

# L'apport du journal de bord en évaluation de programmes dans une perspective de pérennisation : le cas du programme HORS-PISTE

---

Andrée-Anne Houle, Audrey Dupuis, Patricia Dionne,  
Julie Lane et Danyka Therriault  
Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada

**Résumé :** *Plusieurs programmes de prévention de l'anxiété chez les adolescents ont été élaborés et implantés dans les écoles dans les dernières années. Ces programmes sont cependant rarement évalués de manière systématique et mis à l'échelle à l'ensemble des écoles. Plusieurs évaluations de ces programmes utilisent le journal de bord rempli par les personnes animatrices comme méthode de collecte de données. Toutefois, sa fonction méthodologique spécifique dans une évaluation de programme impliquant plusieurs sources de données n'a pas été systématiquement analysée. Le présent article utilise l'exemple du programme HORS-PISTE pour illustrer les avantages, les limites et les défis de cette méthode.*

**Mots clés :** *adolescents, anxiété, évaluation de programme, évaluation d'implantation, journal de bord*

**Abstract:** *Over the past few years, multiple anxiety prevention programs for teenagers have been developed and implemented in schools. However, these programs are seldom systematically evaluated and scaled up for use in all schools. When the programs are evaluated, data collection often involves the use of a logbook completed by facilitators. This method's specific methodological function in a program evaluation involving multiple data sources has not been systematically analyzed to date. This article uses the example of the HORS-PISTE program to show the logbook's advantages, limitations, and challenges as a data collection method.*

**Keywords:** *teenagers, anxiety, program evaluation, implementation evaluation, logbook*

## LA CONTRIBUTION DU JOURNAL DE BORD EN ÉVALUATION DE PROGRAMME

Afin de mener une évaluation de programme complète, plusieurs études mettent de l'avant l'importance de procéder par triangulation, soit de procéder à une évaluation multiméthodes et multirépondants (Côté, 2007; Griffin, Clarke, Lancashire, Pallan,

**Correspondance à l'auteur :** Andrée-Anne Houle, 2500 boulevard de l'Université, Sherbrooke, Québec J1K 2R1, Canada; andree-anne.houle@usherbrooke.ca

et Adab, 2017). Dans ce contexte, le journal de bord est largement utilisé, mais les résultats de leur analyse sont souvent sous-exploités dans les articles et les avantages et inconvénients sur le plan épistémique n'ont pas fait l'objet d'une analyse spécifique. De plus, bien qu'il n'y ait pas consensus sur la façon de définir ou d'élaborer le journal de bord, ce dernier constitue un outil de collecte de données utilisé en évaluation de programmes afin de documenter la description des lieux et des faits, les réactions des personnes participantes ainsi que les perceptions des personnes animatrices (Fortin, 2010). Dans le présent article, nous proposons donc une analyse de la fonction méthodologique et du potentiel du journal de bord dans le cadre d'une évaluation de programme mobilisant une pluralité de sources de données.

Comme dans l'exemple qui sera utilisé dans le présent article, le journal de bord peut avoir une double visée soit : 1) pragmatique pour évaluer un programme implanté et dégager des pistes pour l'améliorer et le pérenniser et 2) épistémique pour produire des connaissances dans le cadre d'une recherche (Wanzer, 2020). L'analyse que nous proposons apparaît cruciale dans le contexte où l'utilisation du journal de bord requière un investissement important aux personnes animatrices qui doivent le remplir et aux personnes chercheuses qui doivent l'analyser.

### ***Avantages et limites des journaux de bord en contexte d'évaluation de programme***

Une recension des écrits a été réalisée pour rendre compte des retombées de l'utilisation des journaux de bord des personnes animatrices dans le cadre d'une évaluation de programme implanté en groupe auprès des jeunes<sup>1</sup>. Pour ce faire, 36 articles publiés entre 2000 et 2020 ont été retenus. Plusieurs études nomment le journal de bord comme contribuant à l'évaluation du programme, mais son importance est rarement mise de l'avant. De plus, il n'existe pas de consensus sur la forme qu'il prend ou son contenu. Les écrits recensés mettent de l'avant à la fois les avantages et les inconvénients d'utiliser un journal de bord rempli par les personnes animatrices.

Les avantages incluent la possibilité d'obtenir des informations précises au sujet de l'intervention menée (Bluteau, 2017; Cotton, Laventure, et Joly, 2016; Metz et coll., 2013; Soura, Fallu, et Bastien, 2016); du contexte d'implantation (Carignan, 2008; Joly, Touchette, et Pausé, 2009); des points forts, points faibles et solutions potentielles au programme implanté (Carignan, 2008; Côté, 2007; Metz et coll., 2013); ainsi que de l'évolution et de la participation au programme (Carignan, 2008; Griffin et coll., 2014; Soura et coll., 2016). L'utilisation du journal de bord dans un contexte d'évaluation de programme permet d'apporter des changements rapides (Chen, 2015), de contourner l'inconfort des personnes animatrices à d'autres méthodes dont l'observation (Ginsburg et Drake, 2002), d'augmenter leur implication et d'ajouter une composante réflexive dans l'intervention pour ces personnes (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon, et Dionne, 2012). Le journal de bord peut aussi contribuer à la diversité des sources dans une méthodologie qui combine plusieurs méthodes (Côté, 2007; Griffin et coll., 2017) ou être un aide-mémoire pour d'éventuels entretiens (Carignan, 2008).

Pour ce qui est des inconvénients, il est soulevé que les journaux de bord peuvent être exigeants en matière de temps (Griffin et coll., 2014; Michaud et coll., 2012) et mettre une pression supplémentaire sur les personnes animatrices (Joly et coll., 2009). Ainsi, certains ne les complètent pas ou sans respecter les consignes ou en bloc plutôt qu'après chaque atelier (Buston, Wight, et Scott, 2002; Griffin et coll., 2014). De plus, la complétion repose sur l'honnêteté des personnes animatrices (Griffin et coll., 2014) et leurs impressions diminuant ainsi leur objectivité (Chen, 2015; Durlak et DuPre, 2008) et leur fiabilité (Cross et West, 2011; Durlak et DuPre, 2008). Il semble ainsi qu'ils soient biaisés par rapport à l'observation (Cross et West, 2011; Durlak et DuPre, 2008).

Au terme de la recension, il semble que les critiques principales à l'égard de l'utilisation du journal de bord soient relatives à leur fiabilité et à la façon dont ils sont remplis par les personnes animatrices. Malgré ces critiques, plusieurs études rapportent que les journaux de bord représentent une source d'information précise et pertinente concernant l'implantation d'un programme (Bluteau, 2017; Cotton et coll., 2016). Néanmoins, la fonction méthodologique spécifique du journal de bord dans une évaluation de programme impliquant plusieurs sources de données n'a pas été systématiquement analysée. La présente étude vise donc à mettre en lumière l'apport du journal de bord lorsqu'utilisé en combinaison avec d'autres méthodes de collecte de données dans un contexte d'évaluation de programme.

### ***La contribution des journaux de bord au défi de pérennisation des programmes***

Une récente revue systématique révèle que les programmes et initiatives de santé publique déployés dans les écoles ne sont pas implantés de façon pérenne (Herlitz et coll., 2020). Afin de pallier cette situation, il importe d'adapter ces programmes et initiatives aux routines et aux contextes scolaires. De plus, des recherches avec des méthodologies plus solides, documentant les perceptions d'une grande variété d'acteurs de l'école et longitudinales sont nécessaires afin de faciliter cette pérennisation (Herlitz et coll., 2020).

Plus spécifiquement au Québec, plusieurs programmes de prévention des troubles anxieux ont été implantés dans les écoles, sans toutefois être évalués de manière systématique et être mis à l'échelle à l'ensemble des écoles (Piché, Cournoyer, Bergeron, Clément, et Smolla, 2017). Il importe ainsi d'évaluer ces efforts d'implantation à large échelle afin de déterminer les meilleures pratiques pour développer, déployer, évaluer et pérenniser les programmes de prévention de l'anxiété chez les élèves (Werner-Seidler, Perry, Calcar, Newby, et Christensen, 2017) afin de les rendre accessibles à un plus grand nombre d'élèves.

Il est donc possible de soulever l'hypothèse que les journaux de bord, en documentant les ajustements et les adaptations qui découlent de l'implantation des programmes, pourraient contribuer à leur pérennisation et mise à l'échelle. Pour illustrer le tout, une analyse sera réalisée à partir du programme HORS-PISTE, afin de mettre en évidence les avantages, les limites et les défis de l'utilisation du

journal de bord dans un contexte d'évaluation de programme dans une optique de pérennisation.

**Déterminer la contribution des journaux de bord en évaluation de programme et en recherche : l'exemple du programme HORS-PISTE**

Le programme HORS-PISTE est un programme de prévention des troubles anxieux qui est une initiative du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires, 2019). Il a été codéveloppé par une centaine de personnes provenant des milieux scolaires, du réseau de la santé et des services sociaux, des milieux communautaires et des milieux universitaires. HORS-PISTE a pour objectif d'atténuer les facteurs de risques liés à l'anxiété et à renforcer les facteurs de protection par le développement de compétences psychosociales. Grâce à un soutien du ministère de la Santé et des Services sociaux, HORS-PISTE sera accessible à l'ensemble des écoles secondaires du Québec dans les prochaines années. HORS-PISTE est ainsi conçu, déployé et évalué dans une perspective de pérennisation et de mise à l'échelle à l'ensemble des écoles secondaires du Québec.

La figure 1 dresse le portrait des principaux volets qui composent HORS-PISTE. Pour les élèves du premier cycle du secondaire, il comprend deux volets qui favorisent un continuum d'intervention de la prévention vers l'intervention : le volet Exploration (prévention universelle) pour tous les élèves et le volet Expédition (prévention ciblée) pour ceux qui demeurent vulnérables à la suite du volet universel en présentant des symptômes ou en étant à risque d'anxiété.

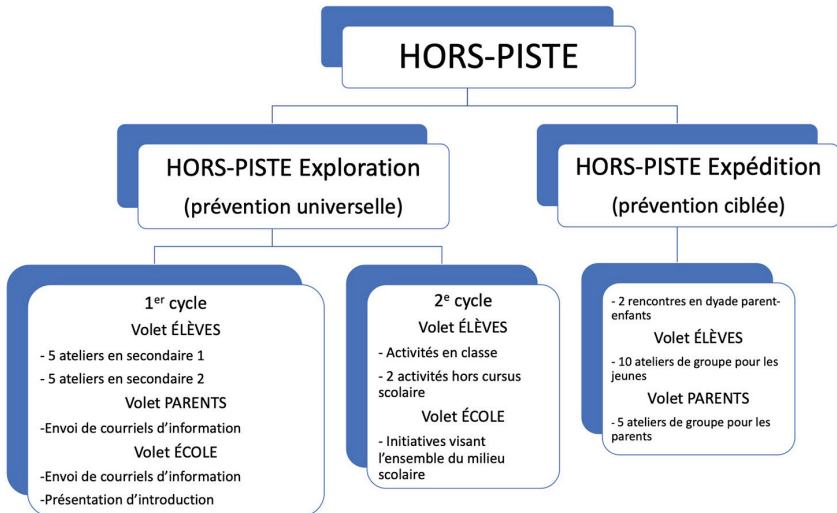


Figure 1. Principaux volets qui composent HORS-PISTE

Le volet Exploration 1<sup>er</sup> cycle est composé de cinq ateliers distincts par niveau pour les élèves de secondaire 1 et 2, chacun d'une durée de 60 minutes. Chaque atelier comporte un thème et poursuit des objectifs particuliers ([https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2020/09/feuillelet\\_promo\\_HP\\_perso.pdf](https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2020/09/feuillelet_promo_HP_perso.pdf)). Les ateliers sont offerts en classe et sont animés par les personnes intervenantes ou enseignantes du milieu scolaire. Cet article porte spécifiquement sur l'évaluation du volet Exploration 1<sup>er</sup> cycle.

## MÉTHODOLOGIE

### *Sommaire de la méthodologie de l'évaluation de HORS-PISTE*

HORS-PISTE est en co-construction et évaluation depuis ses débuts, en 2017. Au cours de l'année 2019–2020, le volet Exploration, en version dite 3.0, a été déployé dans 20 écoles secondaires à travers le Québec. L'évaluation de l'implantation et des effets du programme combine plusieurs méthodes de collecte de données. Tout d'abord, un protocole d'évaluation des élèves pré- et post-test regroupant 16 questionnaires validés a été utilisé. Ce protocole a plusieurs utilités : dégager un portrait populationnel des jeunes et arrimer le développement du programme à celui-ci, mesurer les effets à court terme et éventuellement identifier les élèves vulnérables qui pourraient bénéficier du volet intervention précoce. Les autres méthodes sont : des sondages auprès des élèves, des personnes enseignantes et des parents, un bilan d'implantation réalisé avec des acteurs clés de l'école ainsi que des journaux de bord remplis par les personnes animatrices. Ce projet a reçu l'approbation du comité d'éthique en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke ainsi que du comité d'éthique à la recherche du CIUSSS de l'Estrie-CHUS.

### *Analyse des journaux de bord*

Dans le cadre de l'évaluation d'implantation de HORS-PISTE, les personnes animatrices étaient invitées à compléter un journal de bord semi-structuré à la suite de chacun des ateliers. Elles devaient répondre à quatre questions sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) : 1) « Êtes-vous d'avis que la séquence et le contenu ont été fidèles à ce qui était prévu dans le cahier d'animation? », 2) « Dans quelle mesure les élèves ont participé activement et se sont montrés intéressés durant l'atelier? », 3) « Dans quelle mesure avez-vous trouvé le contenu de cet atelier pertinent afin d'atteindre l'objectif ciblé? » et « 4) Dans quelle mesure vous êtes-vous senti compétent pour animer cet atelier? ». Elles étaient également invitées à mentionner, par des questions ouvertes, les changements apportés et leurs raisons ainsi qu'à proposer des pistes d'améliorations.

Les journaux de bord ont permis de documenter les enjeux d'implantation : déterminer les recommandations au programme ainsi que ses forces et les éléments appréciés; identifier les motifs de modifications; documenter le sentiment de compétence des personnes animatrices ainsi que l'intérêt et le niveau de participation des élèves. Ils ont également permis de documenter la fidélité d'implantation : déterminer si la durée, le déroulement, les thèmes, le contenu et

les activités des divers ateliers ont été réalisés comme prévu; observer les écarts et les éléments conformes; ainsi que déterminer les ajouts et les modifications qui ont été apportés dans le cadre des différents ateliers.

Les journaux de bord étaient présentés aux personnes animatrices lors d'une formation à l'animation du programme. Il était introduit comme un moyen de s'engager avec l'équipe de recherche dans une démarche de co-construction, en créant un dialogue constant avec les milieux qui implantent le programme. Il était rendu accessible aux personnes animatrices par une communauté virtuelle de pratique (CvP) en ligne. Au besoin, ces dernières pouvaient adresser leurs questions concernant les journaux de bord par l'entremise de cette CvP animée par l'équipe du Centre RBC ou bien encore communiquer directement avec leur personne accompagnatrice de milieu.

Au total, 156 journaux de bord en provenance de 12 écoles distinctes ont été complétés : dont 97 en provenance de 11 écoles sur 17 écoles ayant implanté les ateliers de secondaire 1 et 56 en provenance de 6 écoles sur 13 écoles qui ont implanté les ateliers de secondaire 2. Trente-quatre animateurs distincts les ont remplis. Ils étaient acheminés en version papier ou numérique à la coordonnatrice scientifique et ils ont été analysés par une professionnelle de recherche, toutes deux en provenance du Centre RBC. Compte tenu des nombreuses méthodes de collecte de données, l'équipe de recherche a fait le choix de ne pas insister et de laisser les personnes animatrices scolaires prioriser leurs investissements de temps dans la complétion des journaux de bord. Au-delà de la présentation du journal de bord lors de la formation des animateurs, il n'y a pas eu de suivi serré concernant la complétion des journaux de bord, ce qui peut peut-être également expliquer le taux de réponse.

Une méthodologie mixte a été utilisée pour l'analyse. Sur le plan quantitatif, à l'aide du logiciel SPSS, des statistiques descriptives ont été effectuées pour décrire les réponses aux questions de chacun des ateliers, ainsi que pour déterminer dans quelle mesure la durée des ateliers avait ou non été respectée. Sur le plan qualitatif, une analyse inductive et thématique (Paillé et Muchielli, 2016) a été réalisée pour laisser émerger les propos des personnes animatrices concernant l'implantation du programme. À l'aide du logiciel NVivo11, des nœuds ont été déterminés en leur apposant un thème représentatif. Ces thèmes ont par la suite été regroupés en catégories (forces, appréciations et points positifs, motifs de modifications et recommandations) à travers les composantes du modèle psychoéducatif, permettant de faire émerger des constats généraux ainsi que des constats par ateliers.

### ***Cadre d'analyse : modèle psychoéducatif de Gendreau***

Le modèle psychoéducatif de Gendreau (2001) est retenu afin d'évaluer les données recueillies par l'entremise des journaux de bord et ainsi, mettre de l'avant le potentiel de cet outil en tant que méthode de cueillette de données dans le cadre d'une évaluation de programme. Il permet de planifier, de coordonner et d'analyser rétrospectivement les aspects importants d'une intervention en fonction de son environnement et du contexte où elle se déroule (Gendreau, 2001). Il est

constitué de composantes psychoéducatives qui trouvent leur place dans une structure d'ensemble composée de deux axes. L'axe central rassemble les personnes impliquées dans l'intervention (sujet, groupe de pairs, éducateurs, parents, autres professionnels) ainsi que les objectifs (Gendreau, 2001). Le deuxième axe regroupe les composantes satellites, notamment le programme, les moyens de mise en interaction, le système de responsabilités, le temps, les codes et procédures, l'espace ainsi que le système d'évaluation et de reconnaissance. Les deux axes se rencontrent à travers la composante des objectifs qui sont poursuivis par l'activité. L'ensemble des composantes des deux axes sont interreliées et s'influencent (Gendreau, 2001).

## RÉSULTATS

Le **tableau 1** présente un sommaire des principaux résultats issus de l'évaluation de HORS-PISTE ainsi que les outils d'évaluation ayant permis de les obtenir (voir rapport synthèse, Therriault, Houle et Lane, 2020).

Les résultats issus des journaux de bord et, par le fait même, la contribution des journaux de bord dans un processus d'évaluation de programme, seront présentés selon les deux axes de la structure d'ensemble psychoéducatif de Gendreau, en s'appuyant sur les exemples tirés de l'évaluation du programme HORS-PISTE.

### *Apport des journaux de bord à travers les composantes de l'axe central*

Concernant la composante *Sujets*, globalement, les personnes animatrices rapportent que les élèves apprécient les ateliers. Certaines personnes animatrices ont également partagé leurs réflexions concernant le niveau de maturité des élèves. Certaines mentionnent qu'il s'agit du principal motif qui les a amenées à apporter des modifications aux ateliers. Par exemple, un animateur mentionne : « ... la faible maturité des élèves ne permettait pas de vivre ces activités qui semblaient trop invasives émotionnellement. » Concernant la participation et l'intérêt démontré de la part des élèves durant chacun des ateliers, les personnes animatrices ont rapporté qu'ils peuvent être qualifiés d'assez satisfaisant avec une moyenne de 3,48/4 pour l'ensemble des ateliers, variant entre 3 (atelier 3, sec. 2) et 3,76 (atelier 5, sec. 1). Globalement, les journaux de bord ont permis de documenter l'appréciation générale des participants ainsi que leur participation et leur intérêt à travers les différents ateliers du programme, selon la vision des personnes animatrices. Cet outil a également permis aux personnes animatrices de nommer leurs réflexions et recommandations concernant l'ajustement à réaliser pour mieux rejoindre et tenir compte des besoins et caractéristiques des personnes participantes pour que ces dernières bénéficient pleinement des activités du programme. Cela représente un apport unique des journaux de bord à travers le protocole d'évaluation multiméthodes mis en place.

En ce qui concerne la composante *Éducateurs*, des enjeux concernant le changement de personne animatrice à chaque atelier sont soulevés par l'entremise

**Tableau 1.** Principaux résultats tirés des outils d'évaluation du programme HORS-PISTE selon les composantes psychoéducatives

Composantes du modèle psychoéducatif	Principaux résultats (Gras : Résultats propres aux journaux de bord)	Outils d'évaluation – Provenance des résultats				
		Protocole pré-post, élèves	Sondage élèves	Sondage enseignants	Sondage parents	Bilans implantation bord
Composantes de l'axe central						
Sujets	<p><i>Effets positifs du programme chez les participants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminution des symptômes tels que de trouble panique, anxiété généralisée et phobie sociale</li> <li>• Diminution des symptômes liés aux tests, à la peur du jugement, au perfectionnisme, à la cyberdépendance, à l'intolérance à l'incertitude et de l'impact de l'anxiété sur les activités scolaires, sociales et familiales quotidiennes.</li> <li>• Amélioration du sentiment d'auto-efficacité et de la gestion du stress</li> </ul> <p><b>Participation et intérêt des élèves pour les différents ateliers du programme</b></p> <p><b>Arrimage entre le programme et les besoins et les caractéristiques des élèves pour y prendre part</b></p>	X	X	X	X	X

(Suite à la page suivante)



Tableau 1. Suite

Composantes du modèle psychoéducatif	Principaux résultats (Gras : Résultats propres aux journaux de bord)	Outils d'évaluation – Provenance des résultats				
		Protocole pré-post, élèves	Sondage enseignants	Sondage parents	Bilans implantation	Journal de bord
Éducateurs ou enseignants)	<p><i>Barrières et facilitateurs à l'implantation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les animateurs apprécient le programme et ont du plaisir à l'animer</li> <li>• La co-animation, particulièrement enseignant-professionnel, est appréciée ou souhaitée</li> <li>• <b>Identification des personnes animatrices et division de la tâche d'animation</b></li> </ul> <p><i>Choix des animateurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire animer les ateliers par des enseignants amène les élèves à participer et se confier</li> <li>• Faire animer par des professionnels permet de mettre des visages sur les ressources d'aide</li> </ul> <p><b>Sentiment de compétences des personnes animatrices</b></p> <p><b>Pertinence du contenu pour atteindre les objectifs de chacun des ateliers</b></p>	X			X	X
Objectifs						X
<b>Composantes satellites</b>						
Programme et contenu	<p>Pertinence du programme et son contenu selon les enseignants et les parents</p> <p><i>Formation des animateurs :</i> améliorer l'accompagnement dans l'appropriation du contenu</p> <p><i>Matériel du programme :</i></p> <p>Guide d'implantation : pertinent, principalement en début de participation au projet</p>	X	X	X	X	X

(Suite à la page suivante)

Tableau 1. Suite

Composantes du modèle psychoéducatif	Principaux résultats (Gras : Résultats propres aux journaux de bord)	Outils d'évaluation – Provenance des résultats				
		Protocole pré-post, élèves	Sondage enseignants	Sondage parents	Bilans implantation	Journal de bord
	<p>Guide d'animation : clé en main; ajouter les définitions des concepts clés et présenter le matériel par ateliers</p> <p>Petit guide de l'élève : bon aide-mémoire, mais souvent égaré par les élèves et jugé trop petit</p> <p>Présentations PowerPoint : claires et appréciées des animateurs</p> <p>Communauté virtuelle de pratique : utilisée presque exclusivement pour accéder à la documentation</p> <p>Déroulement des ateliers : alternance activités et vidéos appréciées. Parfois trop de théorie par ateliers. Favoriser l'expérience des jeunes</p> <p>Volet Parents et Volet Enseignants : peu exécutés et suscitent peu de réaction</p>					
	<b>Fidélité d'implantation</b>					
Moyens de mise en interaction	<b>Observations (réussites et limites) et recommandations spécifiques propres à certains ateliers</b>				X	X
	Discussions de groupe à privilégier et ajouter des vidéos					
	Défi HORS-PISTE peu réalisé et réinvesti.					
	Jeunes : réinvestissement des acquis au quotidien moyennement par plus de la moitié des jeunes			X	X	X
Système de responsabilités	Parents et enseignants : les jeunes ont le sentiment d'avoir été soutenus dans la mise en place de stratégies apprises					

(Suite à la page suivante)

Tableau 1. Suite

Composantes du modèle psychoéducatif	Principaux résultats (Gras : Résultats propres aux journaux de bord)	Outils d'évaluation – Provenance des résultats				
		Protocole pré-post, élèves	Sondage enseignants	Sondage parents	Bilans implantation	Journal de bord
	<i>Parents</i> : la grande majorité ont lu les courriels transmis.					
	<i>Enseignants non-animateurs</i> : leur participation durant les ateliers est jugée inégale, bien que pertinente et aidante					
Codes et procédures	Soutien au déploiement du programme et transmission d'informations suffisants selon les enseignants	X	X		X	
	Améliorer les stratégies de réinvestissement en dehors et suite aux ateliers.					
	Contraintes des milieux scolaires pour permettre la passation des questionnaires aux élèves.				X	
Système d'évaluation et de reconnaissance	Enjeux entourant l'obtention du consentement des parents.					
	Apport du protocole d'évaluation pour dépitister des élèves à risque en vue du volet Expédition.					
Temps	<b>Temps de préparation des animations alloué aux personnes animatrices</b>					X
	<b>Constats et recommandations concernant le déroulement et la durée de la période d'animation</b>					
Espace	<b>Choix de la case horaire et du local de déroulement des animations dans l'école : Privilégier en classe régulière</b>					X

des journaux de bord. Une personne animatrice rapporte : « ... je ne crois pas que les jeunes pouvaient tout le temps faire confiance à un adulte différent à chaque fois, et ce, peu importe la qualité dudit adulte. » De plus, concernant le choix des personnes animatrices, il est recommandé qu'elles aient préalablement une connaissance et un lien existant avec les élèves. À ce propos, une personne animatrice qui n'entretenait pas de lien préalablement avec les jeunes mentionne : « Ce n'était pas tant le contenu en soi qui aurait pu faire problème, mais ma connaissance des jeunes comme telle. [...] j'ai tenté d'être davantage à l'écoute des jeunes... » Finalement, globalement, les personnes animatrices ont rapporté se sentir assez compétentes dans l'animation des divers ateliers, avec une moyenne de 3,54/4, variant entre 3,33 (atelier 1, sec. 2) et 3,84 (atelier 3, sec. 1). Les journaux de bord ont donc permis d'établir des constats concernant le choix et la division de la tâche d'animation entre les personnes animatrices ainsi que concernant leur sentiment de compétences.

Concernant la composante **Objectifs**, les personnes animatrices ont qualifié l'ensemble des contenus d'assez pertinents pour l'atteinte des différents objectifs avec une moyenne de 3,43/4 variant de 3,09 (atelier 4, sec. 2) à 3,81 (atelier 4, sec. 1). Toutefois, à travers les journaux de bord, la rétroaction concernant l'atteinte des différents objectifs de chacun des ateliers est restreinte; chacun des objectifs ne faisant pas l'objet d'un retour ou d'une évaluation. Les journaux de bord constituent la seule méthode de collecte de données ayant permis de poser un regard en lien avec l'atteinte des objectifs du programme.

### **Apport des journaux de bord à travers les composantes satellites**

En ce qui a trait à la composante **Programme et contenu**, les journaux de bord ont permis un regard sur plusieurs éléments. Globalement, ils ont permis de confirmer que les thèmes abordés sont adéquats et entretiennent la motivation des élèves. Concernant le matériel d'animation, des incohérences entre le cahier d'animation et les présentations PowerPoint sont soulevées et seraient à améliorer. La formule clé en main est appréciée. L'ajout d'un rappel de règles à respecter et d'un retour sur les thèmes des ateliers précédents au début des activités est recommandé. Certaines recommandent également de faire l'ajout de définition de concepts clés (ex. : bienveillance). Pour chacun des ateliers, il a été possible d'identifier les activités qui fonctionnent bien et celles qui méritent d'être modifiées ou retirées afin de guider les modifications à apporter aux ateliers. Concernant la fidélité d'implantation du déroulement, les personnes animatrices ont rapporté avoir été fidèles à ce qui était prévu dans le cahier d'animation pour l'ensemble des ateliers avec une moyenne de 3,42/4, variant de 3,09 (atelier 2, sec. 2) à 3,62 (atelier 3, sec. 2), ce qui peut être qualifié d'assez fidèle.

Pour ce qui est de la composante **Moyens de mise en interaction**, les personnes animatrices ont rapporté que les élèves apprécient les ateliers dynamiques et être en action durant les ateliers. Selon elles, les élèves apprécieraient également la présentation de vidéos et ce médium est jugé comme un plus par les personnes animatrices. L'utilisation de moments de discussion en grand groupe est appréciée des personnes animatrices et les élèves seraient à l'aise de parler de leur vécu en

utilisant ce médium. Les personnes animatrices ont également formulé des observations et des recommandations spécifiques concernant les moyens utilisés dans des activités précises. Par exemple, à travers l'atelier 2 du programme de secondaire 1, plusieurs personnes animatrices ont fait part que l'utilisation de ballons suscitait l'excitation des élèves et la gestion de classe plus difficile.

Des constats et des recommandations concernant les composantes *Temps* et *Espace* ont également été formulés. Concernant la planification du temps demandé aux personnes animatrices en dehors des périodes d'animation, le manque de temps qui leur est alloué pour s'appropriier chacun des ateliers avant leurs animations a été soulevé. Pour ce qui est de la durée des ateliers, plus de 90 % des animations se sont déroulées dans les temps prévus. Toutefois, les personnes animatrices mentionnent manquer de temps pour conclure les ateliers et que le défi HORS-PISTE se retrouve donc non abordé. En ce qui concerne l'espace et le choix des périodes de cours pour effectuer les ateliers, une personne animatrice a dû faire un atelier dans le gymnase durant une période d'éducation physique, ce qui a nui au bon déroulement de l'activité. Elle recommande que les ateliers se déroulent dans une salle de classe pour favoriser la participation des élèves. Elle mentionne : « Ce n'était pas une bonne idée, les élèves étaient fâchés de manquer ce cours et étaient donc moins participatifs. » Le journal de bord est la seule méthode de collecte de données qui a permis un regard sur les composantes *Temps* et *Espace* du programme HORS-PISTE.

Finalement, concernant la composante *Système de responsabilités*, les tâches respectives et la division de celles-ci entre la personne animatrice et la personne enseignante non-animatrice ont été abordées à plusieurs reprises à travers les journaux de bord. Par exemple, plusieurs personnes animatrices recommandent d'encourager la gestion de classe par les personnes enseignantes non-animatrices, celle-ci étant difficile pour elles. De plus, l'aide et la présence d'une personne enseignante connue des élèves sont recommandées durant les animations.

## DISCUSSION

Bien que l'utilisation d'un protocole multiméthodes soit recommandé pour procéder à une évaluation de programme (Côté, 2007; Griffin et coll., 2017), les journaux de bord sont souvent sous-utilisés bien qu'ils présentent de nombreux avantages, mais également certaines limites et défis. Notre analyse peut en faire la démonstration en se référant à l'exemple du programme HORS-PISTE.

### *Avantages*

*Donner la parole aux acteurs au cœur de l'implantation des ateliers du programme pour améliorer le programme et favoriser sa pérennisation et mise à l'échelle*

Les journaux de bord ont permis aux personnes animatrices de s'exprimer et de formuler des recommandations concernant le matériel d'animation, la formation,

le choix et la division des tâches ainsi que la posture et les attitudes des personnes animatrices. Elles ont formulé des recommandations concernant le déroulement et les activités des ateliers, sans toutefois aborder toutes les parties de chacun des ateliers de façon systématique. Pour améliorer le programme, il a aussi été intéressant d'identifier les éléments appréciés du programme selon les personnes animatrices; par exemple que les élèves apprécient le dynamisme et la pertinence des ateliers, l'utilisation de vidéos et la formule clé en main. Les résultats obtenus appuient ainsi les avantages nommés précédemment, notamment la possibilité d'avoir des informations sur les points forts, les points faibles et les solutions potentielles au programme (Metz et coll., 2013), ainsi que sur le contexte d'implantation (Carignan, 2008). De même, ces commentaires furent réinvestis pour mettre à jour des activités pour l'automne 2020, permettant ainsi d'apporter des changements rapides aux programmes (Chen, 2015).

Les journaux de bord ont aussi suscité la contribution des personnes animatrices à l'évaluation du programme en interaction avec l'équipe de recherche. Plus précisément, ces dernières avaient l'opportunité de faire part à l'équipe de recherche des raisons derrière les modifications réalisées ou qui ont guidé leurs choix lors du déroulement des divers ateliers. Par exemple, concernant la composante *Sujets*, les journaux de bord ont permis d'identifier des réflexions concernant le niveau de maturité des élèves, ce qui n'a pas été possible par le biais des autres outils d'évaluation. Les résultats confirment également les avantages nommés par d'autres chercheurs, notamment la possibilité d'avoir non seulement des informations sur l'évolution et la participation des personnes participantes (Soura et coll., 2016), mais également l'opportunité d'augmenter l'implication et la réflexion des personnes animatrices (Chen, 2015; Michaud et coll., 2012). Bourgeois et Hurteau (2018) soulignent que l'implication des personnes du milieu dans le cadre d'une évaluation de programme peut contribuer à la production d'un jugement crédible, alors que ces personnes sont impliquées dans un processus de co-construction avec les personnes chercheuses. Cela peut par le fait même s'appliquer et contribuer à l'utilisation des journaux de bord. Dans le cadre de HORS-PISTE, les personnes animatrices pouvaient en tout temps interagir avec l'équipe de recherche, par l'entremise de divers canaux de communication (CvP, courriels), en plus d'approfondir leurs réflexions et recommandations constructives par l'entremise des journaux de bord. Ces recommandations et réflexions ont par la suite été réinvesties par l'équipe de recherche pour améliorer les ateliers du programme, ce qui leur permet de participer au processus de co-construction.

Ainsi, les perceptions des personnes animatrices qui se retrouvent dans les journaux de bord permettent indéniablement d'adapter le programme aux différents contextes d'implantation, tels les contextes et les routines scolaires, augmentant ainsi les chances de pérennisation du programme (Herlitz et coll., 2020).

#### *Documenter des composantes du programme non évaluées par les autres méthodes de collecte de données*

À travers un protocole multiméthodes, les journaux de bord remplis par les personnes animatrices ont permis de documenter et d'approfondir le plus grand

nombre de composantes de la structure d'ensemble psychoéducative, en plus d'aborder des aspects non couverts et plus difficiles à documenter par les autres méthodes de collecte de données. Par exemple, dans la composante *Éducateurs*, le sentiment de compétence des personnes animatrices a été évalué, et le déroulement des différentes activités des ateliers a été abordé dans la composante *Programme et contenu*. Cette méthode de collecte de données a également permis d'aborder des composantes qui n'ont pas été documentées par les autres méthodes, soit les composantes *Temps, Espace et Objectifs*. Ces résultats confirment certains avantages de l'utilisation du journal de bord, notamment la possibilité d'obtenir des informations précises au sujet de l'intervention menée (Bluteau, 2017) et du contexte d'implantation (Carignan, 2008). En somme, l'ensemble des éléments issus des journaux de bord ont été pertinents et utiles pour concevoir la version améliorée du programme HORS-PISTE et ainsi contribuer à sa pérennisation dans les milieux.

#### *Documenter les réflexions et recommandations sur une période prolongée et régulière*

À travers un protocole multiméthodes, une particularité de l'apport du journal de bord est que cet outil a donné la parole aux personnes animatrices afin qu'elles forment leurs réflexions et recommandations à l'équipe de recherche, et ce, sur une période prolongée et régulière ou dans un temps court après l'animation, ce qui donne accès à des rétroactions constructives pour suivre l'évolution des activités de près (Houle et Bérubé, 2018). Cet outil permet donc de limiter le risque de perdre des informations ou d'avoir des informations imprécises, comme lorsque les personnes participent à des entrevues ou à des groupes de discussion, une fois le programme terminé; bien que l'ensemble de ces méthodes soient complémentaires.

#### *Donner accès à une variété de points de vue d'acteurs de disciplines et d'horizons variés*

HORS-PISTE mobilisant des personnes animatrices en provenance d'une grande diversité de formations professionnelles, les journaux de bord ont représenté un outil d'évaluation accessible et facile d'appropriation pour tous, peu importe leur formation. Ainsi, les journaux de bord ont été remplis par une variété de professionnels, tels que des personnes enseignantes, psychoéducatrices, psychologues, éducatrices spécialisées, conseillères d'orientation, directrices d'école, travailleuses sociales et des stagiaires en provenance de différentes formations. Nos données laissent envisager que les journaux de bord représentent un outil intéressant pour comparer divers points de vue selon leur expertise et leur expérience pratique et réflexive dans l'animation des ateliers.

### **Limites et défis**

#### *Limitation des informations recueillies concernant chacun des ateliers*

Bien que le contenu communiqué par l'entremise des journaux de bord soit varié, certains aspects du programme demeurent peu abordés ou approfondis avec cet

outil. Il a été constaté que le contenu récolté était inégal d'un atelier à l'autre. Par exemple, concernant les ateliers du programme de secondaire 1, 22 journaux de bord de l'atelier 1 ont été récoltés comparativement à 16 journaux concernant l'atelier 4 et 17 journaux concernant l'atelier 5. De plus, ce n'est pas l'ensemble des activités proposées dans tous les ateliers qui ont fait l'objet de commentaires ou de recommandations. Ce sont principalement les activités nécessitant le plus grand nombre de modifications et celles qui ont été les plus appréciées qui ont été commentées.

À partir de l'analyse des journaux de bord, il a également été constaté qu'aucun commentaire n'avait été formulé spécifiquement concernant les objectifs poursuivis par chacun des ateliers. Afin d'obtenir davantage de rétroaction de la part des personnes animatrices concernant le déroulement prévu et le contenu à aborder, les activités précises et les objectifs poursuivis par chacune des activités des ateliers, il est possible de croire qu'un journal plus détaillé et structuré serait de mise (ex. : une grille à cocher pour tous les objectifs spécifiques poursuivis par les différentes activités permettant de spécifier l'atteinte de ceux-ci). L'élaboration d'un journal de bord spécifique au déroulement de chacune des activités permettrait également de documenter plus fidèlement la fidélité d'implantation.

#### *Variation dans la façon de remplir les journaux*

Au-delà de l'accès à la diversité et à la comparaison des points de vue des personnes animatrices selon leurs expertises professionnelles, une grande variation a été observée dans la façon dont les journaux de bord sont remplis. Par exemple, certains répondaient uniquement aux questions sur l'échelle de 1 à 4, alors que d'autres écrivaient de longs paragraphes pour soutenir leurs réflexions, en lien ou non avec les questions du journal de bord. En outre, des journaux ont été complétés par 34 personnes animatrices (sur 91 impliquées) en provenance de 12 écoles (sur 20 écoles participantes). De plus, ceux remplis pour chacun des cinq ateliers du programme ont été reçus uniquement de la part de sept écoles. Cela a des implications méthodologiques et semble indiquer qu'une évaluation de programme basée seulement sur le journal de bord serait partielle. Par ailleurs, les personnes qui le remplissent de façon très détaillée constituent des acteurs clés de l'évaluation offrant à l'équipe de recherche une rétroaction précieuse pour analyser sur la qualité de l'implantation et les retombées du programme. Selon l'équipe de recherche, il s'agit de l'outil ayant le plus contribué à la révision des ateliers du programme. L'influence du rapport à l'écrit des personnes animatrices dans la façon dont elles remplissent les journaux de bord, tel que soulevé par [Michaud et coll. \(2012\)](#), pourrait être une piste de recherche future à explorer pour améliorer l'usage de cette méthode.

Il est également possible de se demander si le temps requis pour remplir les journaux de bord contribue à la variation dans la façon de remplir les journaux. De plus, il est possible de soulever l'hypothèse que la libération de temps pour préparer et animer leurs ateliers n'incluait possiblement pas du temps pour remplir les outils d'évaluation, bien qu'il s'agisse d'une condition essentielle à mettre



en place pour la recherche. Cela confirme l'inconvénient que le temps exigé pour remplir les journaux de bord peut conduire les personnes animatrices à ne pas les remplir, ou les remplir de manière inadéquate (Buston et coll., 2002). Il est possible de croire que d'aborder les enjeux de libération de temps pour remplir les journaux auprès des directions d'écoles et d'effectuer un suivi plus serré de la part de l'équipe de recherche, pourraient contribuer à améliorer le taux de réponse des personnes animatrices.

#### *Variation dans la méthode utilisée pour remplir les journaux de bord*

Par ailleurs, il est possible de se demander si la méthode utilisée pour remplir les journaux de bord influence l'assiduité des personnes animatrices. Il a été observé que des personnes animatrices remplissaient les journaux de bord électroniquement, d'autres de façon manuscrite. Afin de les transmettre à l'équipe de recherche, les journaux de bord manuscrits ont donc souvent été numérisés, puis transmis électroniquement, ce qui a pu possiblement alourdir le processus et limiter la participation des personnes animatrices à remplir les journaux de bord.

## **CONCLUSION**

L'analyse de la fonction méthodologique du journal de bord réalisée à l'intérieur de l'évaluation multiméthodes du programme HORS-PISTE, a permis de dégager que son usage soutient notamment : la reconnaissance de l'expertise variée des personnes animatrices, leur contribution à la révision et à l'adaptation du programme et l'obtention de rétroactions au regard de différentes composantes psychoéducatives. L'utilisation de cette méthode a contribué à l'amélioration des composantes du programme HORS-PISTE et à l'établissement d'une relation de collaboration entre l'équipe de recherche et d'animation dans l'implantation du programme. L'adaptation du programme que permet l'utilisation du journal de bord contribue ainsi à augmenter les chances de pérennisation et de mise à l'échelle du programme HORS-PISTE. Si notre analyse permet de réitérer la pertinence de la méthode du journal de bord pour l'évaluation, elle soulève des défis principalement liés à la façon inégale de remplir les journaux de bord, qui nuisent à la fidélité de cette source. Cela invite notamment à mettre en œuvre des conditions d'évaluation de programme qui prévoient un temps nécessaire et dédié pour les remplir. La consultation des équipes d'animation au moment de l'élaboration pourrait être un moyen de favoriser une meilleure utilisation d'un outil visant la production d'un jugement crédible sur le programme (Bourgeois et Hurteau, 2018).

## **NOTE**

- 1 La recension des écrits, en anglais et en français, a été menée dans les bases de données PsycInfo, PsycArticles, PsycExtra, ERIC, Education source et MedLine. Le programme évalué devait s'adresser à des jeunes et se dérouler en groupe. Les méthodes d'évaluations devaient inclure le journal de bord rempli par les personnes animatrices.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bluteau, J. (2017). *Validation d'un programme de développement de compétences pour faire face au stress chez des adolescents présentant des troubles intériorisés* (Thèse de doctorat en psychoéducation). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Bourgeois, I. et Hurteau, M. (2018). L'implication des parties prenantes dans la démarche évaluative : facteurs de succès et leçons à retenir. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33(2), 236–246. <https://doi.org/10.3138/cjpe.42205>
- Buston, K., Wight, D. et Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: Obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17(1), 59–72. <https://doi.org/10.1093/her/17.1.59>. Medline:11888044
- Carignan, A.-J. (2008). *Élaboration, implantation et validation d'un programme-pilote d'éducation à la sexualité visant le développement d'habiletés de communication auprès de jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation du secteur d'adaptation scolaire* (Mémoire de maîtrise en sexologie). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. Consulté au <http://archipel.uqam.ca/1483/>
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires. (2019). *Programme HORS-PISTE-Exploration, Secondaire 1. Guide d'animation*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Côté, P.-B. (2007). *Une démarche d'évaluation formative et qualitative de l'implantation du programme A Grands Pas d'Amour s'adressant à des adolescents de sexe masculin résidant en Centre jeunesse* (Mémoire de maîtrise en sexologie). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Cotton, J.-C., Laventure, M. et Joly, J. (2016). Adaptation culturelle d'un programme de prévention universel des dépendances pour les enfants autochtones innus. *Drogues, santé et société*, 15(2), 77–99. <https://doi.org/10.7202/1038631ar>
- Cross, W. F. et West, J. C. (2011). Examining implementer fidelity: Conceptualizing and measuring adherence and competence. *Journal of Children's Services*, 6(1), 18–33. <https://doi.org/10.5042/jcs.2011.0123>. Medline:21922026
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>. Medline:18322790
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC: Édition Béliveau.
- Ginsburg, G. S. et Drake, K. L. (2002). School-based treatment for anxious African-American adolescents: A controlled pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(7), 768–775. <https://doi.org/10.1097/00004583-200207000-00007>. Medline:12108800
- Griffin, T. L., Clarke, J. L., Lancashire, E. R., Pallan, M. J. et Adab, P. (2017). Process evaluation results of a cluster randomised controlled childhood obesity prevention trial:

- The WAVES study. *BMC Public Health*, 17(1), 681. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4690-0>. Medline:28851329
- Griffin, T. L., Pallan, M. J., Clarke, J. L., Lancashire, E. R., Lyon, A., Parry, J. M. et Adab, P. (2014). Process evaluation design in a cluster randomised controlled childhood obesity prevention trial: The WAVES study. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0112-1>. Medline:25212062
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T. et Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>. Medline:31906983
- Houle, A.-A. et Bérubé, A. (2018). Évaluation d'implantation du programme Le stress vu d'en haut selon la structure d'ensemble psychoéducative. Dans M. Lapalme et A.-M. Tougas (éds.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (pp. 387–409). Montréal, QC: Éditions JFD.
- Joly, J., Touchette, L. et Pauzé, R. (2009). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme. Une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (éds.), *Élaborer et évaluer des programmes d'intervention psychosociale* (pp. 117–145). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the Learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252–272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail. Rapport de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. 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. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Soura, B. D., Fallu, J.-S. et Bastien, R. (2016). Étude d'évaluabilité d'une intervention visant à prévenir l'usage de substances psychoactives lors de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31(2), 211–231. <https://doi.org/10.3138/cjpe.304>
- Therriault, D., Houle, A.-A. et Lane, J. (2020). *Hors-Piste, Parler d'anxiété sans stress. Rapport synthèse d'évaluation, Automne 2019*. Document téléaccessible à l'adresse [https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2020/06/Rapport\\_evaluation\\_HP\\_2019-2020.pdf](https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2020/06/Rapport_evaluation_HP_2019-2020.pdf)
- Wanzer, D. L. (2020). What is evaluation? Perspectives of how evaluation differs (or not) from research. *American Journal of Evaluation*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/1098214020920710>

Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M. et Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>. Medline:27821267

## PRÉSENTATION D'AUTEURS

**Andrée-Anne Houle** a obtenu un doctorat en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke en 2018. Elle est professionnelle de recherche et est impliquée au Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale depuis 2017. Depuis 2011, elle participe à différents projets de recherche appliqués particulièrement concernant la prévention de l'anxiété des enfants et des adolescents, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de programmes ainsi que le recrutement et la participation des parents dans des programmes de prévention lors de la petite enfance. Elle se spécialise dans les méthodes mixtes et qualitatives par la combinaison des savoirs empiriques et expérientiels.

**Audrey Dupuis** est conseillère d'orientation et poursuit actuellement des études doctorales à l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent principalement sur le choix de carrière lors de l'adolescence, l'anxiété associée au choix de carrière et le counseling de carrière groupal. Elle est membre du *Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage* (CÉRTA) et du *Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail* (CRIEVAT). Elle s'implique également au sein du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke depuis 2019.

**Patricia Dionne** est professeure agrégée au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. D'abord dans sa pratique de conseillère d'orientation puis dans son enseignement et ses recherches, elle s'intéresse selon une perspective de justice sociale à l'intervention en groupe auprès d'adultes et de jeunes en situation de vulnérabilité ou de transition. Les populations immigrantes et éloignées du marché du travail sont au cœur des travaux qu'elle dirige. En collaboration étroite avec des milieux de pratique, elle a contribué au développement et à l'évaluation de programmes d'intervention en orientation à visée émancipatrice visant à favoriser l'apprentissage et le développement du pouvoir d'agir de jeunes et d'adultes.

**Julie Lane** est professeure spécialisée en transfert des connaissances et implantation de programmes probants au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est également Directrice du *Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale* : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca>. Sa mission professionnelle est de contribuer au bien-être des populations dont les plus vulnérables. Elle a œuvré à titre de gestionnaire de projets pendant les 15 dernières années dans le réseau de la santé et des services sociaux où elle a développé une expertise en transfert des connaissances et en accompagnement pour implanter des bonnes pratiques cliniques et de gestion. Le ministère de la Santé et des Services sociaux sollicitait son expertise pour piloter des projets nationaux d'envergure visant à contribuer à la santé des populations.

**Danyka Therriault** a obtenu en 2020 un doctorat en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke. Depuis 2010, elle a travaillé sur de nombreux projets de recherche, tant fondamentaux qu'appliqués. Elle s'intéresse particulièrement à l'adaptation des enfants, des adolescents et des adolescentes, à l'attachement et aux approches innovantes d'intervention. Elle enseigne depuis 2013 le développement de l'enfant aux bacheliers en psychoéducation

et travaille à titre de coordonnatrice de projets et coordonnatrice scientifique au Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale depuis 2018. Sa mission professionnelle est de contribuer au mieux-être à la réussite éducative des enfants et des adolescents et adolescentes par l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine du développement socioaffectif.