que je reproche aux garçons, que je trouvais lourd, c'est que c'est tout le temps les mêmes qui arrivaient au début, « eille » c'était dur partir. Puis en même temps ben tu veux les accueillir, en, donc il y avait ça, mais c'était vraiment long partir, on perdait, une chance qu'on avait une heure et quart en fait, que nos périodes sont une heure et quart parce que c'est supposé d'être une heure mais avec tout ce temps-là de transition perdu, de gars qui arrivent en retard, qu'il faut rappeler parce qu'ils ne s'en rappelaient plus, ça je trouvais ça plate pour les gars qui arrivaient à l'heure.

Plus rarement pointés du doigt, plusieurs éléments problématiques font toutefois référence aux difficultés des intervenantes à ajouter l'intervention à un horaire déjà très chargé. On retrouve par exemple le manque de temps, les séances de rattrapage impossibles à donner en raison de la charge de travail, l'aspect exigeant inhérent au fait de s'approprier et d'animer un nouveau programme ainsi que le fait que la co-animation, quoiqu'agréable, demande trop de ressources dans un contexte où elles se font rares. Quelques intervenantes ont

d'ailleurs précisé qu'une fois le projet de recherche terminé, elles ne se donneraient plus la peine de mener les séances de rattrapage, faute de temps.

D'autres éléments concernent plutôt l'aspect logistique de la mise en œuvre, soit le fait de trouver des locaux disponibles, de réussir à arrimer les horaires des deux intervenants responsables de l'animation ou la difficulté à recruter les participants.

Enfin, un élément plus marginal concerne l'influence négative du groupe, souligné comme pouvant être un obstacle à la participation des garçons, alors qu'il s'agit d'un élément facilitateur pour les filles :

[...] je trouve qu'il y a un effet aussi d'entraînement. Tu sais que celles qui pratiquent, à qui on donne de l'attention, « ah oui moi aussi » puis là ça [de]vient comme une dynamique de groupe finalement, tandis que là les garçons au contraire j'avais l'impression que, ah celui qui a pratiqué [il] est perçu négativement tu sais [...] puis ça, ça revient à, tu sais ceux qui sont vraiment motivés, le fait qu'il manque des personnes ça envoie un message de « ce n'est pas important, ça ne marche pas, ce n'est pas cool ».

Éléments facilitants à mettre en place – ateliers. Les intervenantes ont également été questionnées sur la présence d'éventuels éléments pouvant faciliter la tenue et le déroulement des ateliers. Deux tendances principales émergent de l'analyse des réponses obtenues à cette question. La première concerne le moment de l'année où le programme devrait être donné. De façon majoritaire, les intervenantes ont mentionné l'automne, et plus précisément octobre et novembre, comme étant le moment idéal pour mener l'intervention. La seconde tendance concerne la forme que devrait prendre le manuel. Ainsi, plusieurs mentions visant à alléger le manuel ont été faites. Parmi celles-ci, il a été suggéré de retirer certaines parties du manuel ou de grouper certaines sections afin d'alléger le texte et de faciliter l'animation. Les contrats, qui avaient pour but d'inciter les jeunes à compléter leurs devoirs, de même que la stratégie « Quelle est la preuve » font partie des sections que certaines intervenantes élimineraient. Il a également été suggéré de regrouper les sections « Tourner en rond » et « Tracas quotidiens » sous la rubrique des plans abc, puisque la stratégie à mettre en place dans les deux cas est la même.

L'ajout de rencontres individuelles au programme et des modifications à apporter au format et à la disposition des différentes sections du manuel afin de le rendre plus facile à utiliser font également partie des thèmes récurrents. Les raisons expliquant l'intérêt des

intervenantes pour l'ajout de courtes rencontres individuelles sont expliquées dans la citation suivante :

Je pense que si on pouvait inclure dans le programme une rencontre individuelle, ça n'a pas besoin d'être une heure là, mais juste pour voir, faire un suivi, comment ça se passe [...] ce n'est pas tout le monde qui participe, qui va s'ouvrir, le fait de se retrouver en individuel avec des élèves [...] je pense que ça ferait une occasion pour eux autres de s'ouvrir.

D'autres suggestions, moins fréquentes, portaient sur la composition de l'équipe d'animation. Ainsi, il a été proposé de toujours créer des équipes d'animation où un animateur déjà formé accompagnerait un nouvel animateur pour donner l'intervention, afin de diminuer le temps de préparation et le stress qui vient avec la mise en place d'un nouveau programme. Il a également été suggéré, au contraire, de toujours privilégier l'animation à un seul intervenant, afin de préserver les ressources d'intervention dans les écoles. Sur un autre thème, il a également été suggéré de trouver une façon de faire davantage bouger les garçons, afin de garder dans le programme les garçons peu motivés par le format parfois très scolaire de *Blues*. Une intervenante a d'ailleurs souligné le fait que les ateliers se donnant sur les heures de classe, les cours d'éducation physique étaient souvent privilégiés pour éviter que les jeunes ne manquent des cours plus difficiles, mais que cela avait comme conséquence de faire décrocher certains garçons pour qui le fait de bouger est essentiel. La petite taille des groupes est également un élément qui a été mentionné, afin de favoriser la participation, comme l'explique cette intervenante : « en plus petits groupes aussi tu as beaucoup plus de participation, tu as moins de gêne, tu as plus de liens ». Finalement, les intervenantes ont également proposé d'apporter certains ajustements de nature logistique au programme, comme par exemple l'envoi du manuel en version pdf aux animateurs et la condensation des ateliers en cinq séances plutôt que six. La sélection d'élèves très motivés uniquement et l'ajout d'exemples dans le manuel pour le sixième atelier font également partie des améliorations suggérées.

Éléments facilitants à mettre en place – devoirs.

Certaines suggestions, quoique peu nombreuses, concernaient également les devoirs. Pour certaines intervenantes, ce sont les filles qui ont davantage complété les devoirs, alors que les garçons n'y ont pas vraiment accroché, préférant pratiquer les stratégies dans leur tête.

Il serait donc important, rappellent ces intervenantes, d'exploiter davantage l'outil qu'est le site internet, puisqu'il permet la pratique quotidienne des stratégies enseignées. La citation suivante exprime ce souci :

[II] y a des choses que j'aurais, si j'avais eu accès peut-être à la base de données au niveau de l'application, à savoir qui, j'aurais pu inciter plus facilement les jeunes à y aller [...]. Il me semble, au niveau de l'application, [il] y a quelque chose à faire avec ça, je trouve ça au niveau de l'utilisation de cette application-là, je ne sais pas [...]. Je trouve qu'on ne l'a pas, tu sais c'était quand même une partie importante du projet et je pense qu'on l'a sous-utilisée.

Cette citation émet également l'idée pour les intervenants d'avoir accès au site internet où les jeunes complètent leurs devoirs afin de les encourager et de renforcer leurs efforts.

Éléments facilitants à mettre en place – formation. Finalement, les impressions et les suggestions des intervenantes ont été recueillies au niveau du soutien reçu et des modifications à apporter à la formation. Certaines intervenantes ont trouvé que la formation qu'elles avaient reçue était trop courte, puisqu'elles n'avaient pas eu le temps de voir les six ateliers, tandis qu'une autre a trouvé la formation suffisante mais suggérait d'y ajouter une courte présentation sur l'intervention cognitivo-comportementale. D'autres suggestions mentionnaient la possibilité de séparer la formation en deux demi-journées, afin de laisser aux participants le temps de s'imprégner du matériel, l'importance de voir l'ensemble des ateliers et d'expliquer aux intervenants comment reprendre les situations difficiles et finalement de bâtir la formation autour de la boîte à outils, une section reprenant l'ensemble des stratégies, plutôt que de passer les ateliers un par un. La dernière suggestion portait sur la possibilité que les formateurs animent quelques-uns des ateliers afin de faire davantage « vivre » la formation aux intervenants :

Puis lors de la formation ma suggestion c'est de faire vivre aux intervenants les ateliers. Je pense que de le vivre [il] y a quelque chose d'intéressant puis de les faire les exercices, tu comprends, tu sais on n'est pas dépressifs mais tout de même, des fois ça nous arrive aussi d'avoir des pensées négatives puis de voir, qu'est-ce qu'on leur demande aux jeunes, tu sais moi j'aurais voulu le faire puis plus les ateliers avançaient moins j'avais de temps. Mais je trouvais que cette expérience-là, qu'est-ce que je demande à mon jeune de faire finalement? Puis si je

l'ai vécu puis je le comprends, ben, je ne sais pas, je trouve que l'expérience est encore plus [intéressante] ».

Au niveau de la formation et des devoirs ce sont donc surtout des éléments relativement mineurs qu'il faudrait ajuster afin de faciliter la future mise en œuvre de *Blues* dans les milieux de pratique courante. Les éléments qui seraient à modifier au niveau des ateliers demanderont plus de temps et de considération de la part des concepteurs du programme.

Objectif 3 : Évaluation des processus – Mise en œuvre et effets du programme

Tel que présenté au tableau 12, les régressions linéaires effectuées démontrent que le pourcentage de complétion des devoirs par les participants n'était pas relié au changement observé dans les symptômes dépressifs au posttest par rapport au prétest. Le même résultat est obtenu lorsque l'on observe le lien entre les présences aux séances des participants et leurs symptômes dépressifs au posttest. Ceci étant dit, le coefficient standardisé reliant le taux de présences aux ateliers aux effets indique une taille d'effet moyenne. Cette association peut être potentiellement importante, même si elle ne s'est pas avérée statistiquement significative en raison du petit nombre de participants inclus dans ces analyses.

Tableau 12. Réponse des participants et symptômes dépressifs au posttest

| Variable de mise en œuvre | Coefficient standardisé (Bêta) | Sig | Intervalle de confiance à 95% | |
|---------------------------|--------------------------------|------|-------------------------------|------------------|
| | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| Devoirs | -,013 | ,943 | -,020 | ,019 |
| Présences | ,336 | ,053 | -,005 | ,814 |

Chapitre 4 : Discussion

Résumé des résultats

(1) Évaluation de la mise en œuvre

Le premier objectif de ce mémoire consistait à décrire la mise en œuvre de *Blues* selon quatre indicateurs proposés par Dane et Schneider (1998). Le premier de ces indicateurs est la fidélité de mise en œuvre, soit l'adhésion au programme. Les résultats démontrent que le programme a été mis en œuvre de façon satisfaisante pour l'ensemble des groupes et des ateliers. On dénote de légères variations entre les groupes mais tous se situent entre 71% et 85% sur l'échelle d'intégrité, soit au-delà de la barre des 60% proposée par Durlak et DuPré (2008). Les scores d'adhésion ont égalé ou dépassé 80% dans deux groupes, un phénomène relativement rare selon les mêmes auteurs et qui pourrait être dû, dans le cas présent, au manque de temps de l'une des équipes d'animation, qui a souvent dû se résigner à lire directement le manuel à défaut de pouvoir se préparer à l'avance, livrant ainsi le programme de façon quasi textuelle.. La section la moins fidèle à travers les groupes et les ateliers a été celle visant à expliquer ou à rappeler aux participants les exercices à effectuer à la maison. Malgré tout, à l'exception d'un score de 59% à l'atelier 3, les scores d'adhésion pour cette section ont dépassé le seuil des 60%.

Le deuxième indicateur évalué était le dosage, soit la durée des ateliers en nombre de minutes par rapport à la durée planifiée par le programme. Alors que le temps alloué pour les ateliers était de 60 minutes, la durée moyenne de l'animation pour l'ensemble des groupes et des ateliers était de 70 minutes, soit un excès moyen de dix minutes.

Le troisième indicateur considéré était la qualité de l'animation, telle qu'évaluée par l'équipe de recherche et par les jeunes eux-mêmes. La cotation effectuée par l'équipe de recherche indique une animation de haute qualité de manière générale, bien que certains ateliers aient été cotés plus faiblement au niveau du dynamisme. Les scores les plus faibles ont été attribués à la catégorie « liens effectués par les intervenants » dans l'ensemble des groupes avec une moyenne générale de 73% et des scores variant entre 67% et 80% selon les groupes. Toutefois, ces résultats, même s'ils se retrouvent en-deçà de la moyenne, témoignent d'une mise en œuvre réussie selon les critères de Durlak et DuPré (2008). L'évaluation de la qualité de l'animation perçue par les participants reflète ces résultats positifs avec des moyennes

d'appréciation considérablement élevées se situant entre 90 et 96%. Aucune différence n'a été établie entre la cotation des filles et des garçons sur cette mesure.

Le quatrième et dernier aspect considéré était la réponse des participants, définie par la présence aux ateliers, la complétion des devoirs et le questionnaire d'appréciation. Les présences aux séances ont été relativement élevées dans l'ensemble, malgré certaines fluctuations selon les groupes et les ateliers. En effet, on note une baisse de la participation après l'atelier 4 alors que la participation, jusque-là maintenue autour de 90% a chuté à 71% (atelier 5) et 77% (atelier 6).

Le nombre de séances de rattrapage a également varié de façon importante en fonction des groupes, allant de 0% dans certains cas à 70% dans d'autres. Ce nombre varie aussi en fonction du sexe des participants, les filles recevant en moyenne près de six fois plus de séances de rattrapage que les garçons, un chiffre principalement influencé par le haut pourcentage de séances de rattrapage tenues dans l'un des trois groupes de filles. Cette différence marquée pourrait potentiellement être expliquée par le fait que l'équipe d'animation responsable du très haut taux de séances de rattrapage n'avait qu'un groupe d'animation alors que les animateurs des deux autres écoles en avaient deux. Il est possible de présumer que cette équipe disposait alors de davantage de temps à consacrer à ces séances.

Le taux de complétion des devoirs est de façon générale très peu élevé, les cinq groupes oscillant entre 7 et 33% de devoirs complétés. Une différence est apparue selon le sexe des participants, les filles complétant environ deux fois plus de devoirs que les garçons (26% contre 12%).

À l'exception de cette dernière variable de mise en œuvre, la mise en œuvre de *Blues* a donc été largement réussie. Ceci est particulièrement positif puisque, comme le démontrent Durlak et DuPré (2008) dans leur revue de plus de 500 études portant sur l'impact de la mise en œuvre sur les effets des programmes, une meilleure mise en œuvre est associée à de meilleurs résultats, avec des tailles d'effet de deux à trois fois supérieures à celles résultant de programmes dont l'implantation est moins bien réussie. Les auteurs ajoutent qu'une mise en œuvre réussie augmente les chances de succès d'un programme tout en amenant des bénéfices plus importants pour ses participants.

(2) Évaluation des obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du programme

Le deuxième objectif de ce mémoire était d'identifier, par le biais d'entrevues avec les jeunes et les intervenants, les obstacles qui ont nui à la mise en œuvre du programme et les facteurs qui ont facilité (ou qui auraient pu faciliter) la mise en œuvre du programme.

Obstacles et facilitateurs relevés par les jeunes

Présence et participation aux ateliers. Les jeunes ont mentionné trois obstacles principaux ayant empêché ou compliqué leur présence ou leur participation aux ateliers, soit le fait de manquer des cours importants ou des examens, la gêne, ainsi que l'aspect répétitif des ateliers.

Au niveau des éléments facilitateurs, les participants ont d'abord expliqué leur présence aux ateliers par l'effet de groupe. Pour la majorité des adolescents rencontrés, le fait de se retrouver en groupe, parmi des jeunes de leur âge, de savoir qu'ils ne sont pas seuls avec leurs problèmes, d'obtenir les conseils ou l'avis de leurs pairs sur leur situation, semble avoir été une raison substantielle de se présenter aux ateliers. L'utilité du programme, son côté ludique, la gentillesse et le dynamisme des intervenantes, le fait de pouvoir s'exprimer et parler de ses problèmes de même que la possibilité de manquer des cours sont les autres éléments majeurs mentionnés par les participants.

Complétion des devoirs. Plusieurs obstacles ont également été mentionnés par les jeunes concernant la complétion des devoirs. Deux facteurs se détachant clairement du lot sont les problèmes techniques du site (faisant changer la date du journal de bord avant minuit) et la difficulté à se rappeler de faire les devoirs. D'autres éléments fréquemment mentionnés ont concerné le manque de temps et le fait de ne pas avoir envie de faire les devoirs.

À l'inverse, les jeunes ont relevé quatre facteurs principaux qui ont facilité la complétion des devoirs: le fait d'avoir apprécié certaines sections du site internet et d'avoir pris plaisir à les remplir, le site internet bien construit, l'utilité des devoirs et l'utilisation d'une alarme sur le téléphone pour se rappeler de les compléter. Enfin, lorsque questionnés sur les facteurs qui auraient pu faciliter la complétion des devoirs, les jeunes ont surtout évoqué le fait de régler certains problèmes techniques du site internet. Plus rarement, certains jeunes ont

suggéré de développer une véritable application et de couper une partie des devoirs afin d'écourter le temps passé à les remplir.

Obstacles et facilitateurs relevés par les intervenants

Obstacles et facilitateurs généraux. Les obstacles généraux à la mise en œuvre relevés par les intervenants peuvent être regroupés en quelques catégories principales. Parmi celles-ci, on retrouve le manuel trop détaillé, les séances trop chargées, et les examens ou les cours importants des participants qui compliquaient l'animation des séances. Plusieurs facteurs ont été nommés de façon plus marginale mais ont néanmoins un impact non négligeable sur la mise en œuvre selon les intervenants, incluant le manque de temps, la taille du groupe, l'aspect exigeant de l'animation d'un nouveau programme, les retards et les oublis des participants, les horaires des intervenants difficiles à arrimer, le manque de locaux et les ressources trop nombreuses mobilisées par l'animation.

À l'inverse, les intervenants ont mentionné que la mise en œuvre du programme avait été principalement facilitée par la co-animation, l'aspect clé en main du programme, son utilité manifeste, le côté complet et pratique de sa boîte à outils de même que le peu de préparation nécessaire avant les ateliers. Selon eux, les facteurs qui auraient pu faciliter la mise en œuvre auraient été d'alléger ou de reconfigurer le manuel, de mettre en œuvre le programme à l'automne plutôt qu'au printemps et l'ajout de rencontres de suivi individuelles pour prendre le pouls des jeunes.

Obstacles et facilitateurs relatifs à la participation des jeunes

Parmi les éléments facilitant la participation des jeunes mentionnés par les intervenants, on retrouve l'utilité du programme ainsi que les aspects inhérents aux intervenants eux-mêmes : le lien développé avec les jeunes, l'humour et la chimie entre les deux intervenants. La non-mixité des groupes d'animation représente également un facteur important, selon plusieurs intervenants. Une utilisation plus poussée du site web est également l'un des éléments importants suggérés.

(3) Analyse du lien entre mise en œuvre et effets du programme

Le troisième objectif de ce mémoire visait à vérifier si deux aspects de la mise en œuvre, soit le nombre de présences aux ateliers et le taux de complétion des devoirs, étaient reliés à la réponse des jeunes au programme par rapport à leurs symptômes dépressifs, qui en représentent la cible principale. Les régressions linéaires effectuées n'ont pas montré de lien entre l'une ou l'autre des mesures de mise en œuvre et les symptômes rapportés par les jeunes après le programme. Ceci dit, l'association entre les présences des participants aux ateliers et les symptômes post-intervention indique une taille d'effet moyenne ($r=.3$), près du seuil de signification, et dans le sens attendu : plus les jeunes participent au programme, plus ils tendent à en bénéficier au final. Compte tenu du petit nombre de participants dans ces analyses, il est plausible que cette association soit pertinente, même si elle s'avère non significative.

Cette association pourrait s'expliquer par une exposition plus grande aux mécanismes d'action spécifiques (e.g., pratique de techniques de restructuration cognitive) et non-spécifiques (e.g., soutien social des pairs) du programme ou par une motivation plus grande de certains participants, qui est susceptible de prédire à la fois une plus grande participation et une plus grande réduction des symptômes. Dans tous les cas, notre étude suggère que la présence est potentiellement une condition importante du succès du programme, bien que cette conclusion doive être interprétée avec prudence compte tenu du petit nombre de participants.

Comparaison des résultats aux évaluations américaines du programme

La précédente étude d'effectivité du programme *Blues*, réalisée aux États-Unis par Rohde et al. (2014), démontre des résultats similaires à cette étude, quoique légèrement inférieurs, pour la fidélité de la mise en œuvre et la qualité de l'animation. L'équipe rapporte en effet une moyenne d'adhésion de 70% de même qu'une moyenne de 71% pour la qualité de l'animation. Le taux de participation aux séances se révèle presque identique au nôtre, les participants ayant complété en moyenne 5,3 séances sur 6. Les auteurs ajoutent que 48% des participants se sont présentés à toutes les séances, contre 35% pour l'étude actuelle. Une différence majeure s'inscrit par contre au niveau des séances de rattrapage et des devoirs. Alors que le taux de rattrapage s'est ici révélé particulièrement bas, avec seulement le tiers des ateliers manqués qui en ont bénéficié, l'étude précédente affiche un taux de rattrapage de 94%.

Il en va de même pour les devoirs, qui ont été complétés à 80% par les participants de l'étude américaine, ce qui représente près de quatre fois le taux de complétion de la présente étude.

L'évaluation réalisée par Rohde et al. (2014) rapporte ne pas avoir trouvé de lien entre les présences aux séances et le changement des symptômes dépressifs entre le prétest et le posttest ($r = ,01$; $p = ,92$), tandis que Stice et al. (2008) rapportent avoir trouvé une corrélation entre les deux variables ($r = ,27$; $p = ,012$). Nos résultats se situent donc plus près de l'étude de Stice et suggèrent que les présences peuvent jouer un rôle par rapport aux effets du programme. L'absence d'association dans l'étude de Rohde et al. (2014) pourrait être reliée à un taux de rattrapage beaucoup plus élevée que le taux observé dans notre étude. Les deux études ne mentionnent pas avoir exploré le lien éventuel entre la complétion des devoirs et les symptômes dépressifs. Aucune de ces deux études n'a mené d'entretiens qualitatifs auprès des participants.

Principaux constats émanant de l'étude

(1) Le premier grand constat qui émerge de cette étude est que le programme Blues a pu être mis en œuvre de manière largement adéquate dans les écoles qui ont participé à l'évaluation.

La majorité des indicateurs de la mise en œuvre considérés ont montré une mise en œuvre de bonne qualité. L'adhésion s'est révélée très haute, avec des moyennes d'intégrité de 78% (groupes) et de 81% (ateliers), des chiffres supérieurs à l'évaluation précédente de Rohde et al. (2014) qui affichait une moyenne d'adhésion de 70%. Il en va de même pour la qualité de l'animation, ici évaluée à 82% par l'équipe de recherche, un résultat similaire quoique supérieur au 71% déterminé par l'évaluation d'effectivité de Rohde et al. (2014). La présence aux séances se révèle également satisfaisante et presque identique à l'évaluation précédente (5,2 présences sur 6 en moyenne).

Exception faite donc du faible taux de complétion des devoirs et du bas pourcentage de séances de rattrapage effectuées, l'ensemble des indicateurs observés indique une mise en œuvre satisfaisante, similaire à l'évaluation d'effectivité précédente et répondant aux critères de mise en œuvre réussie de Durlak et DuPré (2008).

L'obtention de tels résultats dans la mise en œuvre d'un programme mené dans des milieux de pratique courante et animé par des intervenants des milieux est en soit

particulièrement encourageant. Le fait que ces résultats soient obtenus avec un minimum de supervision de l'équipe de recherche et suite à une courte formation d'une journée l'est encore davantage. Ces résultats font suite à la première étude d'effectivité menée aux États-Unis (Rohde et al., 2014) qui avait obtenu des résultats similaires, ce qui semble indiquer que le contenu du programme est aisément transférable en l'espace d'une journée de formation. Ces résultats laissent penser qu'une dissémination du programme à plus grande échelle serait bientôt envisageable dans le milieu des écoles secondaires québécoises.

Envisager la dissémination d'un programme ne peut être possible qu'après avoir mené une étude d'effectivité comme celle réalisée ici par Brière et al. (en révision). En effet, ce n'est qu'après avoir tenté de mettre en œuvre une intervention dans des contextes de pratique courante, avec ce que cela signifie en termes d'imprévus et de modifications d'un milieu à l'autre, que l'on peut déterminer dans quelle mesure un programme est assez robuste pour pallier à ces variations (Gottfredson, 2015). Le manque de temps, les ressources financières insuffisantes, le roulement de personnel, le manque de motivation, etc., sont autant de facteurs qui peuvent entraver la mise en œuvre harmonieuse d'un programme dans un milieu. Dans l'étude d'effectivité menée ici, les principales difficultés rencontrées ont eu lieu au niveau du manque de temps et des problèmes de recrutement. La décision de mettre en œuvre le programme au printemps 2016, plutôt qu'à l'automne 2017 (prise par les acteurs impliqués au niveau de l'équipe de recherche et de la commission scolaire en raison de plusieurs facteurs administratifs) a créé une situation où peu de temps pouvait être alloué pour la préparation du manuel, pour la formation et pour que les intervenants puissent prendre connaissance du matériel. Au niveau du recrutement, la stratégie appliquée dans la première école, consistant à présenter le programme dans les classes et à laisser les jeunes intéressés contacter les intervenants, n'a pas fonctionné. Très peu d'élèves se sont ainsi manifestés. Une nouvelle stratégie a alors été mise en place : tous les jeunes recevant la présentation en classe devaient remplir l'outil diagnostique et indiquer sur la feuille s'ils souhaitaient ou non participer. Cette nouvelle stratégie a permis de dénombrier de nombreux élèves intéressés, qui n'auraient peut-être pas osés contacter le personnel des écoles de leur propre chef.

L'étude de la mise en œuvre de *Blues*, effectuée ici, nous permet par contre de constater que ce programme a été bien implanté malgré toutes ces difficultés. Plusieurs éléments ont sans doute contribué à la réussite de sa mise en œuvre. Le manuel d'animation,

l'aspect clé en main du programme et la co-animation semblent avoir facilité l'animation des séances ainsi que l'appropriation du matériel par les intervenants. De même, l'animation en groupe, l'utilité du programme et les qualités interpersonnelles des intervenants ont également favorisé la participation des élèves selon les réponses rapportées lors des entretiens.

(2) Trois aspects ont été moins bien mis en œuvre : le rattrapage, la complétion des devoirs et la longueur des séances.

Trois éléments ont été mis en œuvre de manière moins satisfaisante. Le premier est le rattrapage des ateliers manqués par les participants, mené dans seulement 35% des cas. Ce chiffre est très inférieur à celui de Rohde et al. (2014) qui affichait un taux de rattrapage de 94%. Ce faible taux est potentiellement problématique dans la mesure où les participants qui ne bénéficient pas de séances de rattrapage pourraient manquer des éléments essentiels du programme, éléments qui sous-tendent les programmes et que l'on sait partiellement responsables des changements observés (Domitrovich et al., 2008).

À notre connaissance, et à l'exception de Rohde et al. (2014), aucune étude portant sur la mise en œuvre de programmes d'intervention ne fait mention de séances de rattrapage. Il est donc difficile de se positionner sur le taux de rattrapage constaté dans le présent projet. Par contre, et bien que peu d'études portant sur la mise en œuvre ne mentionnent de données reliées au dosage (Dane et Schneider, 1998; Lee, August, Realmuto, Horowitz et Bloomquist, 2008), celles qui le font laissent présumer que les problématiques reliées à l'impact du manque de temps sur cet aspect de la mise en œuvre sont relativement communes. Par exemple, dans leur article portant sur la fidélité de la mise en œuvre du programme *Community Works*, les chercheurs Melde et Tusinski (2006) ont évalué 110 séances d'animation dans 15 écoles différentes. Leur étude a permis de déterminer que le tiers des classes où le programme était donné avait reçu moins d'heures d'animation que le minimum statué par les développeurs du programme pour que ce dernier demeure efficace. Les auteurs précisent que le manque de temps avait affecté le dosage de plusieurs façons : l'omission d'étapes dans l'animation des séances, trop de temps passé sur certains sujets obligeant l'interruption de séances qui demeuraient incomplètes, l'omission de l'introduction et de la conclusion, une animation trop rapide afin de rattraper du temps et l'absence de discussion par manque de temps. L'obligation d'écourter les discussions en raison du manque de temps a également été identifiée comme un

élément irritant par certains animateurs du présent projet. L'omission de la dernière section des séances d'animation, portant sur les exercices de la semaine, a également été relevée dans le cadre de la présente étude comme l'un des éléments les moins bien mis en œuvre.

Un constat similaire est posé par Mihalic, Fagan et Argamaso (2008), dans leur étude portant sur la fidélité de la mise en œuvre du programme de prévention *Lifeskills Training* dans 432 écoles. Les auteurs rapportent en effet que seulement 71% des animateurs impliqués dans le projet ont livré l'ensemble des séances. Selon les auteurs, le défi le plus communément rapporté était la difficulté à trouver du temps d'animation à l'extérieur des périodes allouées aux sujets académiques essentiels, un défi également rapporté par les animateurs de la présente étude pour les séances de rattrapage. Mihalic, Fagan et Argamaso (2008) ajoutent également que cette difficulté devenait de plus en plus importante avec l'augmentation de la pression académique amenée par les examens, un élément aussi rapporté par les élèves et les intervenants du présent projet et d'ailleurs identifié comme l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre.

Nos analyses, de même que plusieurs auteurs (Askell-Williams, Dix, Lawson et Slee, 2012; Berkel et al., 2011; Dane et Schneider, 1998; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson et Salovey, 2012), suggèrent que les absences aux séances peuvent limiter le succès d'un programme, et il est plausible que ce soit particulièrement le cas si ces présences sont répétitives et qu'elles ne sont pas palliées par le rattrapage. Par contre, plusieurs commentaires émis lors des entretiens qualitatifs effectués dans le cadre de cette recherche laissaient entendre que le faible taux de rattrapage était principalement dû à la difficulté de trouver le temps nécessaire. Il semble que les intervenants n'aient pas trouvé ces séances de rattrapage suffisamment essentielles pour les prioriser dans un contexte de manque de temps et de ressources. Notre étude suggère que les effets du programme pourraient être bonifiés en trouvant des façons de répondre à ce défi. Une avenue à explorer pourrait provenir de l'étude de Mihalic, Fagan et Argamaso (2008) où une association positive a été trouvée entre le dosage et la vision favorable qu'avaient les animateurs du programme mis en place. Une formation davantage axée sur l'efficacité du programme et sur son utilité, et dans le cas présent sur l'utilité des séances de rattrapage, serait donc à envisager.

Le deuxième point préoccupant de la mise en œuvre est le faible taux de devoirs complétés, qui est particulièrement bas comparativement au taux obtenu dans l'étude de

Rohde et al. (2014). Alors que les résultats de l'étude d'effectivité américaine rapportent un taux de complétion de 80% pour les devoirs, le taux relevé dans l'étude actuelle est de 20% seulement.

Plusieurs raisons pourraient être à l'origine de cette différence. L'évaluation précédente utilisait en effet des devoirs en format papier, qui étaient remis à chaque participant puis récupérés à la séance suivante. Dans l'évaluation actuelle, les participants devaient se connecter à internet pour remplir leurs devoirs sur une plateforme web. Ce changement a été apporté dans le cadre de cette étude pour tenter de rejoindre davantage les jeunes mais également pour éviter que les participants ne remplissent les devoirs papier juste avant les séances, passant alors à côté de la pratique quotidienne jugée nécessaire à l'acquisition de nouvelles habiletés. Toutefois, cette nouvelle méthode, qui se voulait engageante, n'a pas permis d'atteindre cet objectif, et ce de façon généralisée. Deux facteurs principaux semblent être responsables de ce résultat : les problèmes techniques ou les difficultés d'utilisation et un intérêt limité de la part des jeunes.

Certains jeunes ont toutefois apprécié certains aspects du site. Les sections portant sur les activités et les récompenses ont été relativement populaires, et l'utilité des devoirs a été nommée par plusieurs. Toutefois, les inconvénients semblent avoir pris le dessus pour la majorité des participants et dans l'ensemble, les jeunes n'ont pas persévéré dans leur utilisation du site.

Cette situation n'a rien d'exceptionnel. L'internet est de plus en plus utilisé aujourd'hui par différents types de programmes, dans un effort pour faciliter l'accès aux interventions. Ces programmes ont pourtant en commun le même problème : un faible taux d'adhésion dans le temps. En effet, peu de sujets maintiennent leur participation suite aux premières semaines d'intervention (Donkin, Christensen, Naismith, Neil, Hickie et Glozier, 2011; Kelders, Kok, Ossebaard, Van Gemert-Pijnen, 2012; Wangberg, Bergmo, Johnsen, 2008). Les interventions qui portent sur la dépression et l'anxiété rapportent également ce phénomène (Christensen, Griffiths et Farrer, 2009), de même que les interventions auprès des adolescents (Neil, Batterham, Christensen, Bennett et Griffiths, 2009; Patten et al., 2006). Par contre, il semble que les interventions qui vérifient et surveillent la participation des sujets aux interventions rapportent un plus grand taux d'adhésion (Neil et al., 2009). Il se peut donc que

ce soit ce facteur qui ait influé sur la différence observée dans la complétion des devoirs entre l'étude de Rohde et al. (2014) et l'étude actuelle.

En effet, l'importance de la révision des devoirs par les intervenants est l'un des aspects intrigants de cette étude. Le fait que les devoirs soient révisés par les intervenants peut offrir un incitatif aux jeunes, les amenant à compléter leurs devoirs et peut permettre de faire des liens efficacement entre les séances. Il est plausible que le taux très faible de complétion des devoirs soit entre autres relié à l'incapacité des intervenants de consulter les devoirs des jeunes pendant les séances dans le cadre de cette étude. Le fait de permettre une rétroaction directement en ligne, tel que suggéré par l'un des intervenants, pourrait selon certains améliorer la motivation et l'engagement des élèves (Collin, Rahilly, Richardson et Third, 2011) et serait donc une avenue à explorer.

Comme dans le cas du rattrapage par contre, on peut se questionner sur la nécessité des devoirs pour l'intervention. Bien que certaines études aient trouvé des liens relativement mineurs entre la complétion des devoirs et les changements opérés par l'intervention chez les participants (Coon et Thompson, 2003; Mausbach, Moore, Roesch, Cardenas et Patterson, 2010), certains n'en ont trouvé aucun (Shirk, Crisostomo, Jungbluth et Gudmundsen 2013). C'est également le cas de l'étude actuelle. Il n'est donc peut-être pas essentiel que les jeunes fassent des devoirs à chaque jour une fois qu'ils ont intégré les principes que les devoirs tentent de leur inculquer. C'est d'ailleurs ce que plusieurs jeunes ont affirmé lors des entretiens qualitatifs. Toutefois, Mausbach et al. (2010) affirment, dans leur méta-analyse sur les liens entre les devoirs et les changements thérapeutiques, que les études qui utilisent un pourcentage plutôt qu'une mesure continue pour évaluer les devoirs présentent généralement des tailles d'effet plus faibles que les autres. De même, les études qui se basent sur l'évaluation des intervenants pour évaluer la complétion des devoirs et non sur une évaluation conjointe du sujet et de l'intervenant présentent également des tailles d'effet plus modestes. On peut donc se demander si un lien aurait pu être mis à jour si l'évaluation de la complétion des devoirs avait été opérationnalisée de façon différente.

Le dernier élément qui présente une mise en œuvre moins réussie est le dosage. Les différents ateliers affichent en effet des durées moyennes supérieures à la durée proposée par le manuel d'animation, avec un excès moyen de 10 minutes par atelier, un résultat qui n'a pas été rapporté par l'étude d'effectivité précédente. Les entretiens effectués soulignent l'aspect

trop chargé des séances comme facteur principal de débordement de même que la taille des groupes. En effet, plusieurs sections du manuel requièrent que les animateurs opèrent un tour de table et invitent chacun des jeunes présents à répondre à une question ou à offrir un exemple. Il est donc légitime de penser que plus les participants sont nombreux, plus longs seront les tours de table. Il est envisageable qu'une deuxième animation voit se réduire la longueur des séances, les animateurs étant davantage familiarisés avec le contenu et ayant moins besoin de se référer au manuel en cours de séance. Les oublis et les retards des participants ont également joué un rôle dans la longueur des séances, le groupe devant patienter avant de pouvoir débiter.

Comme dans le cas du rattrapage et des devoirs, un respect strict de la durée des séances n'est probablement pas un aspect essentiel du programme. Un certain débordement n'est donc pas forcément problématique si ce temps est disponible (selon la durée des périodes dans une école) et s'il peut être utilisé pour bonifier le programme, en permettant aux jeunes d'échanger davantage par exemple. Par contre, si ce débordement empêche l'animation de certaines sections du manuel, comme l'explication des devoirs dans le cas de la présente étude, cela peut devenir problématique. Une école dont les périodes dureraient 60 minutes aurait également du mal à animer l'ensemble du matériel sans empiéter sur les récréations, un motif qui pourrait décourager la participation de certains élèves.

(3) Deux éléments mineurs soulèvent certaines questions relatives à la mise en œuvre du programme.

L'élément le moins réussi en matière d'adhésion a été l'explication des exercices à faire à la maison. Cet élément relativement simple revient à chacun des ateliers à l'exception du dernier mais il constitue le dernier sujet abordé par les animateurs en fin d'atelier. Il se peut donc, considérant que la longueur moyenne des ateliers a dépassé la longueur prescrite, que les intervenants aient décidé de passer outre plusieurs éléments de cette section afin d'écourter les rencontres. Plusieurs des intervenants ont d'ailleurs affirmé, lors des entretiens qualitatifs, que l'ensemble des séances était trop chargé et difficile à animer jusqu'à la fin.

Il est difficile de se prononcer sur l'importance de cet élément. Certains participants ont toutefois affirmé avoir eu de la difficulté à compléter les devoirs en raison d'une incompréhension des éléments à remplir. Il se peut donc que le manque d'explications ait eu

un rôle à y jouer, particulièrement lors des premières semaines puisque les participants devaient alors se familiariser avec le site et que certains nouveaux éléments étaient ajoutés à chaque nouvelle semaine. Il se peut également que cet élément ait joué un rôle dans la faible complétion des devoirs par les participants tout au long de l'étude.

Deuxièmement, bien que la participation à l'intervention ait été satisfaisante en moyenne, et comparable ou supérieure aux études antérieures, la baisse de la participation qui est notée après la quatrième séance demeure préoccupante. Cette baisse pourrait être expliquée par les examens et les révisions qui ont lieu à cette période de l'année, un élément que de nombreux participants ont désigné comme étant un obstacle important à leur participation aux séances. Dans cette optique, la diminution progressive des présences s'expliquerait logiquement par l'approche graduelle de la révision et des examens de fin d'année du ministère, qui ont généralement lieu en mai. Elle pourrait également provenir de l'aspect répétitif du programme, qui a pour but d'inculquer certaines pratiques aux jeunes grâce à la répétition. Toutefois, bien que quelques jeunes aient mentionné cet aspect, aucun ne l'a mis en relation avec son niveau de participation aux rencontres. À cet effet, il aurait également été intéressant de savoir si cette diminution progressive de la participation s'est également produite lors des deux évaluations précédentes.

Cette baisse de la participation est potentiellement problématique puisque *Blues* est une intervention qui a été évaluée sur six rencontres. Il est donc possible que les effets produits par l'intervention soient moindres pour les participants ayant manqué les dernières séances, et ce bien qu'aucun lien significatif n'ait été démontré entre les présences et les symptômes au posttest.

Forces et limites

Ce mémoire présente certaines limites qu'il est important de souligner. La première concerne le nombre de participants. Un échantillon plus vaste aurait permis d'affirmer avec davantage de certitude la présence ou l'absence d'effets potentiels entre les présences aux séances, la complétion des devoirs et les changements survenus dans les symptômes dépressifs entre le prétest et le posttest. De plus, un échantillon plus large aurait compris davantage de garçons, permettant de jauger avec plus d'assurance l'attrait, pour eux, du programme en général et des devoirs en particulier. Bien que n'étant pas un des objectifs de l'étude, ceci

aurait pu renseigner et outiller davantage les prochains intervenants qui animeront le programme dans leur école, en termes de facteurs favorisant la participation et la rétention des élèves. La petite taille de l'échantillon donne également plus d'importance à l'attrition des participants. Parmi les jeunes et les intervenants impliqués dans l'étude, 2 adolescents et 1 intervenant ont refusé de participer à l'entretien qualitatif ou n'ont pu être rejoints, nous privant ainsi de l'apport d'individus ayant peut-être plus de commentaires négatifs à partager que les autres. Trois enregistrements d'entretiens auprès de participants ont également été perdus, suite au mauvais fonctionnement d'un appareil électronique. L'ensemble des entretiens qualitatifs n'ayant pu être complété ou ayant été perdus concerne des individus appartenant au même groupe, ce qui est passablement problématique. Toutefois, le reste des entretiens concernant ce groupe présente, de façon générale, les mêmes thèmes principaux que l'on retrouve dans le reste des entretiens, laissant ainsi penser qu'aucun élément majeur n'a été échappé.

Une autre limite concerne deux des mesures utilisées pour établir le taux de participation des jeunes. La première mesure, le taux de complétion des devoirs, se base uniquement sur la quantité des devoirs complétés, alors qu'il aurait été pertinent de mesurer également la qualité des devoirs produits. Peut-être cela nous aurait-il permis de distinguer un effet, même léger, de la complétion des devoirs sur les symptômes au posttest. La deuxième, la participation des jeunes aux séances, a été établie en fonction de leur présence ou de leur absence aux ateliers. Or il aurait été également pertinent d'évaluer la participation des adolescents lors des ateliers, puisqu'un participant parfois absent mais très impliqué peut bénéficier davantage du programme qu'un pair toujours présent mais peu investi. Cette mesure, complétée par les intervenants à la fin de chaque atelier, aurait pu contribuer à révéler un lien entre la participation aux rencontres et les symptômes dépressifs suite à l'intervention.

Un autre élément concerne l'évaluation de la qualité de l'animation par l'équipe de recherche. Puisque les séances d'animation étaient enregistrées sur bandes audio et non sur vidéo, il est possible que certains aspects aient échappé aux évaluateurs. Plusieurs signes non-verbaux de la part des animateurs peuvent ainsi avoir été perdus, comme les renforcements à la participation par exemple (sourires, regard, clins d'œil, etc.) ou encore des signaux d'impatience ou de désaccord (haussement d'épaules, roulement de yeux, bâillements, etc.).

Quelques limites doivent également être mentionnées en ce qui a trait aux entretiens qualitatifs. Tout d'abord, il se peut que certains des participants et des intervenants rencontrés lors des entretiens qualitatifs aient hésité à partager leurs critiques à l'endroit de l'intervention devant un membre de l'équipe de recherche. Toutefois, un effort considérable a été fait au début de chaque entretien pour convaincre les personnes rencontrées de notre intérêt pour ce type de critique envers le programme et sa mise en œuvre. Ensuite, la tenue des entrevues a eu lieu dès l'intervention terminée et donc avant la compilation et l'analyse des résultats. Bien que cela nous ait permis de mener les entrevues de façon ouverte et non restrictive, cela nous a également empêché de poser des questions plus précises sur des éléments de la mise en œuvre qui se sont plus ou moins bien déroulés. Finalement, la saturation n'a pas été atteinte lors de la codification des entretiens, tant pour les participants que pour les intervenants. Bien que l'on puisse affirmer sans crainte ne pas être passé à côté d'un thème central, il se peut que certains considérations plus marginales aient échappé à cette recherche.

Cela étant dit, l'utilisation d'entrevues qualitatives est l'une des forces de ce mémoire, les entretiens amenant plusieurs éléments explicatifs qui viennent confirmer ou infirmer certaines des hypothèses émises suite à l'évaluation de la mise en œuvre du programme. Le présent mémoire est d'ailleurs la première évaluation de *Blues* qui utilise cette méthode. Ces entretiens ont pu mettre en lumière plusieurs aspects qui n'étaient pas considérés comme problématiques par l'équipe de recherche. Le texte verbatim du manuel, l'animation de certains ateliers par l'équipe de recherche lors de la formation et la possibilité de converser sur la plateforme web utilisée pour les devoirs sont quelques exemples d'éléments problématiques ou de suggestions recueillies lors des entretiens qualitatifs. Ces problèmes ou suggestions pourront ensuite permettre l'ajustement de l'intervention aux réalités des milieux scolaires québécois.

Une deuxième force de cette étude consiste en l'importance mise à décrire la mise en œuvre de *Blues*. La majorité des études portant sur les résultats d'interventions données ne décrivent pas dans quelles conditions ces interventions ont été administrées (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPré, 2008). Il devient donc difficile de mettre en œuvre ces programmes et d'obtenir les mêmes résultats, surtout dans des conditions de pratique courante. Ensuite, les études qui étudient la mise en œuvre d'interventions ne mentionnent souvent qu'un ou deux facteurs de fidélité (Durlak et DuPré, 2008). De plus, l'utilisation de mesures

d'observations indépendantes demeure la stratégie la plus représentative de la fidélité d'un programme, bien qu'elle soit rarement utilisée (Durlak et DuPré, 2008). C'est ce type de mesures qui a été utilisé dans le cadre de cette étude.

Une troisième force a été de fournir de l'information quant aux ajustements à apporter afin d'éviter certains des problèmes rencontrés lors de la mise en œuvre, ceci pour faciliter la diffusion ultérieure du programme. Ce souci de baser la mise en œuvre de *Blues* sur les besoins des milieux tout en préservant sa validité interne est l'une des forces majeures de ce mémoire.

Recherches futures

Il sera intéressant de documenter la mise en œuvre de *Blues* lorsque la plateforme web permettra aux intervenants d'accéder au site afin d'encourager la participation des jeunes. Une plus grande complétion des devoirs pourrait alors être étudiée en lien avec les changements dans les symptômes dépressifs des participants suite à l'intervention. Il serait également intéressant de considérer à la fois la quantité de devoirs complétés ainsi que leur qualité pour déterminer si l'ajout de cette variable est associé aux bénéfices que tirent les jeunes de leur participation dans le programme. Une future évaluation devrait également tenir compte du niveau de participation lors des ateliers et non seulement de la présence des jeunes aux séances. Cela permettrait d'établir une mesure de participation continue, qui pourrait se révéler plus pertinente que le taux de présences dans la relation de la mesure avec les symptômes dépressifs. Une future évaluation pourrait également tester des stratégies pour favoriser la tenue des séances de rattrapage et déterminer si ces séances ont plus d'impact lorsqu'elles sont données en début de programme, après les premiers ateliers, plutôt que vers la fin, ce qui pourrait alléger la tâche des futurs intervenants responsables de l'animation.

Dans l'éventualité où un manuel allégé ou écourté serait produit et utilisé, une prochaine étude devra également évaluer les effets du programme afin de s'assurer qu'il demeure tout aussi efficace et que les ingrédients actifs sont toujours présents.

Enfin, il est important de rappeler que l'objectif d'une étude portant sur l'effectivité d'un programme est de vérifier ses effets dans la pratique courante. Le programme *Blues* ayant à deux reprises fait ses preuves dans ce type de milieu, les prochaines mises en œuvre du programme devraient être menées non plus par l'équipe de recherche mais bien par différents

acteurs des milieux scolaires québécois. Bien que l'évaluation actuelle, menée par Brière et al. (en révision) ait été faite dans ce but, certains aspects continuaient d'être totalement ou partiellement pris en charge par l'équipe de recherche (recrutement, évaluation des symptômes, rétroaction à l'animation). Les milieux scolaires devraient désormais prendre en charge toutes les étapes de la mise en œuvre afin que l'on puisse véritablement s'assurer de la capacité des milieux à reproduire adéquatement le programme et ses effets.

Implications pour la pratique

Sur la base des résultats obtenus par ce mémoire, plusieurs recommandations peuvent être apportées pour l'amélioration tant le programme *Blues* lui-même que de sa mise en œuvre. Certaines de ces recommandations découlent directement des commentaires recueillis lors des entretiens qualitatifs tandis que d'autres proviennent d'observations effectuées lors de l'écoute des séances d'animation.

Il apparaît clair, tout d'abord, que les séances d'animation sont trop chargées. Le temps d'animation le démontre, tout comme les entretiens menés auprès des intervenants. Il est donc important d'alléger le contenu sans toutefois éliminer les éléments nécessaires à l'amélioration des symptômes des participants. Il faut donc que ses concepteurs se penchent sur le contenu des séances et indique ce qui peut être retiré. Ensuite, afin encore une fois de faciliter l'animation des ateliers, il est recommandé que le texte verbatim soit retiré du manuel pour être remplacé par des mots clés, des listes de points importants et des aides visuelles à l'animation. Ceci fait suite aux commentaires des intervenants sur la fluidité de l'animation, difficile à réaliser avec un texte intégral à suivre. De cette façon, les intervenants seraient en mesure de suivre le contenu mais se l'approprieraient davantage et pourraient donner plus de place aux jeunes lors des séances.

Les observations des participants concernant les devoirs, leurs difficultés à trouver un élément déclencheur ainsi que le peu d'intérêt suscité par les devoirs, amènent également à reconsidérer la façon dont les devoirs et leur importance sont expliqués aux jeunes. Il sera nécessaire, à l'avenir, que les intervenants fassent davantage la distinction entre un évènement déclencheur majeur et des éléments déclencheurs mineurs ou des pensées négatives. Cette distinction est faite lors du premier atelier mais devrait être rappelée à chaque fois que les intervenants abordent l'importance de compléter les devoirs puisque les participants

mentionnent souvent se sentir de mauvaise humeur, alors qu'aucun événement déclencheur n'est survenu. Le programme, qui cherche à mettre l'accent sur les pensées négatives qui surviennent suite au déclencheur, gagnerait à clarifier davantage cette notion. De même, dans le but d'augmenter l'utilisation des devoirs par les participants, il est recommandé que les intervenants aient accès à la plateforme web, comme l'a suggéré l'un des intervenants rencontrés. Comme il a été mentionné plus tôt, la surveillance de la complétion des devoirs augmente le taux de complétion (Neil et al., 2009).

Il est également suggéré, pour contrer la difficulté de planifier des moments pour les séances de rattrapage que les animateurs se réservent à l'avance des moments à chaque semaine pour mener ces séances avec les absents. Il est plus facile de réserver du temps à l'avance que de trouver une plage libre à la dernière minute dans un horaire que l'on sait chargé. Ces séances de rattrapage pourraient également servir à prendre le pouls des participants, à vérifier leur intérêt pour le programme et à s'assurer que leur absence ne cache pas une baisse de motivation ou des besoins plus profonds qui nécessiteraient un suivi individualisé.

Une fois les effets des programmes validés, il importe de déterminer et de valider les stratégies nécessaires pour faciliter leur utilisation et leur diffusion dans la pratique (Gottfredson et al., 2015). La présente étude permet de formuler quelques recommandations à cet égard. D'abord, il semble que le modèle général de mise en œuvre, basée sur l'utilisation d'un guide et d'une formation brève, soit suffisant pour permettre une bonne mise en œuvre des ateliers. Malgré tout, certaines modifications pourraient être bénéfiques. Tel que mentionné précédemment, une modification du format du guide pourrait aider.

Certaines modifications à la formation pourraient également s'avérer utiles. Plusieurs intervenants ont également émis des suggestions sur la formation. De manière générale, celle-ci était considérée comme étant trop courte. Suite à ces commentaires, il est recommandé que la formation se déroule en deux étapes. La première, d'une demi-journée, viserait à résumer le programme de même qu'à présenter, par le biais de l'animation, les deux premiers ateliers aux intervenants. Cette animation devrait être prise en charge par les formateurs. Les intervenants pourraient ensuite animer, à tour de rôle, l'un des quatre ateliers restants lors de la deuxième journée de formation. Une attention particulière devrait être portée par les formateurs à l'explication des stratégies de reconstruction cognitive. Ces trois stratégies peuvent sembler

simples lorsqu'elles sont expliquées dans le manuel mais leur application pratique peut poser problème. Bien que, dans le cadre du présent mémoire, l'explication de chacune de ces stratégies aient été relativement bien réussie en termes d'adhésion, la clarté des explications et les liens effectués entre les exemples des participants et les stratégies seraient à travailler. L'écoute des séances d'animation démontre en effet qu'il ne suffit pas de présenter brièvement les stratégies aux intervenants lors de la formation mais qu'il faudrait les mettre en pratique autour d'exemples concrets. Cela permettrait aux intervenants de voir les nuances entre les stratégies mais également de réellement faire la différence entre les différents éléments reliés aux pensées négatives. On ne peut, par exemple, appliquer une stratégie de restructuration cognitive à un fait ou à une émotion. Ceci devrait désormais être un élément central de la formation.

D'autre part, il importe de re-préciser que les intervenants des écoles n'ont pas mis en œuvre l'ensemble de la démarche lié au programme dans cette évaluation. Le recrutement des participants, leur évaluation initiale et le suivi ont été effectués par l'équipe de recherche. Il est possible qu'un accompagnement supplémentaire, dépassant la formation actuellement offerte, soit nécessaire pour assurer une mise en œuvre adéquate et durable de l'intervention dans les écoles. Cette question deviendra essentielle pour la diffusion du programme à plus large échelle.

Dans l'ensemble, ces recommandations, émises dès l'analyse préalable des résultats de ce mémoire, ont été soumises à Boscoville, dans le cadre d'un partenariat avec l'Université de Montréal sur le programme *Blues*. Boscoville, désormais responsable du soutien et de l'accompagnement aux milieux souhaitant mettre en place le programme, s'est chargé, avec l'équipe de recherche responsable de la présente évaluation, de revoir l'ensemble des outils destinés aux acteurs intéressés par le programme. La formation a donc été revue et modifiée. Elle est désormais offerte en deux journées séparées et met davantage l'accent sur les stratégies cognitives dont il est question ci-dessus. Le manuel d'animation a également été revisité; la majorité du texte a été remplacée par des mots-clés et des phrases succinctes mentionnant les points importants de chacune des sections. Des rappels visuels ont également été inclus. Parallèlement au guide de l'animateur, un guide de mise en œuvre a également été créé, afin de présenter certaines recommandations visant à une mise en place harmonieuse du programme dans les écoles. Suite au peu de succès rencontré par le site internet auprès des

jeunes, l'accès à la plateforme web a été donné aux intervenants animant le programme, et l'accès internet en a été facilité pour les jeunes. Il sera maintenant essentiel de valider l'utilité de ces stratégies dans une évaluation subséquente.

Lien avec l'approche psychoéducative

L'ensemble des conclusions et des recommandations élaborées dans le présent mémoire souligne l'importance de plusieurs des opérations professionnelles chères à la psychoéducation. L'importance de certaines opérations telles que la planification, l'organisation, la communication, etc. ne peut être sous-estimée. En effet, mettre en œuvre un programme comme *Blues* demande de planifier les moments des rencontres et de s'assurer que ces moments conviennent tant aux élèves qu'aux intervenants. La communication avec les enseignants ainsi qu'avec les parents est essentielle, tout comme l'est l'organisation du temps et de l'espace lors des rencontres. L'animation est le premier levier d'un tel programme, l'outil qui permet d'accrocher les jeunes et de maintenir leur intérêt tandis que l'utilisation permet de faire des liens efficaces entre le matériel et les sujets abordés par les jeunes. Cette dernière opération est sans doute la plus difficile et la moins réussie dans la présente mise en œuvre. Enfin, l'évaluation post-situationnelle, ici réalisée par l'équipe de recherche, est essentielle et permet de corriger lors d'une animation subséquente les erreurs commises lors de la première animation.

Un autre outil utilisé en psychoéducation, la structure d'ensemble, permet d'aider à conceptualiser la mise en place d'un tel programme. La structure d'ensemble aide à réaliser l'importance de certains éléments parfois négligés comme le temps nécessaire à l'animation d'une séance ou aux séances de rattrapage. L'espace est également un élément important, d'ailleurs nommé comme un obstacle par des intervenants qui ne disposaient pas de locaux suffisants pour mener leurs ateliers. La structure d'ensemble nous permet également de nous questionner sur les moyens de mise en interaction du programme, le site internet par exemple, et de les mettre en relation avec nos objectifs afin de trouver la meilleure manière d'y répondre. Ces deux outils, la structure d'ensemble et les opérations professionnelles, illustrent efficacement la nécessité de considérer un ensemble d'éléments avant de mettre en place un programme et permettent de réaliser qu'il s'agit là d'une tâche bien plus complexe qu'on ne le croit à prime abord. La complexité de la mise en œuvre d'un programme tel que *Blues*

souligne également la nécessité d'une planification adéquate. L'utilisation de la structure d'ensemble par les intervenants, préalablement à la mise en œuvre, pourrait devenir un moyen efficace de contrer certains des écueils recensés dans ce mémoire. Cela permettrait de mieux planifier et organiser le temps nécessaire à l'animation mais également à la familiarisation avec le matériel d'intervention par exemple, la réservation de locaux, la mise en place d'un système pour prévenir le personnel enseignant des rencontres, l'assurance d'avoir le matériel nécessaire aux moyens de mise en relation, etc. sont autant d'étapes qui deviennent plus aisément prévisibles grâce à la structure d'ensemble.

Conclusion

Cette étude et l'évaluation plus large menée par Brière et al. (en révision) reproduisent les résultats de l'étude d'effectivité menée aux États-Unis (Rohde et al., 2014). Le programme *Blues* est un des premiers, sinon le premier programme de prévention de la dépression à avoir été évalué deux fois en contexte de pratique courante par deux équipes différentes. Cette étude, comme celle menée plus tôt aux États-Unis, démontre que le programme peut être mis en œuvre avec succès par des intervenants scolaires, à tout le moins en ce qui a trait à l'animation des séances. Les prochains défis pour la pratique autant que la recherche seront de corriger les lacunes de mise en œuvre objectivées ici, de porter attention aux aspects de mise en œuvre afférents à l'animation des séances (ex : recrutement et suivi des jeunes) et de déterminer les meilleures stratégies pour soutenir la pérennité du programme dans les écoles.

Références

- Abela, J. R. Z. et Hankin, B. L. (2008). Depression in children and adolescents. Causes, treatment and prevention. Dans J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (dir.), *Handbook of depression in children and adolescents*. New York: Guildford Press.
- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Haeftel, G. J., MacCoon, D.G. et Gibb, B.E. (2002). Cognitive vulnerability-stress models of depression in a self-regulatory and psychobiological context. In I. H. Gotlib et C. L. Hammen (dir.), *Handbook of depression*. London, U.K.: Guilford.
- American Psychiatric Association. (2010). APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5*.
- Askell-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J. et Slee, P. T. (2012). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 357-381. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.692697>
- Avenevoli, S., Knight, E., Kessler, R. C. et Merikangas, K. R. (2008). Epidemiology of depression in children and adolescents. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (dir.), *Handbook of depression in children and adolescents*. New York : Guilford Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. et Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Bergeron, L., Valla, J. P., Smolla, N., Piché, G., Berthiaume, C. et Georges, M. S. (2007). Correlates of depressive disorders in the Quebec general population 6 to 14 years of age. *Journal of abnormal child psychology*, 35 (3), 459-474. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-007-9103-x>
- Berkel, C., Mauricio, A. M. et Schoenfelder, E. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33. doi: [10.1007/s11121-010-0186-1](https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1)
- Bibaud-De Serres, Antoine (2017). *Validation et évaluation d'une application pour téléphone intelligent comme soutien à la thérapie cognitive comportementale de la dépression* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/9515/>
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D. et Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *bmj*, 350. doi: [h2469](https://doi.org/10.1136/bmj.h2469). <https://doi.org/10.1136/bmj.h2469>

- Brière, F. (2017). La recherche d'effectivité: nature, méthodes et rôle dans la validation des interventions fondées sur les preuves. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 117-143.
- Brière, F. N., Pascal, S., Dupéré, V. et Janosz, M. (2013). School environment and adolescent depressive symptoms: a multilevel longitudinal study. *Pediatrics*, 131(3), e702-e708. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2172>
- Brière, F., Reigner, A., Yale-Soulière, G. et Turgeon, L. (2017). Pilot effectiveness trial of brief indicated cognitive-behavioral group depression prevention in French-Canadian secondary schools. Manuscrit soumis pour publication.
- Brunwasser, S. M. et Garber, J. (2015). Programmes for the prevention of youth depression: Evaluation of efficacy, effectiveness, and readiness for dissemination. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 0(0), 1-21.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good*. New York: Guilford Press.
- Cheung, A. H. et Dewa, C. S. (2006). Canadian community health survey: major depressive disorder and suicidality in adolescents. *Health and Policy*, 2(2), 76-89.
- Christensen, H., Griffiths, K. M. et Farrer, L. (2009). Adherence in Internet interventions for anxiety and depression : Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 11(2), 1-16.
- Collin, P., Rahilly, K., Richardson, I. et Third, A. (2011). The benefits of social networking services: Literature review. Cooperative Research Centre for Young People, Technology and Wellbeing. Repéré à <http://www.youngandwellerc.org.au/wp-content/uploads/2014/03/The-Benefits-of-Social-Networking-Services.pdf>
- Coon, D. W. et Thompson, L. W. (2003). The relationship between homework compliance and treatment outcomes among older adult outpatients with mild-to-moderate depression. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 11(1), 53-61.
- Costello, E. J., Pine, D. S., Hammen, C., March, J. S., Plotsky, P. M., Weissman, M. M., Biederman, J., Goldsmith, H. H., Kaufman, J., Lewinsohn, P. M., Hellander, M., Hoagwood, K., Koretz, D. S., Nelson, C. A. et Leckman, J. F. (2002). *Development and natural history of mood disorders*. *Biological Psychiatry*, 52(6), 529-542.
- Cournoyer, M., Labelle, R., Berthiaume, C. et Bergeron, L. (2016). Quels sont les syndromes du DSM-5 les plus associés aux idées suicidaires chez les adolescents ? Analyses selon l'âge et le sexe. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 41-62. doi: <https://doi.org/10.7202/1039157ar>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage publications.

- Cummings, J. R. et Druss, B. G. (2011). Racial/ethnic differences in mental health service use among adolescents with major depression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(2), 160-170.
- Dane, A. V. et Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. doi:
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T. et Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Donkin, L., Christensen, H., Naismith, S. L., Neal, B., Hickie, I. B. et Glozier, N. (2011). A systematic review of the impact of adherence on the effectiveness of e-therapies. *Journal of Medical Internet Research*, 13(3), 1-12. doi:10.2196/jmir.1772
- Dufour, S. (2005). Les amis de Zippy, *AQEP Vivre le primaire*, 18(4), 10-11.
- Durlak, J. A. (1998). Why Program Implementation is Important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18. doi: 10.1300/J005v17n02_02
- Durlak, J. et DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Fondation Jeunes en tête (s.d.). Solidaires pour la santé mentale. Repéré à <http://www.fondationjeunesentete.org/fr/initiative/solidaires-pour-la-sante-mentale>
- Garber, J., Webb, C. A. et Horowitz, J. L. (2009). Prevention of depression in adolescents: A review of selective and indicated programs. Dans S. Nolen-Hoeksema et L. M. Hilt (dir.), *Handbook of depression in adolescents*. New York: Routledge.
- Giesen, F., Searle, A. et Sawyer, M. (2007). Identifying and implementing prevention programmes for childhood mental health problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43, 785-789. doi: 10.1111/j.1440-1754.2007.01196.x
- Gladstone, T. R. et Beardslee, W. R. (2009). The prevention of depression in children and adolescents: a review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(4), 212-221.
- Glisson, C., Landsverk, J., Schoenwald, S., Kelleher, K., Hoagwood, K. E., Mayberg, S. et Green, P. (2008). Assessing the organizational social context (OSC) of mental health services: Implications for research and practice. *Administration and Policy in Mental Health*, 35(1-2), 98-113.

- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. et Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926.
- Haaga, D. A. F., Dyck, M. J. et Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin*, 770, 215–236. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.110.2.215>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). Portrait statistique de la santé mentale des Québécois. Résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes Santé mentale 2012. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/mentale/portrait-sante-mentale.pdf> le 25 mars 2019.
- Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME). (2018). *Findings from the Global Burden of Disease study 2017*. Repéré à http://www.healthdata.org/sites/default/files/files/policy_report/2019/GBD_2017_Booklet.pdf le 25 mars 2019
- Jans, L. A. W., Riedel, W. J., Markus, C. R. et Blokland, A. (2007). Serotonergic vulnerability and depression: assumptions, experimental evidence and implications. *Molecular psychiatry*, 12(6), 522. doi: <https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001920>
- Kelders, S. M., Kok, R. N., Ossebaard, H. C. et Van Gemert-Pijnen, J. E. (2012). Persuasive system design does matter : A systematic review of adherence to web-based interventions. *Journal of Medical Internet Research*, 14(6), 1-51.
- Klein, D. N., Kotov, R. et Bufferd, S. J. (2011). Personality and depression: explanatory models and review of the evidence. *Annual review of clinical psychology*, 7, 269–285. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104540>
- Klein, D. N., Torpey, D. C. et Bufferd, S. J. (2008). Depressive disorders. Dans T. P. Beauchaine et S. P. Hinshaw (dir.), *Child and adolescent psychopathology* (2^e éd.). Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons.
- Hetrick, S. E., Cox, G. R., Witt, K. G., Bir, J. J. et Merry, S. N. (2016). Cognitive behavioural therapy (CBT), third - wave CBT and interpersonal therapy (IPT) based interventions for preventing depression in children and adolescents. *Cochrane Database Systematic Review*, 8, CD003380.
- Horowitz, J. L. et Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401-415.

- Labelle, R., Bibaud-De Serre, A. et Leblanc, F. O. (2013). Innovating to treat depression and prevent suicide : The iPhone @PSY ASSISTANCE application. Dans B. L. Mishara et A. J. F. M. Kerkhof (dir), *Suicide prevention and new technologies*. Palgrave Macmillan : Londres.
- Lewinsohn, P. M., Antonuccio, D. O., Beckenridge, J. S. et Teri, L. (1984). *The Coping with Depression Course*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Lewinsohn, P. M. et Clarke, G. N. (1999). Psychosocial treatments for adolescent depression. *Clinical Psychology Review, 19*, 329-342.
- Lewinsohn, P. M., Roberts, R. E., Seeley, J. R., Rohde, P., Gotlib, I. H. et Hops, H. (1994). Adolescent psychopathology: II. Psychosocial risk factors for depression. *Journal of abnormal psychology, 103*(2), 302. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.2.302>
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., Seeley, J. R., Klein, D. N. et Gotlib, I. H. (2003). Psychosocial functioning of young adults who have experienced and recovered from major depressive disorder during adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 112*(3), 353-363.
- Marcotte, D. et Poirier, M. (2012). Les stratégies d'intervention cognitivo-comportementale auprès des adolescents dépressifs. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : t. 1. Troubles intériorisés* (p. 177-206). Québec : Presses de l'Université de Québec
- Mausbach, B. T., Moore, R., Roesch, S., Cardenas, V. et Patterson, T. L. (2010). The relationship between homework compliance and therapy outcomes : An updated meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research, 34*(5), 429-438. doi : <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9297-z>
- McLaughlin, K. A. (2009). Universal prevention for adolescent depression. Dans S. Nolen-Hoeksema et L. M. Hilt (dir.), *Handbook of depression in adolescents*. New York: Routledge.
- Melde, C. et Tusinski, K. (2006). Addressing program fidelity using onsite observations and program provider descriptions of program delivery. *Evaluation Review, 30*(6), 714-740. doi: [10.1177/0193841X06293412](https://doi.org/10.1177/0193841X06293412)
- Mihalic, S. F., Fagan, A. A. et Argamaso, S. (2008). Implementing the LifeSills Training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. *Implementation Science, 3*(5). doi: <https://doi.org/10.1186/1748-5908-3-5>
- Munoz, R. F., Cuijpers, P., Smit, F., Barrera, A. Z. et Leykin, Y. (2010). Prevention of major depression. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 181-212.

- Neil, A. L., Batterham, P., Christensen, H., Bennett, K. et Griffiths, K. (2009). Predictors of adherence by adolescents to a cognitive behavior therapy website in school and community-based settings. *Journal of Medical and Internet Research*, 11(1), 1-9.
- Nivard, M. G., Dolan, C. V., Kendler, K. S., Kan, K. J., Willemsen, G., Van Beijsterveldt, Lindauer, R. J., Van Beek, J. H., Geels, L. M., Bartels, M., Middeldorp, C. M. et Boosma, D. I. (2015). Stability in symptoms of anxiety and depression as a function of genotype and environment: a longitudinal twin study from ages 3 to 63. *Psychological Medicine*, 45(5), 1039-1049. doi: <https://doi.org/10.1017/S003329171400213X>
- Oakley, A., Strange, V., Bonell, C., Allen, E. et Stephenson, J. (2006). Process evaluation in randomised controlled trials of complex interventions. *British Medical Journal*, 332(7538), 413-416.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (1996). *The global burden of disease*. Geneva, Communauté Européenne.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2014). *WHO Depression*. Retrieved September 29th, 2014, <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E. et Bradshaw, C. P. (2014). Examining contextual influences on classroom-based implementation of positive behavior support strategies : Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Prevention Science*, 16(8), 1096-1106. doi:10.1007/s11121-014-0492-0.
- Patten, C. A., Croghan, I. T., Meis, T. M., Decker, P. A., Pingree, S., Colligan, R. C., Dornelas, E. A., Offord, K. P., Boberg, E. W., Baumberger, R. K., Hurt, R. D. et Gustafson, D. H. (2006). Randomized clinical trial of an Internet-based versus brief office intervention for adolescent smoking cessation. *Patient Education and Counseling*, 64(1-3), 249-258.
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19–42. doi:10.7202/1040242ar
- Poirier, M. (2012). *Évaluation du programme Pare-Chocs offert à un sous-groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire présentant des symptômes dépressifs* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4931/1/D2350.pdf>
- Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (2017). Évaluation de la qualité de l'implantation du programme Pare-Chocs à l'école secondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 355-377. doi : <http://dx.doi.org/10.7202/1040259ar>

- Reinecke, M. A. et Ginsburg, G. S. (2008). Cognitive-behavioral treatment of depression during childhood and adolescence. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. New York : Guilford Press.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. et Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student. Outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde & C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (2e éd., p. 471). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Klein, D. N., Seeley, J. R. et Gau, J. M. (2013). Key characteristics of major depressive disorder occurring in childhood, adolescence, emerging adulthood, and adulthood. *Clinical Psychological Science*, 1(1), 41-53. 10.1177/2167702612457599. <http://doi.org/10.1177/2167702612457599>
- Rohde, P., Stice, E., Shaw, H. et Briere, F. N. (2014). Indicated cognitive behavioral group depression prevention compared to bibliotherapy and brochure control: acute effects of an effectiveness trial with adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 65-74.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). Assessing and monitoring program process. Dans P. H. Rossi, M. W. Lipsey et H. E. Freeman (dir.), *Evaluation : a systematic approach* (7 éd., Vol. 7, p. 169-201). Thousand Oaks, CA : SAGE publications.
- Saunders, R. P., Evans, M. H. et Praphul, J. (2005). Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: A how-to guide. *Health Promotion Practice*, 6(2), 134-147.
- Shirk, S. R., Cristosomo, P. S., Jungbluth, N. et Gudmundsen, G. R. (2013). Cognitive mechanisms of change in CBT for adolescent depression : associations among client involvement, cognitive distortions and treatment outcome. *International Journal of Cognitive Therapy*, 6(4), 311-324.
- Somers, J. A., Ibrahim, M. H. et Luecken, L. J. (2017). Biological sensitivity to the effects of childhood family adversity on psychological well-being in young adulthood. *Child maltreatment*, 22(3), 236–244. doi: <https://doi.org/10.1177/1077559517711041>
- Steimer, T., Python, A., Schulz, P. E. et Aubry, J. M. (2007). Plasma corticosterone, dexamethasone (DEX) suppression and DEX/CRH tests in a rat model of genetic vulnerability to depression. *Psychoneuroendocrinology*, 32(5), 575-579. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.03.012>

- Stice, E., Rohde, P., Gau, J. M. et Wade, E. (2010). Efficacy trials of a brief cognitive-behavioral depression prevention program for high-risk adolescents: Effects at 1- and 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 856-867.
- Stice, E., Rohde, P., Seeley, J. R. et Gau, J. M. (2008). Brief cognitive-behavioral depression prevention program for high-risk adolescents outperforms two alternative interventions: a randomized efficacy trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 595-606.
- Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N. et Rohde, P. (2009). A meta-analytic review of depression prevention programs for children and adolescents: factors that predict magnitude of intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 486-593.
- Université du Québec à Montréal (s.d.). Centre de recherche et d'intervention sur le suicide, enjeux éthiques et pratiques de fin de vie. Repéré à <http://www.crise.ca/>
- Wangberg, S., Bergmo, T. S. et Johnsen, J. A. (2008). Adherence in Internet-based interventions. *Patient Preference and Adherence*, 2, 57-65.

Annexes

Annexe I

Adhésion des intervenants

École : Séance no. : 1 Groupe :

Intervenants présents : Cotation faite par :

COTATION

* Par sous-section (dans le doute, coter à la baisse)

- 3 Toutes les idées sont présentées correctement
- 2 Presque parfait mais éléments mineurs omis ou non fidèles
- 1 Au moins 1 élément majeur omis ou non fidèle
- 0 Pas présenté

Au besoin, noter éléments très complexes et revoir en consensus. Les déplacements dans l'ordre des sections sont acceptables, mais noter systématiquement et reprendre en consensus.

| # | SECTION | SCORE | DURÉE |
|-------|--|-------|---------------|
| _____ | <i>Accueil et vue d'ensemble</i> | /21 | _____ |
| | 1. Présentez-vous et accueillez les membres du groupe | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 2. Expliquez l'objectif des ateliers Blues et soulignez leur efficacité | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 3. Expliquez le déroulement des ateliers | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 4. Mentionnez l'importance de l'assiduité aux ateliers et du rattrapage si un atelier est manqué | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 5. Discutez de l'importance des exercices à la maison | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 6. Expliquez qu'un retour sur les exercices sera fait au début de chaque atelier | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 7. Insistez sur le fait que les ateliers ont déjà aidé d'autres personnes et encouragez les participants | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| _____ | <i>Confidentialité</i> | /6 | _____ |
| | 1. Introduisez le concept de confidentialité | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 2. Expliquez les limites de la confidentialité | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| _____ | <i>Tisser des liens</i> | /6 | _____ |
| | 1. Permettez aux participants de partager les raisons de leur présence | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 2. Remerciez les participants et relevez les points communs | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| _____ | <i>Triangle des pensées, émotions et actions</i> | /12 | _____ |
| | 1. Présentez le triangle des pensées, émotions et action | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 2. Demandez un exemple de pensée négative et montrez les liens | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 3. Demandez un exemple de pensée ou d'action et montrez les liens | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| | 4. Insistez sur l'objectif des ateliers : changer ses pensées et ses actions | | 3 – 2 – 1 – 0 |
| _____ | <i>Changer ses pensées :</i> | /18 | _____ |

- | | |
|--|---------------|
| 1. Introduisez le modèle 1 + 2 = 3 | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 2. Insistez sur l'influence des pensées (2) sur les émotions (3) | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 3. Demandez de lire l'exemple du document et d'autres exemples | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 4. Normalisez les pensées négatives et insistez sur l'importance de les identifier | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 5. Reprenez le document et demandez à chaque participant de partager une réponse | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 6. Discutez des conséquences des pensées négatives | 3 – 2 – 1 – 0 |

_____ *Changer ses actions* /18 _____

- | | |
|--|---------------|
| 1. Relevez le fait que les émotions et actions sont reliées dans le triangle | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 2. Insistez sur les bénéfices de faire des activités plaisantes quand on se sent mal | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 3. Soulignez le lien puissant entre activité physique et humeur | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 4. Demandez aux participants de générer une liste d'activités plaisantes | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 5. Demandez-leur de partager quelques activités | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 6. Aidez les participants qui ont de la difficulté à produire une liste | 3 – 2 – 1 – 0 |

_____ *Exercices à la maison :* /9 _____
Susciter la motivation

- | | |
|--|---------------|
| 1. Générez une liste des pous de la participation aux ateliers avec le groupe | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 2. Générez une liste des potentiels obstacles à la participation aux ateliers avec le groupe | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 3. Notez les solutions des participants à ces obstacles | 3 – 2 – 1 – 0 |

_____ *Exercices à la maison :* /36 _____
Présentation

- | | |
|---|---------------|
| 1. Insistez sur le fait que les exercices à la maison vont aide | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 2. Présentez le Blues App | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 3. Expliquez comment accéder au Blues App | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 4. Introduisez les 3 sections du Blues App | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 5. Introduisez le Journal de l'humeur | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 6. Expliquez l'échelle de cotation de l'humeur | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 7. Indiquez d'identifier le déclencheur, la pensée négative et l'humeur à cet instant, et l'humeur d'ensemble à chaque jour | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 8. Demandez quand et comment chaque participant se rappellera de compléter son Journal de l'humeur | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 9. Indiquez de réaliser une activité plaisante | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 10. Insistez sur le fait que les participants peuvent retranscrire le contenu des documents remplis pendant les ateliers | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 11. Demandez aux participants de répéter dans leurs mots les exercices à faire et s'ils ont des questions | 3 – 2 – 1 – 0 |
| 12. Remerciez! | 3 – 2 – 1 – 0 |

SCORE TOTAL :

Annexe II

Qualité de l'animation des intervenants

École :

Séance no. :

Groupe :

Intervenants présents :

Cotation faite par :

** Le terme 'section' réfèrent aux sections du manuel de l'animateur*

1. Les intervenant(e)s sont clairs

- 5 Tout est clair
- 4.5
- 4 Parfois moins clairs mais éléments mineurs
- 3.5
- 3 Au moins un élément majeur pas clair
- 2.5
- 2 Plusieurs éléments majeurs pas clairs
- 1.5
- 1 Pas du tout clair

Commentaires :

2. Les intervenant(e)s sont dynamiques

- 5 Toujours
- 4.5
- 4 Moyennement dynamiques à une ou quelques reprises
- 3.5
- 3 Non dynamiques à une ou quelques reprises
- 2.5
- 2 Majoritairement non dynamiques
- 1.5
- 1 Jamais dynamiques

Commentaires :

3. Les intervenant(e)s sollicitent la participation des jeunes

- 5 Parfait (le font systématiquement, ont stratégies variées, sollicitent tout le monde et sollicitent le groupe avant de partager leurs propres exemples)
- 4.5
- 4 Systématique mais pas parfait (utilisent une seule stratégie OU s'assurent peu ou mal que tout le monde participe OU utilisent peu le groupe pour aider les autres)
- 3.5
- 3 Ne sollicitent pas à quelques reprises; tendance à compléter avant les jeunes
- 2.5
- 2 De façon générale ne sollicitent pas et complètent avant les jeunes

1.5

1 Ne sollicitent jamais

Commentaires :

4. Les intervenant(e)s renforcent la participation

5 De façon systématique, remercient, félicitent et soulignent clairement les efforts

4.5

4 Remercent et félicitent de façon générale mais pas toujours

3.5

3 Remercent rarement OU 1-2 réponses ne renforcent pas les efforts ou la motivation

2.5

2 Ne remercient pas OU semblent insatisfaits à plusieurs reprises des efforts/participation des jeunes

1.5

1 Sont majoritairement négatifs (impatients, insatisfaits)

Commentaires :

5. Les intervenant(e)s démontrent une écoute active et empathique

5 Toujours empathiques, reformulent et reprennent bien situations délicates

4.5

4 Généralement empathiques mais reformulent peu ou pas du tout OU reprennent maladroitement situation délicate

3.5

3 Empathiques mais reprennent maladroitement (avec malaise) situations délicates

2.5

2 Au moins une réponse minimisante ou dénigrante

1.5

1 Plusieurs réponses minimisantes ou dénigrantes

Commentaires :

6. Les intervenant(e)s font des liens efficaces entre ce qui est apporté par les jeunes (devoirs, pratique, etc.) et les techniques du programme

5 Parfait. Font systématiquement de bons liens et de bonnes reprises

4.5

4 Font généralement de bons liens (mais quelques situations reprises sans faire de liens) OU 1-2 liens confus ou incorrects

3.5

3 Font rarement des liens (mais liens faits sont corrects) OU plusieurs liens confus ou incorrects

2.5

2 Les liens sont rares, souvent confus et incorrects

1.5

1 Pas de liens OU toujours confus et incorrects

Commentaires :

Annexe III

Qualité de l'animation

Indique ton degré d'accord avec les affirmations suivantes :

| | Fortement en désaccord | Plutôt en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt en accord | Fortement en accord |
|---|---------------------------|------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------|
| Les intervenant(e)s sont compétent(e)s et connaissent bien le matériel de l'intervention | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Les intervenant(e)s sont respectueux-ses avec l'ensemble des participants | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Le matériel est présenté de façon dynamique | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Les intervenant(e)s sont chaleureux-ses et enthousiastes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Je sens que les intervenant(e)s sont à l'écoute des participants | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Les intervenant(e)s favorisent la participation de l'ensemble du groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Les différents concepts et exercices sont clairement expliqués | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Les intervenant(e)s s'assurent de bien répondre aux questions des participants | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe IV

Appréciation des participants

Indique ton degré d'accord avec les affirmations suivantes :

| | Fortement en désaccord | Plutôt en désaccord | Ni en accord ni en désaccord | Plutôt en accord | Fortement en accord |
|---|---------------------------|------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------|
| J'ai trouvé le programme intéressant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| J'ai eu envie de réellement m'impliquer dans le programme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| J'ai trouvé le programme motivant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| J'ai complété l'ensemble des exercices à faire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| J'ai participé activement aux différentes séances | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe V

Protocole d'entrevue qualitative – Participants

1. De manière générale, comment as-tu trouvé ta participation dans le projet Blues?

2. As-tu apprécié les ateliers?
 - Qu'as-tu apprécié le plus?
 - Le moins?
 - As-tu des suggestions pour les améliorer?

3. As-tu apprécié le Blues App?
 - Qu'as-tu apprécié le plus?
 - Le moins?
 - As-tu des suggestions pour améliorer le App?

4. Est-ce que certaines choses t'ont aidé à participer aux ateliers?

5. Est-ce que certaines choses t'ont aidé à faire les exercices à la maison?

6. Est-ce que certains obstacles t'ont empêché de participer aux ateliers?

7. Est-ce que certains obstacles t'ont empêché de compléter les exercices à la maison?

8. Aimerais-tu ajouter quelque chose?

Merci beaucoup!

Annexe VI

Protocole d'entrevue qualitative – Intervenants

1. De manière générale, comment avez-vous trouvé votre expérience de mise en œuvre du programme Blues dans votre école?

2. Avez-vous apprécié les ateliers?

- Qu'avez-vous trouvé le plus utile?
- Le moins?
- Avez-vous des suggestions pour améliorer le contenu du programme (des éléments à retirer, ajouter ou modifier)?

3. Comment avez-vous trouvé le soutien reçu pour implanter le programme?

- Avez-vous trouvé la formation suffisante?
- Avez-vous des suggestions à faire pour améliorer la manière de soutenir les écoles et intervenants qui vont implanter le programme dans le futur?

4. Quels (principaux) obstacles ont nui à l'implantation du programme?

- Voyez-vous des façons de contrer ces obstacles?

5. Selon vous, quels facteurs ont facilité l'implantation du programme?

6. Comment vous y êtes-vous pris pour?

- recruter les jeunes / identifier les jeunes
- motiver / favoriser la présence + la participation
- voir si le programme était utile ou efficace?

7. Aimerez-vous ajouter quelque chose?

Merci beaucoup!

Annexe VII

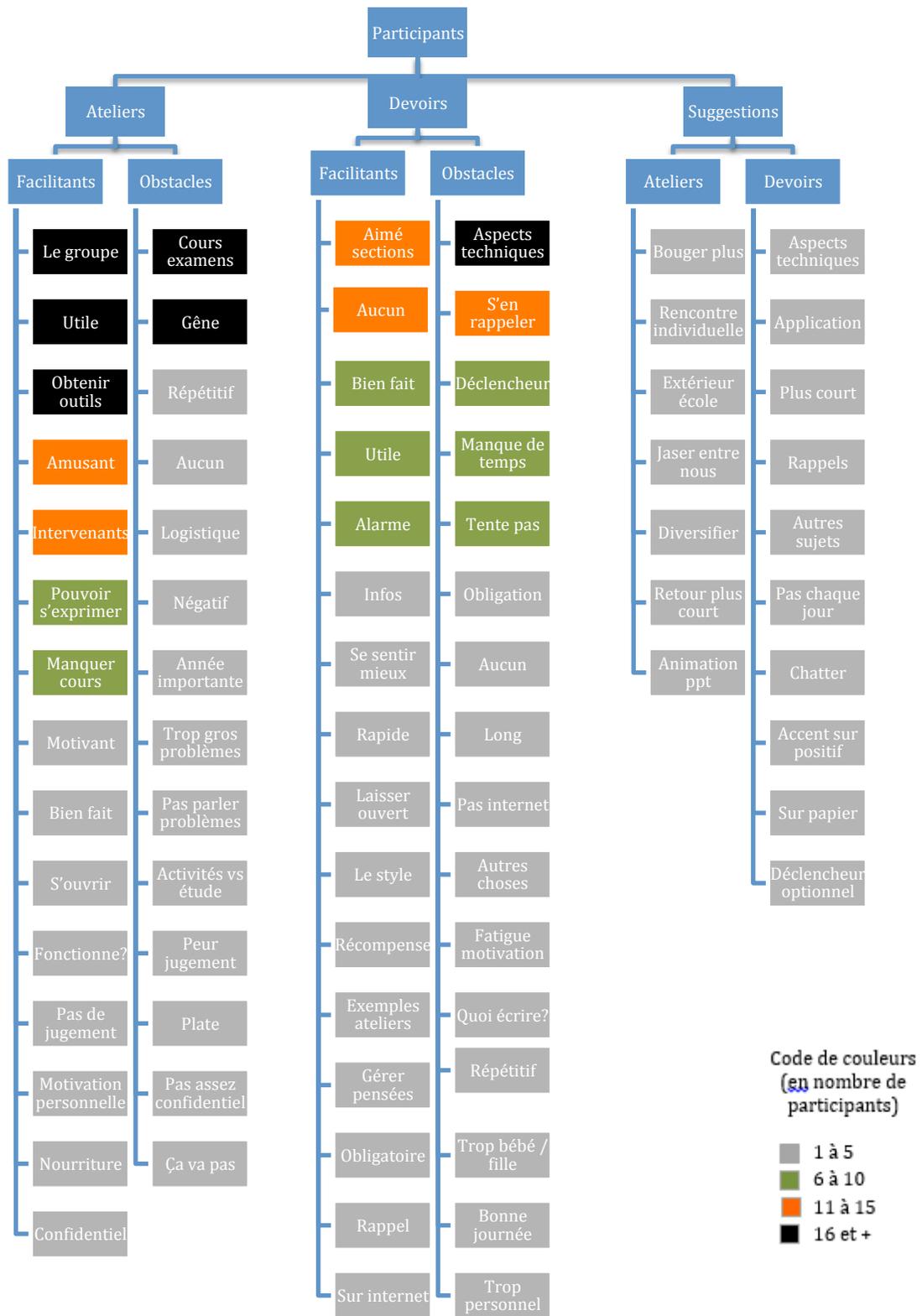


Figure 2. Arborescence participants

Annexe VIII

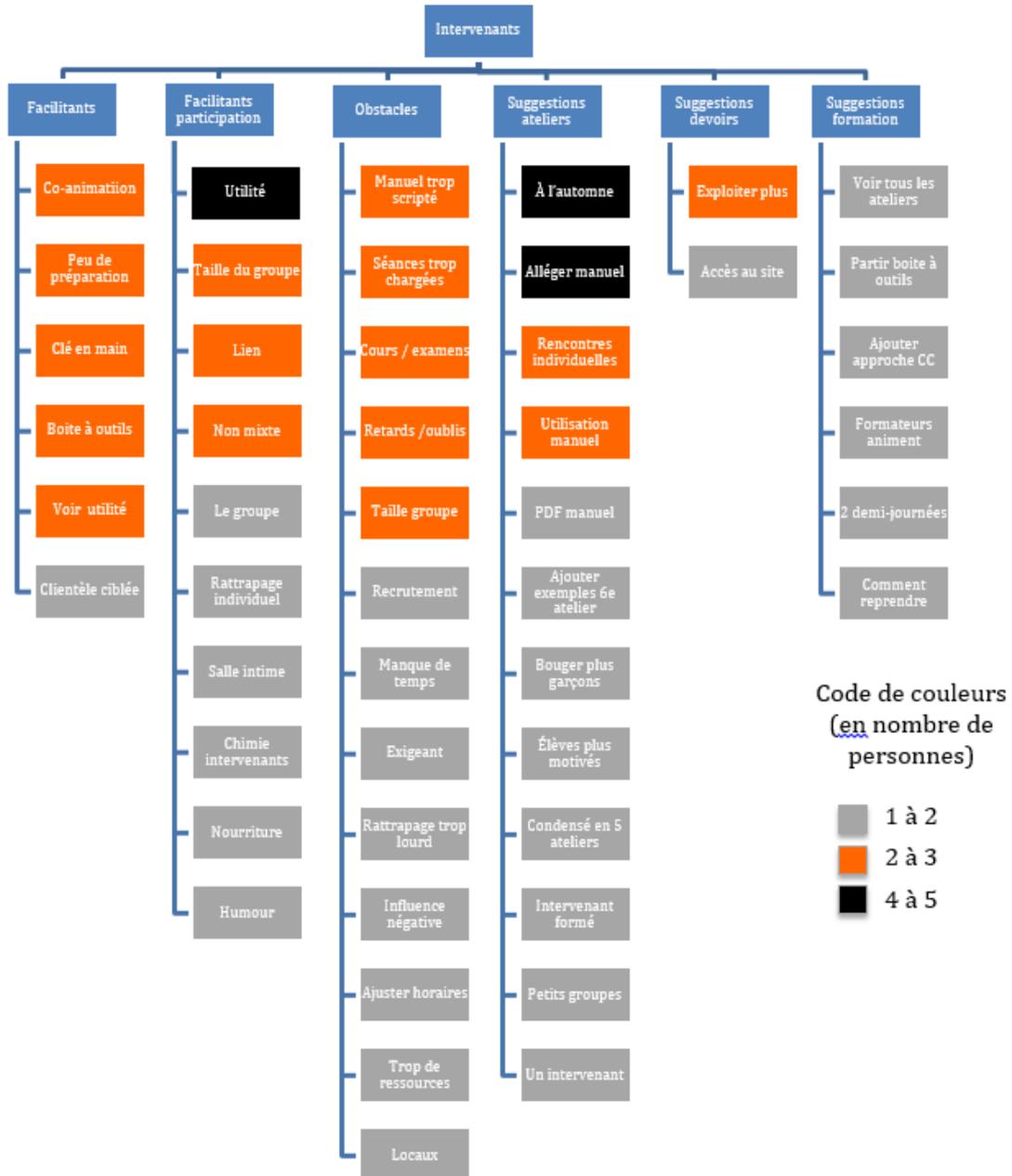


Figure 3. Arborescence intervenantes