

Déploiement et contribution des relations sociales au sein d'un programme parascolaire artistique conçu pour des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles

Unfolding and contribution of social relationships within an extracurricular artistic program tailored to adolescents with socio-emotional difficulties

Rocio Macabena Perez, Kim Archambault et Véronique Dupéré

Volume 52, numéro 2, 2023

Les activités parascolaires comme contexte de développement positif à l'enfance et à l'adolescence

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1107456ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1107456ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Perez, R. M., Archambault, K. & Dupéré, V. (2023). Déploiement et contribution des relations sociales au sein d'un programme parascolaire artistique conçu pour des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles. *Revue de psychoéducation*, 52(2), 519–549. <https://doi.org/10.7202/1107456ar>

Résumé de l'article

Les activités parascolaires sont reconnues comme un contexte privilégié pour développer des relations sociales de qualité avec les pairs et les adultes. Toutefois, la façon dont ces relations se déploient et contribuent au développement positif des jeunes demeure méconnue, particulièrement chez ceux et celles présentant des difficultés socio-émotionnelles. Cette étude vise donc à examiner le déploiement des relations avec les pairs et les adultes au sein d'un programme parascolaire artistique spécialement conçu pour des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles ainsi que l'influence du vécu relationnel sur l'expérience de participation et les effets perçus. Dix-huit participantes et participants au programme ont rempli des questionnaires auto-rapportés à quatre temps de mesure et ont participé à des entrevues semi-dirigées à la fin du programme. Les résultats quantitatifs indiquent que, globalement, les participantes et les participants ont perçu positivement les relations entre les pairs et les adultes, ainsi que le climat relationnel au sein du programme, et que cette perception s'est améliorée significativement en cours de session. L'analyse thématique des propos des jeunes a permis de décrire plus richement le vécu relationnel en cours de programme et sa contribution à l'expérience de participation ainsi qu'au bien-être et au fonctionnement des jeunes. Des pistes pour concevoir des programmes qui favorisent le développement de relations sociales positives sont évoquées.

Déploiement et contribution des relations sociales au sein d'un programme parascolaire artistique conçu pour des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles

Unfolding and contribution of social relationships within an extracurricular artistic program tailored to adolescents with socio-emotional difficulties

R. M. Perez¹
K. Archambault¹
V. Dupéré¹

¹ École de psychoéducation,
Université de Montréal

Résumé

Les activités parascolaires sont reconnues comme un contexte privilégié pour développer des relations sociales de qualité avec les pairs et les adultes. Toutefois, la façon dont ces relations se déploient et contribuent au développement positif des jeunes demeure méconnue, particulièrement chez ceux et celles présentant des difficultés socio-émotionnelles. Cette étude vise donc à examiner le déploiement des relations avec les pairs et les adultes au sein d'un programme parascolaire artistique spécialement conçu pour des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles ainsi que l'influence du vécu relationnel sur l'expérience de participation et les effets perçus. Dix-huit participantes et participants au programme ont rempli des questionnaires auto-rapportés à quatre temps de mesure et ont participé à des entrevues semi-dirigées à la fin du programme. Les résultats quantitatifs indiquent que, globalement, les participantes et les participants ont perçu positivement les relations entre les pairs et les adultes, ainsi que le climat relationnel au sein du programme, et que cette perception s'est améliorée significativement en cours de session. L'analyse thématique des propos des jeunes a permis de décrire plus richement le vécu relationnel en cours de programme et sa contribution à l'expérience de participation ainsi qu'au bien-être et au fonctionnement des jeunes. Des pistes pour concevoir des programmes qui favorisent le développement de relations sociales positives sont évoquées.

Correspondance :

Rocio Macabena Perez
École de psychoéducation
Université de Montréal
90 av. Vincent-d'Indy, Montréal
(Québec) H2V 2S9

rocio.macabena.perez@
umontreal.ca

Mots-clés : Jeunes, relations sociales, difficultés sociales et émotionnelles, activité parascolaire, arts.

Abstract

Extracurricular activities are recognized as a privileged context for developing quality social relationships with peers and adults. However, little is known about how these relationships unfold and contribute to positive youth development, particularly among adolescents with socio-emotional difficulties. Therefore, the aim of this study is to investigate how relationships with peers and adults unfold within an extracurricular art program especially tailored to youth living with socio-emotional difficulties, as well as the influence of these relationships on the participants' experience and perceived effects. Eighteen program participants completed self-reported questionnaires at four time points and took part in post-program semi-structured interviews. Quantitative results indicate that participants' overall perception of relationships between peers and with adults, as well as of the relational climate within the program, was positive and that this perception improved significantly over the course of the session. A thematic analysis of youth speech allowed to describe these relational aspects more richly along with their contribution to program experience, youth well-being and functioning. Avenues for designing programs that foster the development of positive social relationships are suggested.

Keywords: Youth, social relationships, social and emotional difficulties, extra-curricular activities, arts.

Introduction

Pilier du développement positif à l'adolescence, les relations de qualité avec des pairs et des adultes significatifs sont considérées comme un facteur de protection important relativement à la santé et au bien-être des jeunes (Patel et al., 2018; Sieving et al., 2017; Vitaro et al., 2009). La socialisation est cependant souvent altérée chez les adolescentes et les adolescents qui vivent avec des difficultés socio-émotionnelles, se présentant par exemple sous forme de manifestations anxieuses, dépressives ou d'isolement social. Toutefois, même lorsqu'elles sont fragilisées, les relations sociales peuvent devenir un moteur d'épanouissement quand les jeunes ont l'occasion d'interagir avec des pairs et des adultes dans des contextes structurés de qualité, notamment au sein d'activités parascolaires stimulantes (Vandell et al., 2015). Modalité phare du courant théorique du *Développement positif des jeunes* (PYD; Lerner et al., 2013), la participation à des activités parascolaires a été associée positivement à une multitude d'indicateurs relationnels favorables chez les adolescentes et les adolescents (Feldman Farb et Matjasko, 2012). Moins étudiées auprès de ceux vivant avec des difficultés socio-émotionnelles, les activités parascolaires présentent pourtant un potentiel particulier pour ces jeunes, notamment parce qu'elles peuvent leur permettre d'expérimenter des relations sociales de qualité dans un contexte privilégié (Fredricks et Simpkins, 2013; Li et Julian, 2012).

Les activités parascolaires comme contexte de développement relationnel

Pour les jeunes qui vivent des relations complexes avec les adultes de leur entourage ou qui ont un accès restreint à des relations de qualité, les programmes et les activités parascolaires ciblant le développement positif des jeunes constituent

une occasion unique de rencontrer des adultes soutenant, de forger de riches amitiés avec d'autres pairs et de développer des habiletés sociales (Bowers et al., 2015; Fredricks et Simpkins, 2013). Dans ces programmes, les relations avec les pairs et les adultes sont identifiées comme un élément fondamental associé à l'épanouissement des jeunes et opérationnalisé dans le modèle du PYD (Benson et al., 2004; Lerner et al., 2013) par la dimension « connexion », qui renvoie aux relations positives et réciproques entre le jeune, les adultes et les pairs. Les activités parascolaires construites selon le modèle du PYD font en effet de la socialisation un de leurs principaux piliers d'intervention (Vandell et al., 2015).

Les relations sociales comme ingrédient actif et mécanisme d'action

Selon l'état des connaissances actuelles, l'amélioration des relations sociales est l'une des principales catégories de mécanismes d'action sous-tendant les bénéfices sur la santé mentale et physique associés à la participation à des activités de loisir (Fancourt et al., 2021). Ces mécanismes incluent notamment l'affiliation entre les participantes et les participants à l'activité, le sentiment d'appartenance au groupe et le développement de compétences sociales (Fancourt et al., 2021). En corollaire, certaines dimensions sociales des programmes d'activités de loisir ont été identifiées comme « ingrédients actifs » de ces derniers, c'est-à-dire comme des composantes susceptibles d'entraîner des processus de changement favorables aux bienfaits liés à la participation. Dans une récente synthèse d'études empiriques, Warran et al. (2022) ont proposé deux sous-catégories d'ingrédients actifs touchant aux relations sociales, soit la *composition sociale* d'un programme et son *animation*. La première fait référence aux participantes et aux participants, et comprend des facteurs tels que leurs caractéristiques individuelles, leur degré de connaissance mutuelle antérieure et leurs interactions au sein du programme. La deuxième réfère aux personnes qui animent le programme, généralement des adultes, et renvoie notamment à leur formation professionnelle, leur expérience d'animation préalable, ainsi que leur manière d'animer, ce qui inclut les techniques employées et le degré d'individualisation. Bien que les relations qui se développent au sein des activités de loisir soient reconnues comme des processus fondamentaux, leur nature exacte, et même leurs liens avec les effets mesurés, demeurent sous-étudiés dû à la complexité méthodologique et procédurale qu'impliquent de telles évaluations (Fancourt et al., 2021; Roth et Brooks-Gunn, 2016). Chez les jeunes en particulier, les études qui examinent les relations sociales portent peu sur la compréhension de ce qui fait en sorte que celles-ci participent au développement positif tel que promu par le modèle du PYD (Yohalem et Wilson-Ahlstrom, 2010). Or, ce modèle suggère qu'au sein des activités parascolaires, les relations avec les pairs et les adultes contribuent chacune à leur façon au développement positif des jeunes.

Relations avec les pairs

Les activités parascolaires représentent un contexte favorable au développement et au renforcement de relations positives avec les pairs, incluant des amitiés significatives (Berger et al., 2020; Fredricks et Simpkins, 2013). Différentes caractéristiques des activités contribueraient à créer un climat favorisant les relations de qualité avec les pairs. Par exemple, une étude suggère que les

amitiés développées dans le cadre d'activités parascolaires tendent à perdurer en partie parce qu'elles se tissent entre des participantes et des participants partageant des caractéristiques et des intérêts communs (Schaefer et al., 2011). Les activités parascolaires soutiendraient par ailleurs le développement de compétences sociales (p. ex. collaboration, expression de soi), notamment parce qu'elles sont souvent pratiquées en petits groupes et que leur contenu peut être réfléchi afin d'accroître les occasions de socialisation (p. ex. travailler dans un but commun; Fredricks et Simpkins, 2013). Dans ces activités, la présence d'un climat relationnel empreint de respect et de normes sociales positives, ainsi que le développement de sentiments de connexion aux autres et d'appartenance au groupe, ont été identifiés comme des facteurs associés à une meilleure adaptation psychosociale chez les jeunes (Berger et al., 2020; Oberle et al., 2019).

Cependant, tous les jeunes qui participent à des activités parascolaires ne développent pas nécessairement des relations positives avec d'autres pairs. De plus, le développement de telles relations ne se traduit pas toujours par des bienfaits, en particulier chez les jeunes présentant des difficultés socio-émotionnelles. Par exemple, une étude québécoise a rapporté que chez un sous-groupe de jeunes impliqués dans une activité parascolaire et ayant initialement un haut niveau de symptômes dépressifs, une meilleure intégration sociale au sein de l'activité était liée à une détérioration de ces symptômes un an après leur participation (Denault et Poulin, 2008). Toutefois, une autre étude réalisée par la même équipe soutient que peu importe le niveau initial de problèmes intériorisés chez les participantes et les participants, si l'activité leur permet de vivre une expérience de qualité stimulant leur engagement, les jeunes sont susceptibles d'en retirer des bénéfices (p. ex. habiletés sociales; Denault et Poulin, 2016). Ces résultats suggèrent l'importance d'étudier les caractéristiques et le fonctionnement des activités permettant aux jeunes vivant avec des difficultés particulières de profiter d'une expérience participative de qualité.

Relations avec les adultes

À l'adolescence, le développement de relations avec des adultes autre que les parents constitue une tâche développementale contribuant à l'adaptation psychosociale des jeunes (Bowers et al., 2015). Selon le PYD, certains types de relations dites de qualité, désignées comme « relations développementales » (*developmental relationships*) contribuent particulièrement au développement positif des jeunes (Bowers et al., 2015). Celles-ci sont caractérisées par un attachement mutuel, un soutien individualisé et adapté aux capacités du jeune s'actualisant lors d'activités ou de moments communs, une complexification dans la nature des échanges, et une dynamique relationnelle équilibrée dans laquelle l'adolescente et l'adolescent participe pleinement à la relation (Bowers et al., 2015; Li et Julian, 2012). Les activités parascolaires représentent donc un contexte particulièrement propice au développement de telles relations compte tenu de leur caractère volontaire, peu hiérarchique, axé sur le plaisir et fondé sur le partage d'intérêts communs (Jones et al., 2011). Dans ces activités, le développement positif et l'engagement des adolescentes et des adolescents tendent à être favorisés par le soutien, la compétence et la bienveillance des adultes impliqués, ainsi que par leurs efforts visant la mise en œuvre d'un contenu riche et structuré, déployé dans

un climat inclusif (Greene et al., 2013; Haen et Webb, 2019; Jones et al., 2011). Dans l'ensemble, les relations de qualité vécues avec des adultes au sein d'activités parascolaires ont été associées au développement de meilleures compétences sociales, émotionnelles et scolaires permettant aux jeunes de mieux faire face à l'adversité, ainsi qu'à des perceptions plus positives de soi et des autres, et à une diminution des symptômes dépressifs (DuBois et al., 2011; Scales et al., 2006; Sieving et al. 2017).

Or, si les études trouvent en général des liens entre les relations avec les adultes et des indicateurs de développement positif, les associations moyennes sont souvent de petite taille et il semble y avoir des variations en fonction du niveau de difficultés relationnelles éprouvées par les participantes et les participants (DuBois et al., 2011). Par exemple, dans une étude évaluative portant sur un programme de mentorat, les jeunes éprouvant de grandes difficultés relationnelles ou qui, au contraire, bénéficiaient déjà de très bonnes relations avant de participer au programme, ont retiré moins de bénéfices à la suite de leur participation que les jeunes ayant un niveau de difficultés modérées ou une socialisation jugée adéquate (DuBois et al., 2011; Schwartz et al., 2011). Selon les auteurs et autrices de ces études, ces résultats suggèrent que pour répondre adéquatement aux besoins des jeunes avec des défis relationnels plus importants dans un cadre parascolaire, il serait nécessaire que les adultes impliqués soient mieux formés et présents de façon plus intensive. Ces travaux soulignent la nécessité de développer et d'évaluer des stratégies et programmes spécifiquement conçus pour des jeunes à besoins particuliers ou à risque, qui tiennent compte de la complexité entourant le développement de relations sociales de qualité au sein de ce groupe.

Les activités parascolaires et les jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles

Le potentiel des activités parascolaires pour le développement positif des adolescentes et des adolescents a surtout été étudié auprès de jeunes hautement investis et ayant accès à ces activités sans avoir à composer avec des barrières à la participation (Deutsch et al., 2017; Vandell et al., 2015). Or, les jeunes qui vivent avec des difficultés socio-émotionnelles font face à des défis susceptibles de limiter leur engagement aux activités parascolaires. De fait, les problèmes de santé mentale sont, au Canada, la raison principale limitant la participation des jeunes à des activités du quotidien (Lawson et al., 2017). Par ailleurs, être en relation avec les autres, comme l'exige typiquement la participation à une activité parascolaire, nécessite un certain niveau de motivation et d'aptitudes sociales (Guerra et Bradshaw, 2008), deux dimensions souvent affectées chez les jeunes présentant des difficultés socio-émotionnelles. Les activités normalisantes pourraient représenter un moyen innovant de rejoindre et de soutenir ces jeunes, qui peuvent manifester une certaine réticence à solliciter de l'aide par crainte d'être davantage stigmatisés et isolés (Rickwood et al., 2005). Certaines adaptations seraient cependant requises pour bien les servir et une attention accrue devrait être portée au type d'activités proposées. Des études menées auprès de jeunes vivant avec des problèmes de santé mentale suggèrent que les activités artistiques pourraient être particulièrement indiquées, celles-ci ayant été jugées plus attrayantes et accessibles en raison de

leur caractère ludique et des modes d'expression multiples qu'elles permettent (Archambault et al., 2020; Coholic et al., 2020).

Les activités parascolaires à caractère artistique

Un nombre croissant d'études appuient l'idée que la participation à des activités artistiques chez les jeunes à risque ou vivant avec des difficultés socio-émotionnelles est associée à divers bénéfices sur le plan de l'adaptation psychosociale, notamment l'amélioration des habiletés sociales et de l'estime de soi, le développement de sentiments de bien-être et de connexion aux autres, ainsi que la diminution des symptômes anxieux et dépressifs (p. ex. Archambault et al., 2020; Coholic et al., 2020; Macpherson et al., 2016; Zarobe et Bungay, 2017). En contexte scolaire spécifiquement, certaines études appuient le potentiel des activités artistiques en matière de soutien au développement positif des jeunes. Par exemple, Sellman et Cunliffe (2012) ont examiné l'influence de la participation de jeunes de la population générale de trois écoles à différents types d'activités artistiques et ont rapporté, à l'aide de méthodes qualitatives, diverses améliorations sur le plan du fonctionnement social (développement de relations sociales positives avec les pairs et amélioration d'aptitudes sociales), scolaire (présence à l'école, aptitudes cognitives) et de la perception de soi (confiance et estime de soi). De leur côté, Cortina et Fazel (2015) ont évalué un programme artistique hebdomadaire de dix semaines ciblant spécifiquement des élèves présentant des difficultés socio-émotionnelles. Les résultats de cette étude quantitative ont révélé une diminution significative des symptômes dépressifs auto-rapportés, ainsi qu'une amélioration du fonctionnement social tel qu'attesté par le personnel enseignant.

Concernant plus spécifiquement les relations sociales au sein des activités parascolaires artistiques, Chapin et al. (2022) ont exploré, en adoptant une approche qualitative, le rôle des animatrices et des animateurs dans une activité de théâtre pour des jeunes entre 10 et 14 ans en milieu défavorisé et culturellement diversifié. Leur étude révèle que ces adultes, également artistes de profession, ont soutenu l'aisance et l'inclusion sociale des jeunes en promouvant et en facilitant des relations positives et de qualité entre les pairs, ainsi que l'établissement d'un climat d'appartenance respectueux, dynamique et collaboratif dans lequel les participantes et les participants ont pu s'exprimer et créer. Dans une étude portant sur les effets différentiels de divers types d'activités parascolaires, Schaefer et al. (2011) ont suggéré que les activités à modalités artistiques seraient plus favorables au développement d'amitiés que les activités sportives, car les jeunes artistes sont plus susceptibles de forger des amitiés avec des jeunes au profil également « artistique » contrairement aux jeunes sportifs, qui tendent à avoir un cercle social plus large dû à la popularité associée au sport. À l'inverse, les études comparatives de Denault et Poulin (2016) et d'Oberle et al. (2019) suggèrent que les activités parascolaires artistiques soutiendraient moins le développement des relations sociales chez les jeunes que les activités sportives d'équipe, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des activités artistiques étudiées mettaient de l'avant une pratique plus individuelle que collective. Ainsi, Denault et Poulin (2016) appellent à un examen plus différencié et approfondi des caractéristiques et du contexte de déploiement des

activités artistiques pour mieux comprendre ce qui peut soutenir le vécu relationnel des participantes et des participants.

En somme, malgré leurs résultats prometteurs, les études portant sur les activités parascolaires artistiques demeurent limitées en nombre et en portée et plusieurs questions persistent quant aux relations sociales qui s'y déploient et à la façon dont celles-ci contribuent au développement positif des jeunes qui y participent, a fortiori au sein de sous-groupes présentant des difficultés socio-émotionnelles.

Objectifs

La présente étude vise à enrichir la compréhension du rôle des relations développées entre les pairs et avec les adultes dans le cadre d'un programme parascolaire d'activités artistiques spécialement conçu pour favoriser le développement positif des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles, telles des manifestations anxieuses ou dépressives, ou du retrait social. Le premier objectif de cette étude consiste à documenter le déploiement des relations sociales au sein du programme. Sur le plan quantitatif, il s'agit d'apprécier les scores moyens associés à trois indicateurs auto-rapportés de qualité des relations avec les pairs et les adultes mesurés à quatre moments au cours du programme. Une évolution positive de ces indicateurs est attendue comme témoin de la mise en place graduelle de relations plus significatives et/ou appréciées au fil du programme. Sur le plan qualitatif, il s'agit de faire émerger du discours des participantes et des participants tous les thèmes relatant leur vécu relationnel au sein du programme. Le second objectif de cette étude est d'explorer qualitativement, selon le point de vue des adolescentes et adolescents, l'influence du vécu relationnel au sein du programme sur leur expérience de participation et les effets qu'ils et elles en ont perçus.

Méthode

Contexte de l'étude et devis

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une évaluation plus large menée par une équipe de recherche universitaire, en partenariat avec les responsables scolaires et communautaires du programme concerné. Cette recherche s'est déroulée au cours des années scolaires 2021-2022 et 2022-2023 dans quatre écoles secondaires situées dans un grand centre urbain du Québec (Canada), dont deux ont implanté le programme chaque année. Elle repose sur un devis mixte, dont le volet quantitatif est longitudinal avec groupe de comparaison et reproduction inversée (*switching replication design*) et son protocole a été approuvé par le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* de l'Université de Montréal, ainsi que par le comité d'analyse des projets de recherche du centre de services scolaire concerné. Les données utilisées dans le cadre de la présente étude ont été colligées au sein des deux écoles ayant implanté le programme lors de la première année du projet. Elles sont tirées de questionnaires standardisés complétés par les jeunes à la suite de quatre ateliers répartis au fil de la session, puis d'entrevues qualitatives semi-structurées réalisées à la toute fin de leur participation. Nous avons privilégié

un devis mixte convergent pour le premier objectif de l'étude, puis un devis qualitatif exploratoire pour le second.

Participants et procédures

Dans chaque école, le recrutement a été réalisé par une personne désignée qui rencontrait individuellement les élèves susceptibles d'être intéressés à participer au programme et de correspondre aux profils recherchés (voir la description du programme). Une fois leur participation au programme confirmée, la coordonnatrice de recherche a communiqué avec chaque élève pour l'informer de l'étude. Le consentement écrit du jeune et d'un parent ou d'un tuteur ou d'une tutrice a été obtenu dans l'ensemble des cas. Au terme de leur participation, tous les jeunes ont reçu une carte-cadeau d'une valeur de 25\$ d'un magasin de fournitures artistiques.

Des 23 jeunes ainsi recrutés, 18 ont complété l'entièreté du processus de recherche et composent l'échantillon de cette étude. Ceux-ci se répartissaient en deux groupes d'élèves de 4e et 5e secondaire ($n = 7$ et $n = 11$), soit un par école participante. Faisant partie du même centre de services scolaire, l'une des écoles est considérée comme hautement défavorisée (rang décile 10/10) alors que l'autre comme relativement favorisée (rang décile 3/10) selon l'indice de milieu socioéconomique du ministère (IMSE; ministère de l'Éducation, 2022). En début de collecte, les participantes et les participants des deux groupes étaient âgés entre 13 et 16 ans ($M = 15,28$; $SD = 0,83$), et s'identifiaient majoritairement au genre féminin (55,6 %; genre masculin 22,2 %, autre ou ne souhaite pas répondre 22,2 %). Une majorité des jeunes a rapporté que leurs parents (50 %) ou eux-mêmes (22,2 %) étaient nés hors du Canada. De plus, près de la moitié des jeunes (44,4 %) ont indiqué qu'ils recevaient des services psychosociaux (p. ex. psychologue, travail social) avant le début du programme. Finalement, le niveau d'éducation parental moyen correspondait au premier cycle universitaire. Au regard du programme, les jeunes ont rapporté en moyenne un haut sentiment d'appartenance et d'appréciation (5,24/6; $ÉT = 0,57$), ainsi qu'un niveau d'engagement élevé (1,89/2; $ÉT = 0,11$). Au total, ils ont pris part en moyenne à 11 ateliers sur les 13 ($ÉT = 2,3$).

Description du programme

Le programme parascolaire d'activités artistiques (figure 1) dont fait l'objet cette étude vise à soutenir l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles, notamment des manifestations d'anxiété et de dépression et/ou de l'isolement social. Ce programme novateur combine les forces de deux programmes préexistants implantés depuis plus de 10 ans au Québec, soit un programme parascolaire d'art graphique déployé par un organisme communautaire dans les écoles secondaires et un programme de réadaptation en santé mentale par les arts relevant d'un grand centre hospitalier pédiatrique. Le programme novateur ainsi créé s'adresse à des adolescentes et des adolescents du 2e cycle du secondaire puisqu'il s'agit d'un moment critique dans l'émergence des difficultés socio-émotionnelles (Patel et al., 2018). Le programme cible des groupes d'une quinzaine de jeunes présentant en majorité des difficultés socio-émotionnelles (p. ex. manifestations d'anxiété ou de dépression, isolement social),

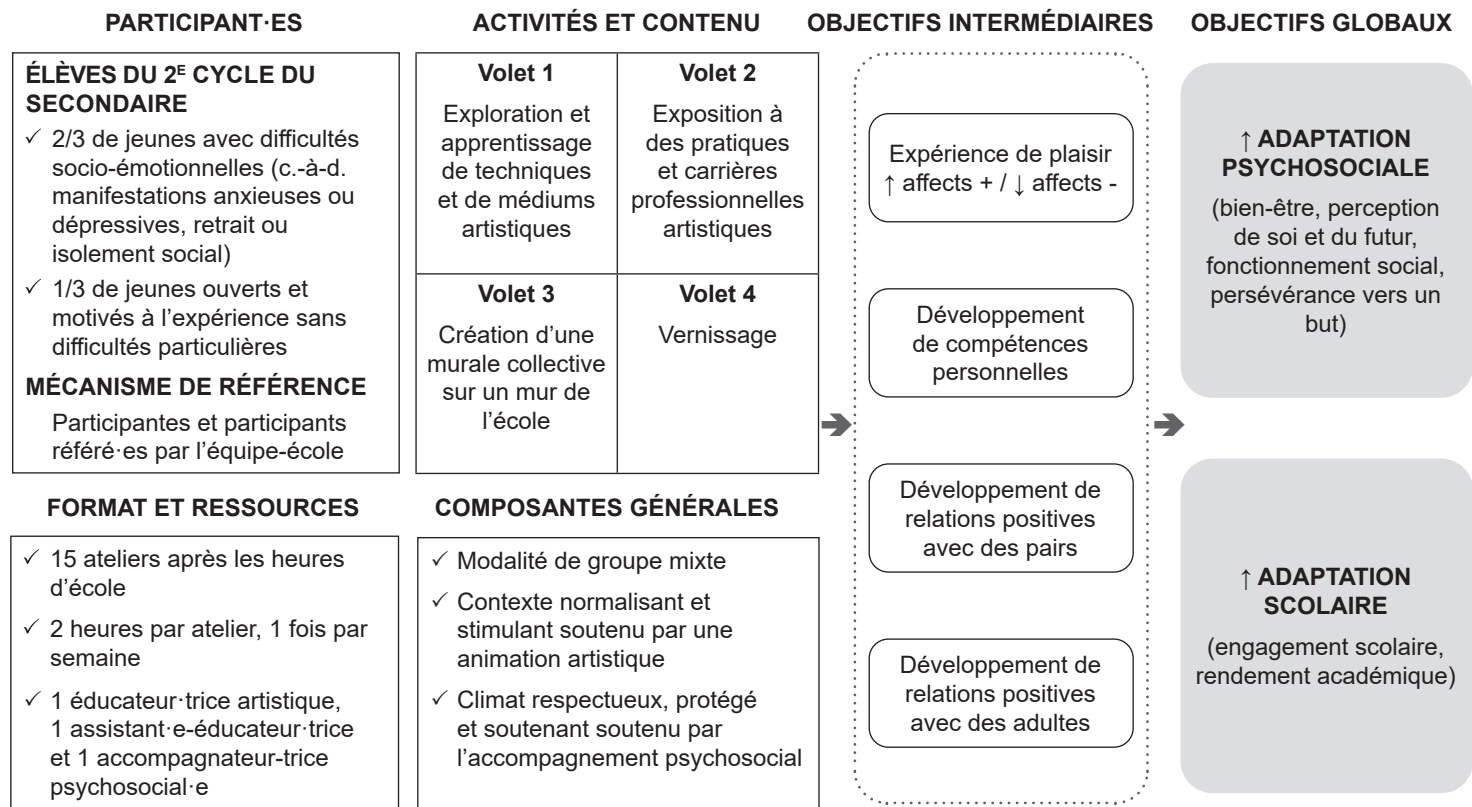
repérés et référés par le personnel scolaire pour cette raison. Sont aussi intégrés aux groupes quelques jeunes ouverts et motivés face à l'expérience et n'éprouvant pas de difficultés particulières. Cette mixité permet de servir une majorité de jeunes en besoin, tout en les faisant bénéficier d'une expérience soutenante et inclusive au contact de pairs au vécu différent (p. ex. Archambault et al., 2020).

Afin d'optimiser l'expérience de participation des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles, une équipe d'adultes aux rôles soigneusement réfléchis contribue à l'animation et à l'encadrement du programme. Une éducatrice artistique ou un éducateur artistique, mandaté par l'organisme communautaire partenaire, est chargé de la planification de l'animation et de la coordination artistique du programme. Cette personne est soutenue dans ses fonctions par une assistante-éducatrice ou assistant-éducateur et, à quelques reprises, par des artistes invités qui participent au processus créatif. Une accompagnatrice psychosociale ou un accompagnateur-psychosocial, qui fait partie du corps professoral, professionnel ou technique de l'école où se déroule le programme, travaille en tandem avec l'équipe artistique et assure un soutien individualisé aux jeunes avant, pendant et après le programme afin de soutenir leur engagement et les aider à relever les défis rencontrés. C'est également cette personne qui reçoit les références et constitue le groupe de participantes et participants. Elle tient de brèves rencontres pour s'assurer que toutes les candidatures correspondent aux profils généraux recherchés, mais aucune entrevue diagnostique ou outil de dépistage n'est utilisé et très peu d'informations spécifiques sont recueillies sur les difficultés des jeunes, conformément à l'approche fondée sur les forces sur laquelle s'appuie le programme.

Le programme se déroule sur 15 semaines, à raison d'un atelier hebdomadaire de deux heures immédiatement après l'école. Les contenus et activités du programme se déclinent en quatre volets centrés autour de la découverte de l'art graphique et urbain (p. ex. peinture, sérigraphie, photographie, œuvres publiques). Les deux premiers volets auxquels sont exposés les participantes et les participants sont 1) *l'exploration et l'apprentissage de techniques et de médiums artistiques* à partir d'activités de création artistique individuelles et de groupe, ainsi que 2) *l'exposition à des pratiques artistiques et aux carrières professionnelles reliées au domaine des arts*, qui met en contact les jeunes avec des artistes invités au cheminement scolaire et professionnel souvent atypique. Ce volet inclut aussi une visite guidée pédestre d'œuvres d'art publiques. Ensuite, les jeunes expérimentent la 3) *création d'une murale collective sur un mur de leur école*, volet qui inclut des séances d'idéation collective mettant en valeur les idées des jeunes et des périodes de réalisation guidée de l'œuvre d'art murale. Enfin, 4) *le vernissage* consiste en l'exposition des œuvres réalisées dans le cadre des ateliers et le dévoilement de la murale collective aux membres de la famille des participantes et des participants, ainsi qu'à l'ensemble de la communauté de l'école. Les résultats d'une évaluation d'effectivité avec groupe de comparaison ont suggéré des effets positifs de la participation au programme sur les symptômes dépressifs et anxieux, l'estime de soi négative et positive, ainsi que le sentiment d'auto-efficacité, le fonctionnement social et le bien-être global des jeunes (Perez et al., 2023).

Figure 1

Modèle logique du programme parascolaire d'activités artistiques



Stratégies de collecte des données

Toutes les procédures de collecte des données se sont déroulées à l'école des jeunes participants sur l'heure du dîner ou après les classes. Elles ont été menées ou supervisées par la première auteure de cet article, qui est également l'instigatrice et la co-conceptrice du programme évalué, mais qui n'a nullement été impliquée dans sa prestation.

Questionnaires quantitatifs

Qualité des relations au sein du programme. Trois indicateurs quantitatifs de la qualité des relations au sein du programme ont été évalués à l'aide de questionnaires papier-crayon, complétés par les jeunes au terme de quatre ateliers répartis tout au long de la session (3^e, 5^e, 9^e et 12^e). Les relations avec les pairs du programme ont été évaluées à l'aide de la sous-échelle d'affiliation aux pairs tirée du *Questionnaire de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif* (Gillet et al., 2008). Formulés positivement, les 5 énoncés de cette échelle (α entre 0,61 et 0,85) sont gradués de 1 (pas du tout vrai) à 7 (complètement vrai) et portent sur le sentiment d'affiliation des jeunes au sein de l'activité (p. ex. « Je me sens à l'aise avec les autres »), ainsi que sur la nature de leurs relations (p. ex. « Je considère les jeunes avec qui j'interagis régulièrement comme des amis-es »). Les relations avec les adultes du programme ont été évaluées à l'aide du *Questionnaire sur l'implication de l'animatrice auprès des élèves* (items provenant de Barber, 2008; Mahoney et Stattin, 2000, Mahoney et al., 2002; adapté en contexte québécois par Denault et Poulin, 2016). Les 9 items (α entre 0,85 et 0,95) échelonnés en 5 points (1 = pas du tout vrai à 5 = tout à fait vrai) abordent la proximité relationnelle et le soutien perçu (p. ex. « Les adultes du programme me soutiennent quand j'ai des difficultés »), ainsi que les comportements des adultes (p. ex. « L'animatrice m'encourage à faire de mon mieux »). Finalement, le climat relationnel entre les jeunes a été évalué à l'aide de 5 items (α entre 0,73 et 0,91) adaptés de la sous-échelle de relations entre les élèves du *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires* (QES-secondaire; Janosz et Bouthiller, 2007). Les jeunes se sont prononcés sur la qualité du climat perçu au sein du programme (p. ex. « Les participantes et participants se traitent avec respect ») à l'aide d'items gradués sur une échelle à 6 points (1 = totalement en désaccord à 6 = totalement d'accord).

Entrevues qualitatives

Les participantes et les participants ont également pris part à des entrevues individuelles semi-structurées en fin de programme. Le canevas d'entrevue était composé de 13 questions abordant la mise en œuvre du programme, l'expérience des jeunes et les effets perçus de leur participation. Trois de ces questions concernaient spécifiquement la qualité des relations perçues au sein du programme, soit : « Comment décrirais-tu tes interactions ou ta relation avec l'accompagnatrice psychosociale?; comment décrirais-tu tes interactions avec les autres jeunes en cours d'ateliers?; comment as-tu trouvé le climat, l'ambiance des ateliers? ». En ce qui concerne les effets perçus du programme, ceux-ci étaient d'abord questionnés inductivement (« As-tu l'impression que ta participation au programme

t'a apporté quelque chose? » et « Si oui, peux-tu me donner des exemples de ce que ça t'a apporté? »), puis de façon plus dirigée, en reprenant chacune des dimensions de l'adaptation psychosociale et scolaire stipulées dans le modèle logique. Les entrevues, d'une durée moyenne de 22,7 minutes (ÉT = 7,6), ont été audio-enregistrées puis transcrites par deux assistantes de recherche tenues à la confidentialité.

Stratégie analytique

Analyses quantitatives

Des moyennes et des écarts-types ont été calculés par temps de mesure (T1-T4) pour chacun des trois indicateurs quantitatifs de qualité des relations au sein du programme. L'évolution de ces indices a été examinée visuellement et via des analyses de variance à mesures répétées (ANOVAs) réalisées à l'aide du logiciel SPSS 28 (IBM Corp., 2022).

Analyses qualitatives

Les propos des jeunes recueillis lors des entrevues ont fait l'objet d'une analyse thématique à l'aide du logiciel QDA Miner 6 (Provalis Research, 2022). Cette analyse consiste à identifier des thèmes et des sous-thèmes exclusifs synthétisant le plus fidèlement possible les propos des individus. Celle-ci a été menée de manière transversale, c'est-à-dire que les propos de chaque jeune ont été analysés conjointement et regroupés sous les mêmes thèmes (Green et Thorogood, 2014). L'analyse a porté sur l'entièreté des matériaux d'entrevue et non seulement sur les réponses aux questions abordant précisément les aspects relationnels. Dans une première phase d'analyse, nous avons classifié le matériel de façon ouverte et inductive, en nous appuyant le plus possible sur les propos des jeunes. Lors d'une deuxième phase d'analyse, nous avons recentré la thématisation sur le matériel décrivant le vécu relationnel au sein du programme et de ses liens avec des effets perçus ou d'autres aspects de l'expérience. Lors de cette phase, les trois autrices de l'article se sont concertées afin d'assurer une thématisation cohérente. L'analyse a été réalisée en demeurant le plus près possible des propos des jeunes, mais il importe de reconnaître que les analystes possédaient une bonne connaissance préalable du modèle d'action du programme, ainsi que des théories sous-jacentes, ce qui a certainement influencé leur rapport au matériel, dont leur façon de le nommer et de l'organiser.

Résultats

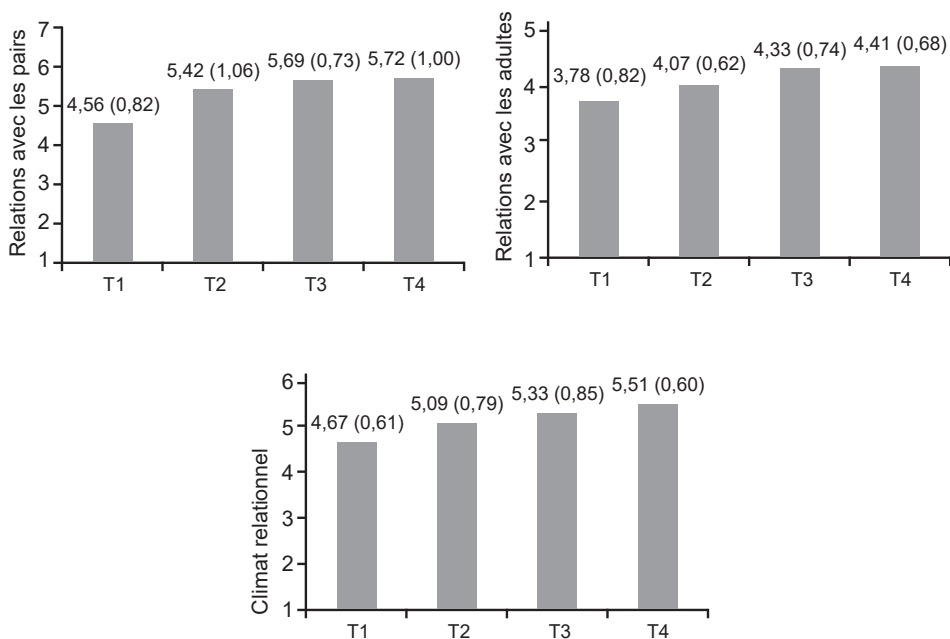
Objectif 1 : description des relations au sein du programme

La figure 2 présente les résultats moyens aux échelles d'évaluation d'appréciation des relations avec les pairs ($n = 13$) et les adultes ($n = 14$), ainsi qu'à l'échelle de climat relationnel entre les jeunes ($n = 14$) aux quatre temps de mesure. On constate dans les trois cas une augmentation graduelle des scores entre le début et la fin du programme. Alors qu'ils oscillent entre 65 % (4,56/7) et

78 % (4,67/6) au temps 1, ceux-ci se situent entre 82 % (5,72/7) et 92 % (5,51/6) au dernier temps de mesure, suggérant que les jeunes ont conclu leur expérience avec une impression globalement positive et considérablement améliorée des relations au sein du programme. Cette amélioration graduelle est statistiquement significative selon les résultats d'ANOVAs à mesures répétées¹ ($F_{\text{RelPairs}}(3, 11) = 17,63, p < 0,001$; $F_{\text{RelAdultes}}(3, 11) = 6,98, p = 0,006$ ²; $F_{\text{ClimatRel}}(3, 10) = 8,63, p < 0,001$). Les graphiques et les analyses ont été réalisés à partir d'un sous-échantillon dont les données étaient complètes aux quatre temps de mesure, mais nous apparaissent extrapolables à la population à l'étude puisque les constats sont similaires lorsque toutes les données disponibles à chaque temps de mesure (n entre 15 et 18) sont représentées graphiquement et que des tests-t sont réalisés par paires, de manière à maximiser le nombre de données utilisées (résultats non montrés).

Figure 2

Évolution des scores moyens d'appréciation des relations avec les pairs et les adultes ainsi que du climat relationnel au sein du programme



¹ Un-e participant-e aux valeurs extrêmes a été retiré-e de ces analyses.

² La correction de Greenhouse-Geisser a été appliquée puisque l'hypothèse de sphéricité des matrices de covariance n'était pas respectée.

L'analyse des matériaux d'entrevue a permis d'étayer un portrait riche et nuancé du vécu relationnel des jeunes au sein du programme parascolaire d'activités artistiques. Les thèmes et les sous-thèmes identifiés témoignant des relations entre les pairs sont d'abord présentés, suivis de ceux concernant les relations avec les adultes du programme.

Relations avec les pairs

Un groupe d'appartenance au climat positif. De façon générale, les jeunes ont rapporté s'être bien entendus les uns avec les autres. Certains ont souligné l'aspect communautaire, voir « familial » du groupe, qui a rendu possible l'établissement d'un sentiment d'appartenance : « *C'était vraiment amusant, c'est comme une grosse famille.* » D'ailleurs, ce sentiment semble avoir été catalysé pour un·e jeune lors d'un atelier où le groupe était invité à peindre plus longtemps que la durée usuelle : « *J'aurais aimé avoir plus de ceux [ateliers] qui finissaient plus tard [...] j'ai l'impression que ça a fait comme un "bond" avec nous. Tu sais, on n'était pas supposé être là parce que l'école était supposée être fermée, mais là on était là. J'aurais aimé rester longtemps plus souvent.* » Le climat a été qualifié d'« apaisant », de « joyeux », de « dynamique » et de « cool », ou autrement décrit positivement, comme dans cet extrait : « *Les personnes riaient, tout ça. Il y avait aussi la petite musique. [...] je pense que ça donnait un bon feeling au groupe. Genre tout le monde était content et dansait, chantait.* » Certains jeunes ont également souligné le climat sans pression qui régnait dans les ateliers : « *[...] on nous dit de faire de notre mieux et si on vient pas un jour, si on se sent mal ben on, on va être écoutés, on va pas être chicanés à la place. Que c'est vraiment, laisser part à notre créativité pis pas tant à "on veut du rendement maintenant".* »

Développement et renforcement de liens sociaux. Plusieurs participantes et participants ont mentionné que le programme leur a permis d'établir des liens avec d'autres jeunes, et ce, de façon progressive tout au long de la session, comme en témoigne l'extrait suivant : « *C'est sûr qu'au début, on était tous un peu gênés, mais à la fin vraiment, pendant le vernissage, on a ri genre tout le temps!* » Selon certains jeunes, la connectivité grandissante entre les membres du groupe a été alimentée par le fait de partager un intérêt commun pour les arts, tel que soulevé dans cet extrait : « *Je connaissais personne qui était là donc c'était un peu bizarre, mais après que je les ai connus, c'était bien. Ils m'ont aidé à peindre une partie, on a commencé à parler de l'école, des profs. [...] je pense que c'est parce qu'on avait les mêmes intérêts que ça marchait plus. Comme l'art plastique.* » D'autres ont spécifié que les ateliers de création artistique en début de programme avaient été pour elles et eux un bon point de départ aux échanges informels et à la prise de contact : « *[...] au début c'était un peu long, mais it was a good way to start the basics, connexions to other people of the program. [...] aussi pour le tape art, chaque seconde j'étais comme "est-ce que je peux avoir ton bleu? Oui? Ok tiens prends mon rose", alors il y avait beaucoup d'interactions au début avant de commencer la murale.* » Un·e jeune a d'ailleurs souligné que la disposition rapprochée des tables lors de ces ateliers a été favorable à la création de liens sociaux.

Quelques participantes et participants ont affirmé avoir créé de réelles amitiés avec d'autres pairs de leur groupe, dont certaines se sont généralisées au-delà du cadre du programme, comme en témoigne cet extrait : « *Mais avec [cette personne], c'est maintenant un·e ami·e que tu sais lorsqu'on se voit dans les corridors, même si on ne se parle pas nécessairement, on se dit bonjour, et si on se croise après l'école, on va avoir des conversations, des choses comme ça. Je suis content·e avec cette relation-là.* » Un·e jeune a même rapporté avoir développé une relation amoureuse avec un autre pair en la qualifiant d'apport direct du programme à ses relations sociales. D'autres ont aussi soulevé que le programme avait représenté un contexte favorable au renforcement de relations préexistantes. Par exemple, une personne a rapporté s'être réconciliée avec un·e ami·e dans le cadre du programme : « *On s'était pas parlés pendant deux ans et on a comme recommencé à se parler à cause du programme pis là on recommence à se parler tranquillement.* » Enfin, quelques jeunes recommanderaient le programme à d'autres qui chercheraient à socialiser : « *T'as la chance de peut-être te faire de nouveaux amis, de rencontrer du nouveau monde, du monde qui te ressemble.* »

Puissance et défis de la création collective. La réalisation collective de la murale a été évoquée comme une expérience sociale positive par quelques participantes et participants, qui ont soulevé le fait que tous les jeunes et leurs idées ont joué un rôle important dans la réalisation de cette œuvre : « *J'ai pensé que premièrement, on ne pouvait pas faire cette murale sans tout le monde. Cette murale a pris toutes les idées de tout le monde avec les efforts de tout le monde.* » D'autres ont plutôt évoqué les défis de collaboration que la démarche de création collective a entraînés, comme dans l'extrait suivant : « *Le brainstorming c'était genre un peu compliqué parce qu'il y avait tellement d'idées qui s'opposaient, [...] tu veux vraiment que ton idée soit là, mais il y avait quelqu'un d'autre qui avait une idée qui était très différente, donc c'était compliqué.* » Quelques jeunes ont même déploré que les idées de tout le monde n'aient pas été représentées dans l'œuvre finale : « *[...] y'avait des éléments que les autres avaient dessinés avant qu'on voulait vraiment mettre, malheureusement ça s'est pas retrouvé sur la murale, donc j' pense ce serait intéressant de vraiment pouvoir souligner ce qu'on veut mettre [...].* » Même si la démarche de création collective semble avoir été une expérience parfois difficile, les participantes et les participants au programme concluaient généralement leurs propos sur une note positive en évoquant l'œuvre finale : « *Mais à la fin, quand on a vu la murale, [...] c'est très beau, c'est plusieurs de nos trucs qui vont ensemble.* »

Réalisation collective. Quelques jeunes ont d'ailleurs explicitement rapporté un sentiment d'accomplissement collectif ressenti au terme du programme : « *Nous on a fait quelque chose, on a accompli quand même après plusieurs semaines de travail quelque chose d'assez magnifique.* » Le vernissage a été soulevé par certaines et certains comme un moment rassembleur de consolidation d'une expérience sociale positive : « *[...] tout le monde était uni, on a apprécié la murale, on a parlé. C'était comme les trucs qu'on a aimé. J'ai aimé ça.* »

Relations avec les adultes responsables du programme

Des adultes bienveillantes et complémentaires. De façon générale, les participantes et les participants ont rapporté que les adultes du programme, principalement les accompagnatrices psychosociales et l'éducatrice artistique, étaient « bienveillantes » et faisaient preuve de gentillesse et de respect envers les jeunes, tout en différenciant leur relation, comme l'indique cet extrait : « [...] *j'apprécie bien* [l'éducatrice artistique], *elle est très bienveillante comme* [l'accompagnatrice psychosociale]. *Plus dans un rôle d'enseignante que dans un rôle de mère là, je dirais [...].* » Quelques jeunes ont soulevé que le fait qu'il y ait plusieurs adultes aux rôles et attitudes différents dans le groupe ait été favorable puisque cela permettait d'aller vers celle dont la personnalité ou le style d'interaction convenait le mieux. « *Il y a des [jeunes] qui sont confortables avec des gens qui parlent pas beaucoup alors s'il va voir [l'une], il va être un peu moins confortable et il va être plus attiré à parler avec [l'autre]. It could be the opposite, someone who wants to talk to someone who talks a lot, and not want to go towards [one], but more towards [the other]. So I think having some different personalities could help you, have people asking more questions.* »

Des accompagnatrices soutenantes et accessibles. Selon leurs propos, les jeunes ont unanimement apprécié les accompagnatrices psychosociales, soulignant leur soutien sensible et constant, notamment dans l'expression de leurs émotions lors de situations plus difficiles : « [...] *elle exécute très bien son rôle, elle accompagne les élèves à chaque étape et elle demande souvent "est-ce que ça va". Si ça va pas, elle va prendre l'élève à part, elle va l'aider.* » Une personne a également évoqué comment l'accompagnatrice psychosociale modulait ses interventions en fonction des besoins personnels des jeunes : « [...] *je pense qu'elle a compris, elle a vu du moins que j'avais pas nécessairement besoin d'aide au niveau ni des consignes ni de la mise en relation avec les autres, donc elle s'est un peu plus concentrée sur d'autres qui en avaient plus besoin [...].* » De plus, selon le point de vue de plusieurs jeunes, les accompagnatrices ont partagé le vécu et les expériences de l'activité avec eux en s'intégrant de façon engagée dans le groupe plutôt qu'en adoptant une posture experte ou autoritaire, ce qui les rendait particulièrement accessibles : « *Elle s'est plus jointe à nous avec l'activité et j'ai l'impression que c'était assez nice qu'à la place d'être une surveillante ou animatrice, elle était vraiment avec nous [...]. on pouvait vraiment lui parler pendant qu'on travaillait.* »

Une éducatrice artistique amicale et inspirante. Les propos relatifs à l'éducatrice artistique étaient aussi largement positifs, bien que plus nuancés. Les participantes et les participants ont mentionné avoir apprécié son attitude « amicale », ainsi que les encouragements qu'elle émettait à leur égard : « *Elle est vraiment positive in a good way, inspirante, she's very fun, je l'aime bien.* » Son expertise artistique a en outre été perçue comme soutenante, tel que suggéré par cet extrait : « [...] *elle m'aidait beaucoup avec des choses comme les couleurs et les designs, des choses comme ça. Je l'ai vraiment beaucoup aimée.* » Un-e jeune a par ailleurs souligné avoir apprécié de ne pas s'être senti infantilisé-e par l'attitude adoptée par l'éducatrice : « *Elle ne nous traitait pas comme des enfants. Elle nous*

parlait comme des gens normaux. Elle n'était pas genre "ok les petits cocos d'amour de cupcake coconut caramel" [...] ». En revanche, un petit nombre de jeunes a rapporté ne pas avoir toujours apprécié l'attitude dont elle a fait preuve à leur égard, comme le suggère cet extrait : « [...] p'têtre aussi son attitude parfois. [...] comment elle nous répondait, comment elle nous parlait parfois c'était assez hum... comment on dit, superficiel? » En ce qui concerne la qualité de son animation, l'éducatrice a été décrite par des mots comme « énergique », « enthousiaste », « inspirante », « optimiste », « animée », puis « rapide et efficace » par la majorité des jeunes. Toutefois, une personne a soulevé que le groupe s'est parfois senti « un peu perdu » et « lâché lousse » en raison de consignes perçues comme peu claires. Un·e autre jeune a témoigné d'un manque d'énergie et de présence chez l'éducatrice : « C'était fun, mais honnêtement, des fois, j'avais l'impression que [l'éducatrice artistique] était absorbée dans d'autres pensées, genre parfois [...] elle avait l'air un peu distante, non pas volontairement, mais [...] peut-être que c'était juste son énergie. »

Différents niveaux de proximité relationnelle. Certaines participantes et participants ont rapporté avoir développé une relation de confiance ou de proximité émotionnelle avec les adultes du programme, comme en témoigne cet extrait : « *Les adultes, je savais qu'elles étaient là pour moi et si j'avais des problèmes je savais que je pouvais leur parler. Et c'est la raison pourquoi j'ai plus de confiance envers les adultes dans l'école et aussi au programme que mes parents, car c'est difficile à la maison. [...] je sais qu'elles allaient m'entendre sur mes émotions et ce que je pensais, et c'est plus calme, je n'ai pas eu la peur de demander des choses.* » Toutefois, une telle proximité ne semble pas s'être développée pour tous les membres du groupe, un·e jeune ayant par exemple rapporté ne pas avoir recherché ce type de relation avec les adultes du programme : « *Je suis une personne qui va soit garder pour moi, ou je vais en parler avec mes parents [...], parce que je ne suis pas très proche avec les enseignants. Tu sais je peux aller leur parler, mais je ne vais pas leur parler de ma vie comme ça genre pas rapport.* »

Objectif 2 : impacts perçus du vécu relationnel au sein du programme

L'analyse thématique du discours des participantes et des participants a également permis de mettre en lumière l'influence perçue de leur vécu relationnel au sein du programme. Les thèmes et les sous-thèmes relevés suggèrent que ce vécu a contribué à divers aspects du fonctionnement psychosocial des jeunes, en plus d'avoir favorisé leur engagement et leur implication dans le programme.

Amélioration du bien-être. Le fait de se retrouver en présence d'autres personnes et de partager une expérience en groupe a été nommé par plusieurs participantes et participants comme un élément ayant contribué à leur bien-être : « [...] *je me sentais bien. Genre j'étais entouré·e de personnes... j'aimais être entouré·e.* » Une personne a même associé la bonne entente qui prévalait entre les pairs ainsi que le climat positif (« *nice vibe* ») ressenti au sein du programme à une diminution de ses manifestations anxiodépressives : « *Je me sentais bien [aux ateliers] parce que c'est vrai que pendant longtemps je ne sortais pas trop après l'école parce que j'étais comme un peu plus dans une phase comme... avec ma dépression exemple. Alors c'est sûr qu'avec ça, ça m'a vraiment aidé, c'était*

vraiment cool là-bas, je me sentais comme plus bien. J'ai vraiment beaucoup d'anxiété exemple, et ça, ça calmait vraiment mon anxiété. »

Divers facteurs d'ordre social ont été soulevés comme ayant contribué au mieux-être des jeunes au sein du programme, l'un d'eux étant la similarité des intérêts et des profils des participantes et des participants, tel qu' évoqué dans cet extrait : *« C'est sûr parler à du monde qui sont similaire à toi ça fait du bien aussi [...] une personnalité d'artiste, très sensible, très créative. Dans une classe de douance, y'a pas souvent des gens créatifs, malheureusement, on va privilégier la logistique et ça m'attriste un peu. »* Un autre de ces facteurs est le climat non compétitif qui semblait régner dans le groupe, comme soulevé par l'extrait suivant : *« J'pense au début j'essayais un peu de prouver quelque chose, un peu toujours dans la compétition, [...] pis ensuite j'ai réalisé que ça servait un peu à rien parce que les autres ils étaient pas là-dedans et donc, juste de pouvoir se calmer pis de participer, ça m'a fait du bien [...] de pas être dans un environnement compétitif pour pouvoir justement avancer le projet tsé. »* Enfin, quelques jeunes ont décrit comment leur bien-être a été influencé par un climat d'ouverture ayant permis l'expression de soi et le développement d'un sentiment d'acceptation : *« Je me sentais comme vraiment calme, je sentais comme que je pouvais m'exprimer ce que je voulais faire, ce que je voulais dessiner, comme imaginer. »* // *« [...] ils me laissaient m'exprimer et certaines personnes me comprenaient beaucoup. »* Pour une personne en particulier, ce climat d'acceptation a pris l'aspect d'un refuge où elle pouvait se sentir bien : *« Je me sentais vraiment calme, je sentais que tout le monde aimait que j'étais là. Et quand j'allais au programme, c'est comme du temps sans être à la maison, car j'aime être plus à l'école qu'à la maison. À la maison c'est tough. Et aussi ce programme ça m'a comme donné plus de temps d'être avec mes émotions, mes pensées, and just avoir à penser avec moi-même et être avec mes ami-es. C'est comme un moment de confort. »*

Amélioration du fonctionnement social et de la perception de soi.

Globalement, les participantes et les participants ont rapporté diverses améliorations de leur aisance ou compétences sociales au fil de leur participation au programme, notamment une plus grande ouverture aux autres et de meilleures aptitudes à la collaboration, comme le suggère cet extrait : *« Probablement plus de simplicité à être en équipe et parler plus facilement avec le monde. C'est que j'ai toujours été assez timide, et [le programme] bien ça m'a un peu aidé·e à être un petit peu plus ouvert·e que je l'étais déjà avec les autres personnes. Et travailler plus en équipe pour compléter un travail plus facilement. »* Une personne a même soulevé que le contexte du programme se prêtait bien à la pratique des compétences sociales et que cela était l'élément qu'elle a le plus apprécié de l'expérience : *« [...] j'pense que c'est la première raison pour laquelle j'aimais ce programme-là, c'est le fait que ça pratique les relations sociales de groupe [...], ce qui est important pour moi parce que j'suis autiste Asperger fek quand même parfois c'est difficile donc c'est surtout ça que j'ai appris ou que ça m'a apporté. »* Un·e autre jeune a également rapporté que le fait d'avoir réussi à réaliser un projet collectif avec d'autres pairs a contribué à l'amélioration de sa perception de soi : *« J'ai plus d'estime de moi grâce à ça, parce que j'aurais jamais pensé pouvoir faire tout ça, avec du monde. »*

L'attitude avenante des autres jeunes a été soulevée comme un élément favorable au développement de la socialisation au sein du programme, comme le suggère cet extrait : « *Bien, qu'eux aussi ils essayent de parler. Parce que d'habitude, s'ils ne parlent pas, je ne vais pas parler, mais eux s'ils parlaient, c'était vraiment amical et tout, alors c'est ça qui a aidé.* » Les comportements et les attitudes des accompagnatrices psychosociales ont aussi été soulevés par les participantes et les participants comme des facteurs ayant fortement contribué à l'amélioration de leur fonctionnement social. Un-e jeune a notamment décrit comment l'accompagnatrice avait encouragé sa participation dans le groupe par la modélisation de comportements prosociaux : « [L'accompagnatrice psychosociale] *était très ouverte et sociable, j'étais comme "peut-être que je peux être un peu plus amie avec les gens et être moins gênée dans mon coin".* » D'autres ont rapporté que leur accompagnatrice est intervenue directement pour favoriser leur inclusion au sein du groupe et ainsi soutenir le développement de leurs comportements de socialisation : « [...] *parfois, elle interagissait avec moi fek j'ai l'impression qu'elle était un p'tit peu comme la colle entre tout le groupe parce que, par exemple, elle avait une conversation avec quelqu'un d'autre pis j'étais à côté pis elle était comme : "Toi t'en penses quoi de ça, machin?". [...] j'interagissais plus pis ouais c'est ça, j'trouve qu'elle a rassemblé tout le monde ensemble.* » D'ailleurs, quelques jeunes ont soulevé que leurs interactions avec les adultes au sein du programme ont contribué à l'amélioration de leur perception et de leur aisance auprès des adultes en général: « *Quand j'ai des questions devant des profs [...] I can't take myself and go talk to the teacher. Je ne sais pas, je suis comme stressée de parler en général. Mais après l'atelier, je suis comme : "Wow, honnêtement pourquoi j'ai peur de parler à des adultes, ils sont la même chose que nous, juste plus d'expérience", donc je suis comme "ok peut-être que je devrais."* Ça m'a changé la vision des adultes en général. [...] *J'ai réalisé qu'ils étaient des humains comme nous, ils font des erreurs.* » Quelques jeunes ont toutefois mentionné ne pas avoir perçu d'amélioration au niveau de leur fonctionnement social, notamment dû au peu d'occasions de pratique au sein du programme : « *Ouais ben le travail d'équipe, j'suis toujours un peu nulle avec ça, [...] c'est resté de même, mais j'ai pas eu l'impression qu'on a fait tant de travail d'équipe que ça* ».

Attachement à l'école. Les relations sociales établies entre les jeunes dans le cadre du programme semblent avoir permis à certains de créer un lien positif avec le milieu scolaire plus largement et d'y transférer, du moins partiellement, le sentiment d'appartenance développé envers le groupe, comme en témoigne cet extrait : « [...] *c'est sûr qu'étant donné que c'est la première année que j'suis à [nom de l'école], j'connais pas tant l'école [...], mais maintenant que je connais des gens, j'pense que ça a apporté un certain sentiment d'appartenance à l'école ce projet-là, mais d'un autre côté, c'était pas toute l'école donc c'est pas le sentiment du siècle [...]. Ça m'a vraiment donné un sentiment d'appartenance à ce groupe, ce groupe en particulier.* »

Engagement et implication au sein du programme. Dans un autre ordre d'idées, les relations sociales ont été abondamment mises en relation avec des thèmes relatifs à l'engagement initial dans le programme, à la qualité de la participation et à la persévérance au sein de ce dernier. D'une part, les relations

préexistantes avec des amis·es auraient amené quelques jeunes à accepter de prendre part au programme au tout début, comme en témoigne cet extrait : « [...] *je veux pas vous mentir, c'est [nom d'un·e ami·e] qui m'a convaincu·e de le faire. Au début, j'étais comme "qu'est-ce que je vais faire? Je suis fatigué·e déjà" et là [nom de l'ami·e] était comme "yo, I wanna go". Like, peut-être que je devrais aussi. Alors je peux me faire d'autres amis·es alors why not? »*. D'autre part, des participantes et des participants ont rapporté comment les liens tissés dans le cadre du programme ont soutenu leur présence récurrente aux ateliers et leur persévérance malgré les difficultés, comme évoqué par cet extrait : « *Et aussi les gens parce que s'ils n'étaient pas là, je me serais ennuyé·e, parce que je trouve ça difficile de peindre sur un mur, donc sans support avec des gens, je serais parti·e.* » Un·e jeune a précisé que c'est le sentiment de responsabilité face au groupe qui l'a maintenu·e dans le programme malgré une insatisfaction personnelle vécue. « *Juste le fait que je m'inscris à quelque chose, pis je fais partie de l'équipe qui fait genre la murale, genre j'avais une responsabilité [...]. Pis en plus c'est parce que y'a genre d'autres [personnes] pis j'peux pas juste genre les laisser [...]* ». En revanche, un·e jeune a soulevé que la présence d'amis·es a parfois pu nuire à la qualité de sa participation : « *Ben j'essayais de participer le plus que je pouvais, mais des fois j'étais un peu distrait·e avec mes amis·es, mais j'essayais le plus que je pouvais.* »

Enfin, selon les propos de quelques jeunes, les actions soutenant des accompagnatrices psychosociales ont propulsé leur implication dans le programme : « *J'ai trouvé que c'était le fun, elle venait souvent nous voir pour nous dire comment ça allait et comment on se débrouillait là-dedans. Ça m'a aidé·e à mettre un petit peu plus de cœur [dans le programme], déjà que j'en faisais pas mal, j'étais genre : "ok, on va le faire encore plus".* » Il en va de même pour l'éducatrice artistique, dont le dynamisme et les encouragements ont été soulevés comme des éléments ayant soutenu la persévérance et la motivation : « *D'habitude, je fais juste faire mes affaires à moitié. Mais là [...], j'ai dit à [l'éducatrice artistique] : "j'ai pas envie", et là elle disait "non il faut que tu le finisses" et là je le finissais.* » || « *[L'éducatrice artistique] était vraiment hype. Ce qui me rendait hype, j'étais vraiment toujours excité·e de venir.* »

Discussion

Cette étude visait à mieux comprendre le vécu relationnel des jeunes ayant pris part à un programme parascolaire d'activités artistiques spécialement conçu pour favoriser le développement positif d'adolescentes et d'adolescents vivant avec des difficultés socio-émotionnelles. À l'aide de méthodes mixtes, nous avons étudié le déploiement ainsi que la contribution des relations avec les pairs et les adultes au sein du programme selon la perspective des jeunes. Dans l'ensemble, les résultats appuient les modèles théoriques proposant que les activités parascolaires de qualité sont un contexte propice aux expériences et aux relations sociales positives et que celles-ci constituent un processus clé dans l'épanouissement des jeunes qui y participent.

En effet, les résultats quantitatifs indiquent que les jeunes ont évalué le climat relationnel et les relations entretenues avec les pairs et les adultes dans le

programme de manière globalement positive et que leur perception de la qualité de ces relations s'est améliorée graduellement tout au long de la session. Les résultats de l'analyse thématique des propos des participantes et des participants au programme convergent largement avec ces constats. Dans l'ensemble, les jeunes ont décrit leur vécu relationnel au sein du programme comme globalement positif. Plusieurs ont senti qu'elles et qu'ils appartenaient à un groupe aux allures de petite communauté où régnait un climat relationnel positif et sans pression. Bon nombre de jeunes ont rapporté avoir graduellement développé ou consolidé des liens avec leurs pairs au sein du programme et même au-delà dans certains cas. Plusieurs participantes et participants ont également apprécié le processus de création collaboratif qui, bien que truffé de défis, a conduit à un sentiment d'accomplissement collectif. Les relations avec les adultes du programme ont aussi été majoritairement appréciées. Les jeunes ont rapporté avoir apprécié le soutien, l'accueil et les encouragements de la plupart des adultes, dont ils ont notamment souligné la bienveillance, l'accessibilité et l'enthousiasme. Quelques jeunes ont rapporté avoir établi des relations de proximité avec les adultes, dont certaines ont évolué vers des liens plus approfondis caractérisés par la confiance et la confiance. Toutefois, des expériences plus mitigées ont aussi été évoquées, notamment avec l'éducatrice artistique, dont l'attitude a été critiquée par certains jeunes. Les résultats qualitatifs ont aussi permis de mettre en lien le vécu relationnel positif des jeunes au sein du programme avec des bénéfices perçus. Ainsi, quelques participantes et participants ont rapporté que leur vécu relationnel positif au sein du programme avait contribué à l'amélioration de leur bien-être psychologique, de leur perception de soi ou de leur fonctionnement social, ou encore à l'accroissement de leur attachement à l'école. Quelques jeunes ont par ailleurs explicitement rapporté que les relations ou les expériences sociales positives ont contribué à leur engagement initial, leur persévérance ou leur implication dans le programme.

Globalement, les résultats de cette étude appuient ainsi l'une des hypothèses phares qui sous-tendent les théories d'action des programmes d'activités parascolaires conçus selon le modèle des 5 C, à savoir que la « connexion », ici étudiée entre les pairs et les adultes autres que les parents, est un vecteur essentiel promouvant le développement positif chez les jeunes (Bowers et al., 2015; Fredricks et Simpkins, 2013; Lerner et al., 2013). La présente étude contribue donc à « ouvrir la boîte noire » des activités parascolaires, soit à mieux comprendre les mécanismes d'action par lesquels elles soutiennent les changements qu'on leur attribue, en mettant en lumière le rôle du vécu relationnel dans l'évolution du bien-être et du fonctionnement des participantes et des participants, ce que peu d'études ont fait à ce jour, en particulier auprès d'adolescentes et d'adolescents vivant avec des difficultés socio-émotionnelles (Fredricks et Simpkins, 2013; Roth et Brooks-Gunn, 2016). À notre connaissance, aucune autre étude n'a étudié simultanément les relations avec les pairs et les adultes au sein d'un programme parascolaire qui de plus s'adressait à une clientèle à risque. Ainsi, les résultats permettent d'appuyer la pertinence de ces activités comme favorables au développement relationnel positif non seulement chez les jeunes en général, mais aussi chez ceux et celles vivant avec des difficultés socio-émotionnelles. En ce sens, nous rejoignons les conclusions de l'étude de Denault et Poulin (2016) soulignant les bénéfices potentiels des activités

parascolaires engageantes et d'une certaine qualité pour le développement positif des jeunes à besoins particuliers.

Les résultats de cette étude s'accordent aussi et complètent la récente recension de Warran et al. (2022) qui a identifié plusieurs ingrédients actifs centraux des activités à caractère artistique comme relevant de la sphère sociale. Entre autres aspects, le climat positif et le développement de relations avec les pairs, ainsi que la compétence, la bienveillance et le soutien des adultes, ont tous été identifiés dans des écrits précédents comme des facteurs associés à l'épanouissement et à l'adaptation des jeunes (Berger et al., 2020; Feldman Farb et Matjasko, 2012; Greene et al., 2013; Haen et Webb, 2019; Jones et Deutsch, 2011; Oberle et al., 2019). Selon les propos des participantes et des participants de la présente étude, ces divers éléments relationnels ont joué un rôle fondamental au sein du programme. Notamment, les jeunes ont perçu que l'établissement de relations positives avec les pairs et les adultes dans le programme avait contribué à favoriser l'inclusion sociale, le sentiment d'appartenance, les comportements pro sociaux, ainsi que l'émergence d'un sentiment de réussite partagée. Ces mêmes processus ont été identifiés par Fancourt et al. (2021) à titre de mécanismes clés sous-tendant l'amélioration du bien-être des participantes et des participants à des activités de loisir. Enfin, ils rejoignent aussi les propositions du modèle de l'autodétermination des individus (Deci et al., 2013) soutenant que l'établissement de liens avec des personnes significatives ainsi que le sentiment d'appartenance à un groupe sont des besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction permet de s'épanouir et de vivre en santé.

Intégration et pistes complémentaires pour l'amélioration des pratiques

Alors qu'il ne s'agissait pas *a priori* d'un objectif de cette étude, les résultats qualitatifs ont mis en lumière plusieurs aspects du programme étudié qui ont semblé favoriser le développement de relations positives entre les pairs et avec les adultes, celles-ci ayant été associées à divers bénéfices par les jeunes. Des implications pour la pratique peuvent en être dégagées. Cette section présente donc des éléments liés à la structure du programme et à sa mise en œuvre qui semblent avoir contribué à l'émergence d'un vécu relationnel de qualité au sein du programme.

Posture et complémentarité des rôles des adultes en présence

La posture prise par les adultes. Les résultats de cette étude soulignent les bienfaits que les jeunes peuvent retirer des activités lorsque les adultes impliqués adoptent une posture d'accompagnement engagée et accessible. Ces résultats trouvent écho dans l'étude de Jones et Deutsch (2011) ayant exploré les stratégies relationnelles favorables au développement positif des jeunes qui comprenaient entre autres éléments l'atténuation du rôle d'autorité, la valorisation des intérêts communs et la modélisation des comportements. Ils s'accordent également avec les écrits soulignant l'importance d'adopter une posture impliquée et côte à côte, tel un guide, s'appuyant sur « ce que les jeunes ont à offrir » lorsque l'on intervient auprès d'eux plutôt que d'adopter une posture plus centrale et hiérarchique (Malekoff, 2017). Cette posture équilibrée est également essentielle pour s'assurer que les forces et

le potentiel des jeunes sont estimés par les adultes, ce qui permet de les soutenir lorsqu'ils vivent des défis au sein de ces activités et, selon les approches positives, de participer à leur épanouissement (Daigle et al., 2018; Li et Julian, 2012).

La nature complémentaire des rôles. Les participantes et les participants à cette étude ont décrit les rôles des adultes impliquées dans le programme de manière différenciée. Selon leurs dires, l'apport de l'accompagnatrice psychosociale se situait davantage dans la sphère du soutien socio-émotionnel modulé selon les besoins, alors que l'éducatrice artistique apportait plutôt une expertise guidant le processus créatif et soutenant l'apprentissage d'habiletés et de techniques. Ces différents apports semblent également avoir soutenu différents bienfaits chez les jeunes, respectivement leur inclusion et leur socialisation, ainsi que leur motivation et leur persévérance. Cela pourrait par ailleurs expliquer les quelques commentaires plus mitigés à l'égard de l'éducatrice artistique, contrastant avec l'appréciation univoque des accompagnatrices psychosociales. De fait, l'éducatrice est celle qui propose les défis de création et d'apprentissage aux jeunes, ce qui sollicite directement leurs capacités adaptatives et peut s'avérer confrontant pour certains vu, entre autres, leurs difficultés socio-émotionnelles.

Nonobstant cette nuance, les propos des jeunes suggèrent que l'inclusion d'adultes aux rôles complémentaires a pu être un élément bénéfique du programme, ce qui trouve appui dans d'autres travaux portant sur des populations et des contextes similaires. Par exemple, Kivlighan et al. (2012) ont avancé que les participantes et les participants retireraient davantage de bénéfices dans des groupes qui sont dirigés par deux personnes plutôt qu'une seule, car cela augmenterait la capacité des adultes à mieux répondre aux besoins. Par ailleurs, Losinski et al. (2016) suggèrent que l'animation d'activités artistiques auprès de jeunes vivant avec des défis socio-émotionnels serait optimale lorsqu'un adulte de l'école endosse un rôle de soutien psychosocial et que l'artiste porte et déploie le contenu créatif, ce qui reflète précisément le tandem d'adultes responsables du programme faisant l'objet de la présente étude. Un tel dispositif s'est aussi avéré un élément important dans d'autres programmes artistiques s'adressant à des jeunes à besoins particuliers ou à risque, pour qui certaines situations peuvent représenter des défis importants (Archambault et al., 2020; Macpherson et al., 2016).

Les propos émis par les jeunes reliés à la posture ou au rôle des adultes principales au sein du programme étudié rappellent l'importance des « relations développementales », telles que Li et Julian (2012) les ont décrites, comme l'un des vecteurs les plus essentiels de développement positif chez les jeunes (Bowers et al., 2015). En effet, les jeunes ont notamment mentionné le soutien personnalisé et modulé selon les besoins qui a été déployé par les adultes responsables, la complexité progressive des relations développées avec elles, dont certaines ont évolué vers un haut niveau de confiance et de confiance, ainsi que la dynamique relationnelle positive et équitable vécue, dans laquelle les adultes responsables du programme se sont engagées activement auprès des jeunes sans endosser une posture d'expert.

Composition du groupe de pairs

Dans cette étude, les jeunes ont souligné l'importance de la bienveillance et de la camaraderie entre les pairs, du partage d'intérêts communs, ainsi que des amitiés préexistantes comme des éléments ayant contribué à leur engagement initial au programme et ayant favorisé le développement de relations sociales positives au sein du groupe. Des éléments similaires ont été mentionnés dans d'autres travaux réalisés tant auprès de populations non cliniques (p. ex. Berger et al., 2020) que cliniques (Archambault et al., 2020) et par la récente recension de Warran et al. (2022), qui dénote la composition sociale du groupe de pairs comme une catégorie d'ingrédients actifs des activités artistiques dont la planification réfléchie pourrait s'avérer particulièrement porteuse. Dans le cas du programme de la présente étude, les participantes et les participants recrutés présentaient pour la plupart des difficultés socio-émotionnelles pouvant limiter leurs aptitudes à la socialisation. Néanmoins, la plupart des jeunes ont mentionné dans les entrevues qu'ils partageaient un même intérêt pour le sujet de l'art, ce qui a semblé contribuer à faciliter leurs interactions. De plus, la présence de certains jeunes particulièrement ouverts et motivés, et n'éprouvant pas de difficultés particulières dans les groupes, a pu contribuer au climat accueillant et soutenant que les jeunes ont décrit et apprécié.

Contenu et déroulement du programme

Les résultats de l'étude suggèrent également que certaines activités et certains contenus du programme ont offert un cadre favorable au développement des relations sociales. Notamment, les ateliers de création artistique initiaux, par leur organisation spatiale et les échanges concrets qu'ils suscitaient, auraient favorisé l'établissement des premiers contacts entre les jeunes, alors que les ateliers d'idéation au sujet de la murale auraient stimulé un processus de création collaboratif. Ce contexte collaboratif a par ailleurs émergé comme un aspect du programme particulièrement favorable à l'amélioration des compétences sociales et de la perception de soi. Puis, le vernissage de la murale en toute fin de programme a été rapporté comme un moment de partage ayant consolidé les sentiments d'appartenance au groupe et d'accomplissement collectif. Ces résultats vont dans le sens des travaux suggérant que le déroulement progressif d'une activité ou d'un programme constitue une stratégie efficace pour engager les adolescentes et les adolescents, et leur faire vivre une expérience optimale. Haen et Webb (2019) proposent qu'une programmation soit scindée en trois parties distinctes : une première qui permette d'abord aux participantes et aux participants de s'acclimater au sein du groupe, une deuxième qui immerge les jeunes dans un processus créatif, et une dernière qui conclut par une période de réflexion, de retour et d'intégration de l'expérience vécue (« *warm-up, action and closure* »). Un déroulement semblable est aussi mis de l'avant par le modèle psychoéducatif, qui propose de planifier une activité ou un programme en trois temps, soit la mise en train permettant l'activation des participantes et des participants, la production, où les contenus principaux sont déployés, et la période de retour sur ce vécu (Renou, 2005).

De surcroît, le processus exaltant de création d'une murale collective que les participantes et les participants de la présente étude ont décrit et les bienfaits

qui y ont été associés appuient le potentiel particulier de cette forme de pratique artistique. D'autres écrits ont déjà avancé que la création d'une murale est une modalité créative dont le processus structuré (c.-à-d. idéation et choix d'un thème, techniques de peinture) culminant en un résultat esthétiquement plaisant et appréciable soutiendrait la collaboration, la connexion et la communication entre les membres d'un groupe, car il nécessite que les idées individuelles émises par chacune et chacun soient ramenées dans un tout qui représente le groupe (Haen et Webb, 2019; Wolf, 2019). En sus, la contribution active de chaque personne au processus créatif soutiendrait l'idée que tous les jeunes sont importants dans la réalisation d'un tel projet collectif d'envergure (Webb, 2019). En somme, les résultats de la présente étude et de travaux antérieurs renforcent l'intérêt de la planification d'un déroulement progressif à tout programme d'activités et celui de la murale collective comme médium particulièrement porteur pour le développement de relations positives entre les pairs.

Résultante de ces aspects en interaction : le climat général positif

Selon les propos des participantes et des participants de cette étude, la posture et la complémentarité des rôles des adultes, la qualité de la composition du groupe de pairs, ainsi que celle du contenu et du déroulement du programme ont globalement alimenté le climat positif ayant prévalu au sein des ateliers. Ce climat semble pour sa part avoir joué un rôle déterminant dans la qualité de l'expérience des participantes et des participants, ainsi que dans la genèse des bienfaits qu'elles et qu'ils en ont retirés, comme le suggèrent les résultats tant qualitatifs que quantitatifs. Haen et Webb (2019) avaient aussi identifié le climat positif comme ingrédient majeur d'un programme artistique prometteur et établi des liens avec les trois catégories d'éléments détaillés plus haut. Ainsi, le climat positif semble être un ingrédient particulièrement porteur des programmes d'activités, dont la mise en place serait favorisée par la qualité des composantes liées aux adultes impliqués, au groupe de pairs, ainsi qu'au contenu et au déroulement du programme lui-même. Ce constat nous apparaît fort pertinent puisqu'il suggère que s'il est impossible de planifier un climat positif directement, il est possible d'en soutenir la mise en place en réfléchissant soigneusement à certaines composantes directement manipulables qui le favorisent.

Apport à la recherche et limites de l'étude

En reliant le vécu relationnel expérimenté au sein d'un programme parascolaire d'activités artistiques à des bénéfices psychosociaux chez une population peu étudiée et susceptible de particulièrement en bénéficier, comme les jeunes présentant des difficultés socio-émotionnelles, la présente étude répond à un besoin de recherche prioritaire identifié entre autres dans les travaux de Denault et Poulin (2016) ainsi que de Deutsch et al. (2017). La compréhension du rôle des différentes facettes du vécu relationnel concernant les relations avec les pairs et avec les adultes est fondamentale à l'avancement du champ de recherche sur les activités parascolaires comme contexte favorable à l'épanouissement des jeunes (Fancourt et al., 2021, Roth et Brooks-Gunn, 2016). À cet égard, la contribution de la présente étude repose sur certaines forces méthodologiques. D'abord, celle-ci a été

menée en contexte naturel avec peu d'interférence par l'équipe de recherche dans la prestation du programme, ce qui en rehausse la validité écologique (Brière, 2017). De plus, la considération de trois indicateurs relationnels complémentaires (adultes, pairs, climat) mesurés à plusieurs reprises pendant la prestation du programme permet de brosser un portrait plus exhaustif et évolutif du vécu relationnel. Le fait que les résultats étaient généralement similaires pour les trois indicateurs contribue à accroître la robustesse des conclusions. Malgré l'échantillon limité, tous les jeunes ont pris part aux entrevues, permettant ainsi de brosser un tableau riche et nuancé du vécu relationnel au sein du programme et de son rôle comme processus de changement.

Les résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence en tenant compte de certaines limites. D'abord, sur le plan du contexte, les données ayant fait l'objet des analyses proviennent de jeunes ayant été exposés au programme immédiatement après une longue période d'interruption des activités parascolaires en personne en raison d'interdictions liées à la pandémie de COVID-19. Ces conditions ont pu modifier la réponse au programme comparativement à des circonstances plus normales. De plus, comme la mise en œuvre du programme n'a pas été examinée dans le cadre de cette étude et que celle-ci a été menée auprès de participantes et de participants provenant de deux établissements scolaires différents avec deux accompagnatrices psychosociales différentes, il se pourrait que d'autres éléments non identifiés aient pu influencer le vécu relationnel des jeunes, comme la fidélité et l'intégrité dans la livraison du programme. Il aurait d'ailleurs été pertinent de considérer également les caractéristiques personnelles des jeunes susceptibles d'influencer la qualité de leurs relations au sein du programme, ainsi que leur perception de celles-ci (p. ex. profil de difficultés socio-émotionnelles). Pour le volet quantitatif de l'étude, la taille de l'échantillon analysé est somme toute modeste, a fortiori en raison de données manquantes à certains temps de mesure. Enfin, toutes les informations recueillies proviennent de la même source, soit les jeunes. L'inclusion d'autres sources, comme des adultes responsables, aurait permis d'augmenter la richesse et la validité des résultats.

Conclusion

Cette étude a permis de mieux comprendre l'importance et la contribution des relations entre pairs et avec les adultes au sein d'un programme parascolaire d'activités artistiques innovant et accessible conçu pour des adolescentes et des adolescents vivant avec des difficultés socio-émotionnelles. L'étude a également permis de dégager certaines recommandations et pistes de réflexion reliées à la conception et au déploiement d'activités parascolaires destinées à des jeunes à risque ou présentant des besoins particuliers. De futures études réalisées auprès d'échantillons de plus grande envergure et à partir d'une diversité de sources permettront d'approfondir notre compréhension des mécanismes sociaux à l'œuvre au sein d'activités parascolaires, en fonction de leurs composantes particulières, et d'ainsi être en mesure d'optimiser leur potentiel comme contexte de développement positif pour tous les jeunes.

Remerciements

Les autrices souhaitent remercier chaleureusement tous les jeunes qui ont pris part à ce projet, ainsi que les partenaires communautaires, scolaires, hospitaliers et subventionnaires (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada).

Références

- Archambault, K., Porter-Vignola, É., Lajeunesse, M., Debroux-Leduc, V., Macabena Perez, R. et Garel, P. (2020). Transition Space at the museum: A community arts-based group program to foster the psychosocial rehabilitation of youths with mental health problems. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(1), 65-83. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-005>
- Barber, B. L. (2008). *Youth Activity Participation Survey – Western Australia (YAPS-WA)*.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. et Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets, and public policy. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2e éd., p. 781–814). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch25>
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G. et Sánchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review*, 118, 105457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105457>
- Bowers, E. P., Johnson, S. K., Warren, D. J., Tirrell, J. M. et Lerner, J. V. (2015). Youth–adult relationships and positive youth development. Dans E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, R. M. Hershberg, J. V. Lerner et R. M. Lerner (dir.), *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (p. 97-120). Springer Cham.
- Brière, F. N. (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. <https://doi.org/10.7202/1039684ar>
- Chapin, L. A., Fowler, M. A. et Deans, C. L. (2022). The role of adult facilitators in arts-based extracurricular settings: Perceived factors for success of adult-youth relationships. *Journal of Community Psychology*, 50(1), 176–190. <https://doi.org/10.1002/jcop.22513>
- Coholic, D., Schwabe, N. et Lander, K. (2020). A scoping review of arts-based mindfulness interventions for children and youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 511-526. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00657-5>
- Cortina, M. A. et Fazel, M. (2015). The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.12.003>
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018). Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. <https://doi.org/10.7202/1046775ar>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. et Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. Dans D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven et F. Guay (dir.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (p. 109–133). IAP Information Age Publishing.
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 477–502. <https://doi.org/10.1177/0272431608317607>

- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.11.004>
- Deutsch, N. L., Blyth, D. A., Kelley, J., Tolan, P. H. et Lerner, R. M. (2017). Let's talk after-school: The promises and challenges of positive youth development for after-school research, policy, and practice. Dans N. Deutsch (dir.), *After-school programs to promote positive youth development. Integrating research into practice and policy* (vol. 1, p.45-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59132-2_4
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. et Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- Fancourt, D., Aughterson, H., Finn, S., Walker, E. et Steptoe, A. (2021). How leisure activities affect health: A narrative review and multi-level theoretical framework of mechanisms of action. *Lancet Psychiatry*, 8(4), 329–339. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30384-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30384-9)
- Feldman Farb, A. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1–48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>
- Fredricks, J. A. et Simpkins, S. D. (2013). Organized out-of-school activities and peer relationships: Theoretical perspectives and previous research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(140), 1–17. <https://doi.org/10.1002/cad.20034>
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Graber, J. A. et Sontag, L. M. (2009). Internalizing problems during adolescence. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (p. 642–682). John Wiley & Sons Inc.
- Green, J. et Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (3e éd.). SAGE.
- Greene, K. M., Lee, B., Constance, N. et Hynes, K. (2013). Examining youth and program predictors of engagement in out-of-school time programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1557–1572. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9814-3>
- Guerra, N. G. et Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 1–17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Haen, C. et Webb, N. B. (2019). Engaging adolescents in group work: Principles for effective practice. Dans C. Haen et N. B. Webb (dir.), *Creative arts-based group therapy with adolescents: Theory and practice* (p. 3–23). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203702000-1>
- Janosz, M., et Bouthillier, C. (2007). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. GRES et Université de Montréal.
- Jones, J. N. et Deutsch, N. L. (2011). Relational strategies in after-school settings: How staff–youth relationships support positive development. *Youth & Society*, 43(4), 1381–1406. <https://doi.org/10.1177/0044118X10386077>

- Kivlighan, D. M., Jr., London, K. et Miles, J. R. (2012). Are two heads better than one? The relationship between number of group leaders and group members, and group climate and group member benefit from therapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0026242>
- Lawson, J. A., Goodridge, D., Rennie, D. C., Zhao, G. et Marciniuk, D. D. (2017). Profile of a national sample of Canadian children with participation and activity limitations. *Journal of Child Health Care*, 21(2), 201–211. <https://doi.org/10.1177/1367493517702527>
- Li, J. et Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of “what works” across intervention settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157–166. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x>
- Leckey, J. (2011). The therapeutic effectiveness of creative activities on mental well-being: A systematic review of the literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(6), 501–509. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01693.x>
- Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Lewin-Bizan, S. et Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. Dans R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry et I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (p. 365–392). John Wiley & Sons, Inc.
- Losinski, M., Hughey, J. et Maag, J. W. (2016). Therapeutic art: Integrating the visual arts into programming for students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 25(1), 27–34. <https://doi.org/10.1177/107429561602500105>
- Macpherson, H., Hart, A. et Heaver, B. (2016). Building resilience through group visual arts activities: Findings from a scoping study with young people who experience mental health complexities and/or learning difficulties. *Journal of Social Work*, 16(5), 541–560. <https://doi.org/10.1177/1468017315581772>
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E. et Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69–86. <https://doi.org/10.1002/jcop.1051>
- Mahoney, J. L. et Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113–127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
- Malekoff, A. (2017). Strengths-based group work with children and adolescents. Dans C. D. Garvin, L. M. Gutiérrez et M. J. Galinsky (dir.), *Handbook of social work with groups* (2e éd., p. 255–270). Guilford.
- Ministère de l'Éducation. (2022, juillet). Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022 (publication no 22-106-06_x1). Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques/info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf
- Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., et Gadermann, A. M. (2019). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 2255–2270. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01110-2>

- Patel, V., Saxena, S., Lund, C., Thornicroft, G., Baingana, F., Bolton, P., Chisholm, D., Collins, P. Y., Cooper, J. L., Eaton, J., Herrman, H., Herzallah, M. M., Huang, Y., Jordans, M., Kleinman, A., Medina-Mora, M. E., Morgan, E., Niaz, U., Omigbodun, O., Prince, M., ... Unützer, J. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *Lancet*, 392(10157), 1553–1598. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31612-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31612-X)
- Perez, R. M., Archambault, K. et Dupéré, V. (2023). *Naturalistic evaluation of an after-school organized art activity designed for adolescents with internalizing symptoms* [Document soumis pour publication]. École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Béliveau éditeur.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J. et Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian E-journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>
- Scales, P. C., Benson, P. L. et Mannes, M. (2006). The contribution to adolescent well-being made by nonfamily adults: An examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology*, 34(4), 401-413. <https://doi.org/10.1002/jcop.20106>
- Sellman, E. et Cunliffe, A. (2012). Working with artists to promote mental health and well-being in schools: An evaluation of processes and outcomes at four schools. Dans T. Stickley (dir.), *Qualitative research in arts and mental health: Contexts, meanings and evidence*. PCCS Books.
- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E. et Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141–1152. <https://doi.org/10.1037/a0024091>
- Schwartz, S. E., Rhodes, J. E., Chan, C. S. et Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, 47(2), 450–462. <https://doi.org/10.1037/a0021379>
- Sieving, R. E., McRee, A. L., McMorris, B. J., Shlafer, R. J., Gower, A. L., Kapa, H. M., Beckman, K. J., Doty, J. L., Plowman, S. L. et Resnick, M. D. (2017). Youth-adult connectedness: A key protective factor for adolescent health. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(3 Suppl 3), S275–S278. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.07.037>
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans M. H. Bornstein, T. Leventhal et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (p. 305-344). Wiley.
- Vitaro, F., Boivin, M. et Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 568–585). The Guilford Press.
- Warran, K., Burton, A. et Fancourt, D. (2022). What are the active ingredients of 'arts in health' activities? Development of the INgredients iN ARts in hEalth (INNATE) framework. *Wellcome Open Research*, 7(10), 1-22. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.17414.2>

- Webb, N. B. (2019). The benefits and challenges of using the creative arts in adolescent groups. Dans C. Haen et N. B. Webb (dir.), *Creative arts-based group therapy with adolescents: Theory and practice* (p. 257–264). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203702000>
- Wolf, D. (2019). Adolescent group art therapy. Dans C. Haen et N. B. Webb (dir.), *Creative arts-based group therapy with adolescents: Theory and practice* (p. 69–88). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203702000>
- Wright, R., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K. et Rowe, W. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: Findings from a canadian longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 26(2), 186–205. <https://doi.org/10.1177/0272431605285717>
- Yohalem, N. et Wilson-Ahlstrom, A. (2010). Inside the black box: Assessing and improving quality in youth programs. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 350–357. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9311-3>
- Zarobe, L. et Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people: A rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 137(6), 337-347. <https://doi.org/10.1177/1757913917712283>