

Université de Sherbrooke

**Facteurs d'implantation et de maintien
des programmes d'aide par les pairs :
perspectives d'intervenants adultes**

par

Carole Vincent

Sciences cliniques (Sciences infirmières)

Mémoire présenté à la Faculté de médecine
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès Sciences (M. Sc.)
en Sciences cliniques (Sciences infirmières)

Juin 2000

© Droits réservés de Carole Vincent, 2000



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-67338-3

Canada

Membres du Jury

Francine Gratton, Ph.D., professeure agrégée, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, 2375 chemin de la Côte Ste-Catherine, C.P. 6128, Succ. A, Montréal, Québec, H3C 3J7.

Cécile Lambert, Ph.D., professeure titulaire, Département des sciences infirmières, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 3001, 12e Avenue nord, Sherbrooke, Québec, J1H 5N4.

Denise St-Cyr Tribble, Ph.D., professeure agrégée, co-directrice, Département des sciences infirmières, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 3001, 12e Avenue nord, Sherbrooke, Québec, J1H 5N4.

Line Saintonge, M.Sc., professeure agrégée, co-directrice, Département des sciences infirmières, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 3001, 12e Avenue nord, Sherbrooke, Québec, J1H 5N4.

Table des matières

Liste des tableaux.....	vi
Liste des annexes.....	vii
Résumé de l'étude	
Introduction.....	1
Chapitre premier	
Problématique.....	3
1.1. Ampleur du problème.....	3
1.2. Contexte du problème.....	4
1.3. Programmes pour venir en aide aux jeunes suicidaires.....	5
1.4. But et objectifs de l'étude.....	9
1.4.1. But de l'étude.....	9
1.4.2. Objectifs de l'étude.....	9
1.5. Pertinence de l'étude.....	10
1.5.1. Pertinence scientifique.....	10
1.5.2. Pertinence sociale.....	11
1.5.3. Pertinence pour la pratique infirmière.....	13
Chapitre II	
Recension des écrits.....	16
2.1. Entraide et aide par les pairs.....	16
2.1.1. Concepts d'entraide et d'aide par les pairs.....	17
2.1.1.1. Entraide.....	17
2.1.1.2. Aide par les pairs.....	22
2.1.2. Contexte.....	24
2.1.3. Impact sur la santé.....	25
2.1.4. Synthèse.....	26
2.2. Programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire.....	27
2.2.1. Caractéristiques des programmes d'aide par les pairs.....	28
2.2.2. Distinction entre programme d'aide par les pairs et groupe d'entraide.....	29
2.2.3. Définition des termes implantation et maintien.....	30
2.3. Études empiriques sur les programmes d'aide par les pairs en lien avec la prévention du suicide chez les jeunes.....	31
2.3.1. Études empiriques d'orientation quantitative.....	32
2.3.2. Études empiriques avec résultats quantitatifs et qualitatifs.....	33
2.3.3. Études empiriques d'orientation qualitative.....	37
Chapitre III	
Méthodologie de la recherche.....	43
3.1. Devis de la recherche.....	43
3.2. Participants à l'étude.....	44
3.2.1. Échantillonnage.....	44
3.2.2. Recrutement.....	45
3.2.3. Taille de l'échantillon.....	45
3.3. Instruments de recherche.....	46
3.3.1. Fiche de renseignements socio-démographiques.....	46
3.3.2. Questionnaire sur le contenu des programmes.....	46
3.3.3. Grille thématique d'entrevue.....	46

3.4. Déroulement de la collecte de données.....	47
3.5. Considérations éthiques	48
3.6. Traitement et analyse des données.....	48
3.6.1. Analyse descriptive des données	49
3.6.2. Analyse qualitative des données.....	49
3.6.3. Procédure et niveaux d'analyse.....	50
3.6.3.1. Premier niveau de l'analyse	50
3.6.3.2. Deuxième niveau d'analyse.....	51
3.6.3.3. Troisième niveau d'analyse.....	51
3.6.3.4. Quatrième niveau d'analyse	52
3.7. Critères de scientificité.....	52
3.7.1. Crédibilité	53
3.7.2. Transférabilité	54
3.7.3. Fiabilité.....	54

Chapitre IV

Résultats.....	56
4.1. Caractéristiques des participants, des milieux scolaires et des programmes d'aide par les pairs.....	56
4.1.1. Caractéristiques des participants	56
4.1.2. Contexte socio-scolaire des programmes d'aide par les pairs	61
4.1.3. Description des programmes d'aide par les pairs	62
4.1.3.1. Raisons sous-jacentes à l'implantation des programmes d'aide par les pairs	63
4.1.3.2. Mission des programmes d'aide par les pairs	65
4.1.4. Ressources des programmes d'aide par les pairs	67
4.1.4.1. Ressources humaines des programmes d'aide par les pairs ..	68
4.1.4.2. Ressources physiques des programmes d'aide par les pairs .	72
4.1.4.3. Ressources financières des programmes d'aide par les pairs.	72
4.1.5. Recrutement et formation des pairs aidants	74
4.1.5.1. Attentes envers les pairs aidants dans les programmes d'aide par les pairs	74
4.1.5.2. Recrutement des pairs aidants dans les programmes d'aide par les pairs	76
4.1.5.3. Formation des pairs aidants dans les programmes d'aide par les pairs	79
4.2. Facteurs liés à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs.....	82
4.2.1. Vue d'ensemble des unités de l'analyse thématique	83
4.2.2. Facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes d'aide par les pairs.....	84
4.2.2.1. Référence à des programmes existants.....	87
4.2.2.2. Planification des étapes d'implantation.....	89
4.2.2.3. Présence d'une équipe d'adultes.....	91
4.2.2.4. Compétences des adultes impliqués dans le programme.....	93
4.2.2.5. Critères de sélection des pairs aidants.....	95
4.2.2.6. Visibilité du programme dans le milieu scolaire.....	99
4.2.2.7. Réaction du milieu.....	103
4.2.2.8. Partenariat avec une ressource extérieure à l'école.....	105
4.2.3. Facteurs favorables et nuisibles au maintien des programmes d'aide par les pairs.....	107

4.2.3.1. Ressources humaines et matérielles	109
4.2.3.2. Attitudes face au programme	113
4.2.3.3. Contribution des adultes aux programmes.....	118
4.2.3.4. Motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme	124
4.2.3.5. Stratégies de formation des pairs aidants	129
4.2.3.6. Contenu de la formation des pairs aidants	132
4.2.3.7. Climat dans le groupe	134
4.2.3.8. Relève chez les pairs aidants	138
Chapitre V	
Discussion et recommandations	141
5.1. Discussion des résultats	141
5.1.1. Rubrique <i>Implantation</i>	143
5.1.2. Rubrique <i>Maintien</i>	153
5.2. Forces et limites de l'étude	158
5.2.1. Forces	158
5.2.2. Limites.....	160
5.3. Recommandations pour la recherche et la pratique	161
5.3.1. Recherche	161
5.3.2. Pratique.....	162
Conclusion	165
Remerciements.....	167
Références.....	169

Liste des tableaux

Tableau 1	Répartition des participants selon le diplôme obtenu.....	57
Tableau 2	Répartition des participants selon la profession exercée	58
Tableau 3	Répartition des participants selon le nombre d'années d'expérience dans un programme d'aide par les pairs	59
Tableau 4	Répartition des écoles selon les régions administratives du Québec.....	61
Tableau 5	Répartition des écoles selon la population étudiante.....	62
Tableau 6	Répartition des programmes d'aide par les pairs selon leur nombre d'années d'existence	63
Tableau 7	Répartition des programmes d'aide par les pairs selon leur mission	66
Tableau 8	Répartition des programmes d'aide par les pairs selon le nombre d'adultes investis	68
Tableau 9	Répartition des programmes d'aide par les pairs selon le nombre de pairs aidants investis.....	70
Tableau 10	Répartition des programmes d'aide par les pairs selon les niveaux scolaires où l'on recrute des pairs aidants.....	76
Tableau 11	Catégories de facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes d'aide par les pairs.....	85
Tableau 12	Catégories de facteurs favorables et nuisibles au maintien des programmes d'aide par les pairs.....	107

Liste des annexes

- Annexe 1** **Aspects multifactoriels liés au suicide chez les enfants et les jeunes**
- Annexe 2** **Répartition des écoles visitées selon les régions socio-sanitaires du Québec**
- Annexe 3** **Guide d’entrevue**
- Annexe 4** **Considérations éthiques**
- Annexe 5** **Facteurs favorables et nuisibles à l’implantation des programmes**
- Annexe 6** **Facteurs favorables et nuisibles au maintien des programmes**

Afin d'alléger le texte, les termes désignant des personnes
dans un sens générique
ont été employés au masculin.
Toutefois, ils recouvrent les genres féminin et masculin.

Résumé de l'étude

Facteurs d'implantation et de maintien des programmes d'aide par les pairs : perspectives d'intervenants adultes

Le taux de suicides augmente chez les 15-19 ans, divers facteurs ne facilitant pas leur bien-être. Axés sur la promotion de la santé mentale et la prévention du suicide en milieu scolaire secondaire, les programmes d'aide par les pairs, animés par des adultes du milieu, consolident le réseau naturel de soutien des jeunes et procurent une formation à certaines habiletés interpersonnelles ainsi qu'un soutien aux pairs aidants appelés à fournir une écoute attentive auprès d'autres jeunes vivant des difficultés. Cette étude qualitative descriptive avec une composante évaluative se veut une première approche pour identifier et décrire les facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes. Le discours des 33 intervenants adultes œuvrant dans 15 programmes, relève seize catégories de facteurs : huit liées à l'implantation et huit relatives au maintien des programmes. Les résultats fournissent des indications tangibles sur les forces et les difficultés des programmes.

Mots clés : prévention du suicide, entraide, aide par les pairs, pairs aidants, programmes d'aide par les pairs, implantation, maintien, facteurs favorables, facteurs nuisibles.

Introduction

Aux États-Unis comme au Canada, depuis les années 80, on a vu naître des programmes axés sur la prévention du suicide ou, plus largement, sur la promotion de la santé mentale chez les jeunes. Les programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire sont l'une de ces initiatives. Cette étude qualitative sur les perceptions des personnes adultes investies dans des programmes d'aide par les pairs en milieux scolaires secondaires québécois a pour objet de décrire ces programmes, puis d'identifier et de comprendre les facteurs qui contribuent et qui nuisent à leur implantation et à leur maintien.

Le chapitre premier présente la problématique : l'ampleur du suicide chez les jeunes, le contexte dans lequel s'insère cette problématique et les programmes mis de l'avant pour venir en aide aux jeunes suicidaires notamment dans les milieux scolaires secondaires. Par la suite, le but et les objectifs de l'étude sont exposés. Enfin, la pertinence de l'étude est développée aux plans scientifique, social et de la pratique infirmière.

Le chapitre II porte sur la recension des écrits pertinents en regard des connaissances sur les principaux concepts de l'étude, recension détaillée en trois volets. D'abord, une présentation exhaustive des concepts d'entraide et d'aide par les pairs permet d'identifier les différentes conceptions, les contextes dans lesquels se retrouvent les phénomènes de l'entraide et de l'aide par les pairs et leur impact sur la santé. Le deuxième volet de la recension présente les caractéristiques des programmes d'aide par les pairs, la distinction entre ces programmes et un groupe d'entraide, ainsi que la définition des termes implantation et maintien d'un programme d'aide par les pairs. Le chapitre se termine avec la présentation des études empiriques sur les programmes d'aide par les pairs en lien avec la prévention du suicide chez les jeunes.

Le chapitre III présente la méthodologie de la recherche. S’y retrouvent le devis retenu (qualitatif descriptif avec une composante évaluative), les participants à l’étude (échantillonnage, recrutement et taille de l’échantillon), les instruments de recherche, le déroulement de la collecte des données, les considérations éthiques, les approches retenues pour le traitement, l’analyse des données et, finalement, les critères de scientificité adaptés à la recherche qualitative.

La première section du chapitre IV regroupe les résultats sur les caractéristiques des participants (n=33), des milieux scolaires (n=15) ainsi que sur l’organisation des programmes d’aide par les pairs (n=15) en milieu scolaire secondaire québécois. On y précise le sexe, l’âge, le niveau de scolarité et la profession des participants, ainsi que leur expérience et leurs rôles dans un programme d’aide par les pairs. La répartition géographique sur le territoire québécois et la population étudiante des écoles sont données. Par la suite, les programmes sont décrits : raisons qui sous-tendent leur implantation, mission, ressources humaines, physiques et financières, activités de recrutement et de formation, attentes envers les pairs aidants. La deuxième section du chapitre IV porte sur les résultats de l’analyse thématique du contenu des 33 entrevues directement en lien avec les objectifs de l’étude soit la catégorisation des facteurs favorables et nuisibles à l’implantation et au maintien des programmes d’aide par les pairs dans les milieux scolaires où ils sont implantés. Les facteurs de chacune des catégories sont définis à partir des perceptions des personnes investies dans les programmes d’aide par les pairs.

Le chapitre V discute des résultats de la recherche ; un retour sur les écrits pertinents sert à dégager tant les aspects nouveaux que les ressemblances avec les écrits. Après avoir exposé les forces et les limites de l’étude, on fait des recommandations pour la poursuite des activités de recherche et pour l’intervention dans les programmes d’aide par les pairs qui visent la promotion de la santé mentale et la prévention du suicide chez les jeunes.

Chapitre premier

Problématique

1.1. Ampleur du problème

Le taux de suicides chez les adolescents a augmenté de façon importante depuis les dernières décennies (Conseil permanent de la Jeunesse, 1995, 1997 ; De Man, Leduc et Labrèche-Gauthier, 1993 ; Gouvernement du Québec, 1998 ; MSSSQ, 1991 ; Santé Canada, 1994 ; Tousignant, Bastien et Hamel, 1994). Au Québec, le suicide est la principale cause de mortalité chez les jeunes, tout de suite après les accidents de la route (Bureau de la statistique du Québec, 1998 ; Seidman, 1988). Depuis 20 ans, chez les 15-19 ans, le nombre de suicides a presque triplé, passant de 7,1 par 100 000 jeunes en 1976, à 20,5 en 1996 (Bureau de la statistique du Québec, 1995, 1998). Plus précisément, le taux de suicides a presque doublé dans la dernière décennie, passant de 16,5 % en 1986 à 31,6 % en 1996 (Bureau de la statistique du Québec, 1995, 1998).

Dans ce même groupe d'âge, le nombre de suicides chez les garçons est 4,8 fois plus élevé que chez les filles (33 contre 7 pour 100 000) (Bureau de la statistique du Québec, 1998). Sur la scène internationale, la surmortalité particulièrement élevée des jeunes hommes québécois trouve peu d'équivalent ailleurs dans le monde (CPJ, 1995)

Le problème du suicide inclut les idées suicidaires, les tentatives et les suicides complétés (Gouvernement du Québec, 1998 ; Tousignant et al., 1994). C'est chez les 15 à 24 ans que l'on relève la plus forte prévalence des tentatives de suicide et d'idéations suicidaires (MSSSQ, 1992). Plus spécifiquement, les filles de 15 à 19 ans affichent le plus haut taux d'hospitalisation pour tentatives de suicide (CPJ, 1995 ; Gouvernement du Québec, 1998 ; Hanvey, Avard, Graham et al., 1994 ; Ploeg, Ciliska, Dobbins, Hayward, Thomas, Underwood, 1996).

1.2. Contexte du problème

Le suicide est un phénomène complexe et de nombreux facteurs, ni indépendants ni exclusifs, interagissent pour faire s'exprimer l'idée suicidaire (Gouvernement du Québec, 1998). Nous pouvons regrouper les facteurs associés au suicide en trois catégories : les prédispositions individuelles, les facteurs liés au milieu social et les événements circonstanciels. Leur importance relative diffère aussi selon les groupes d'âge (Gouvernement du Québec, 1998, voir annexe 1).

L'adolescence est une période de développement souvent tumultueuse où le jeune se cherche une identité propre (Erikson, 1972). Selon Symes (1997) et le groupe de travail pour les jeunes (MSSSQ, 1991), l'adolescence est une étape de croissance pendant laquelle les jeunes font l'expérience de changements majeurs aux plans physique et psychosocial. Étant donné l'ampleur des transformations qui surviennent durant cette période, les adolescents ont à faire face à des situations potentiellement douloureuses pour eux (Deschesnes, 1992). Divers facteurs ne facilitent pas nécessairement leur bien-être : promotion de l'excellence donnant peu de place à la reconnaissance du potentiel et du style d'apprentissage individuel, insécurité face à l'avenir, insuffisance de lieux d'écoute, préparation inadéquate à la sexualité et à la parentalité précoces, marginalisation des jeunes immigrants et deuil d'une famille aimante (Carty, 1991 ; MSSSQ, 1991, 1992). Des ressources personnelles leur sont nécessaires pour réussir à s'adapter à tous ces changements (Woods, 1996).

Selon Gratton (1996), le danger de suicide pointe *lorsqu'il y a un bris de connexion vitale* entre les valeurs du jeune (empruntées ou personnelles) et les ressources disponibles (les siennes et celles du milieu) ; il se creuse alors ce qu'elle appelle un *vide d'être* qui laisse place à l'émergence d'un projet suicidaire. Lorsque la douleur psychologique atteint une intensité intolérable, le geste suicidaire apparaît alors comme la seule réponse pour que cesse l'angoisse (Woods, 1996).

Les jeunes vivant ces situations difficiles ne réagissent pas tous par une tentative de suicide. Toutefois, la conjugaison de plus d'un facteur peut déclencher la pensée et le geste suicidaires (De Man et al., 1992 ; Gouvernement du Québec, 1998 ; Ploeg et al., 1996 ; Quéralt, 1993 ; Reynolds et Mazza, 1994 ; Miller et DuPaul, 1996).

Charron (1981 ; De Man et al., 1992) soulignent que le suicide n'est pas tant le résultat de tensions accumulées que la présence de tensions sans soutien social. Deschesnes (1992) appuie en ajoutant que si le milieu n'offre pas les conditions pour nourrir positivement le jeune en quête d'affirmation et de découvertes, ou ne lui permet pas de recevoir le soutien et l'encouragement nécessaires, l'adolescent peut se tourner vers les voies d'évitement et de fuite, comme le suicide.

Pour les adolescents affligés d'un déchirant mal de vivre, le geste suicidaire constitue généralement l'ultime moyen pour signifier à l'entourage l'état de désespoir qui les habite. Avant que ne soit posé l'acte fatidique, les jeunes suicidaires laissent souvent pressentir leur malaise par leurs attitudes ou leurs comportements, ces messages traduisant une intention de mort. (Veilleux, St-Cyr Tribble, Paul, 1993). Aussi, les pairs peuvent-ils être à même de déceler l'appel et d'intervenir avant que le geste ne soit posé. Cependant, moins de la moitié des jeunes expriment leur intention de mettre fin à leurs jours de façon claire, alors que peu sollicitent l'aide de professionnels (CPJ, 1997 ; Denoncourt, 1994). Bien que les amis soient les confidents privilégiés par les adolescents suicidaires, ils se sentent souvent désemparés face à de telles confidences. Ces réalités s'ajoutent à la complexité de la prévention du suicide en milieu scolaire.

1.3. Programmes pour venir en aide aux jeunes suicidaires

Les professionnels de la santé, dont les infirmières, les professionnels de l'éducation et la population reconnaissent l'ampleur de la problématique et se préoccupent de prévenir le

suicide chez les jeunes (Caglar, 1989 ; Miller et DuPaul, 1996 ; Seidman, 1988 ; Veilleux et al., 1993).

Les membres du groupe de travail sur la stratégie québécoise d'action face au suicide (Gouvernement du Québec, 1998) constatent que dans la plupart des régions, les activités de prévention et de promotion sont d'abord le fait du milieu communautaire. Ce groupe souligne l'engagement de plusieurs intervenants et chercheurs du milieu institutionnel. Quant au milieu scolaire, des initiatives ont été mises en place grâce aux compétences développées par et pour les bénévoles et les intervenants du milieu communautaire, plus particulièrement en ce qui a trait aux activités de sensibilisation. Toutefois, les collaborations entre ces milieux sont ponctuelles et il reste à mettre en place un modèle intégré de services dans chacune des régions. Plus particulièrement au chapitre de la prévention du suicide et de la promotion du mieux-être, une grande majorité des *sentinelles*, c'est-à-dire les personnes susceptibles d'établir un contact privilégié avec les personnes suicidaires, ne bénéficient pas d'activités de formation et de sensibilisation (Gouvernement du Québec, 1998).

Dans le cadre d'une approche globale et intégrée de la promotion de la santé et de la prévention des divers problèmes psychosociaux, dont les comportements suicidaires, plusieurs auteurs préconisent d'accorder une place importante au développement des compétences personnelles et sociales chez les jeunes. Parmi les compétences visées, le développement de la capacité de résolution de problèmes, de l'estime de soi et de l'esprit d'entraide chez les adolescents, constitue une stratégie des plus efficaces pour prévenir les gestes suicidaires chez les jeunes (CPJ, 1997 ; Thibault, 1992 ; Woods, 1996). À ce titre, Eisler (1994) note que le manque de compétences sociales, en particulier les habiletés de coopération et de résolution des conflits, conduit à la désintégration des relations interpersonnelles ainsi qu'à l'augmentation des problèmes comportementaux à caractère psychosocial chez les jeunes. Aussi, les programmes visant à promouvoir les compétences précitées et le soutien social peuvent faire la différence en prévenant ou en réduisant les

problèmes de santé physique et mentale (CPJ, 1997 ; Deschesnes, 1994). Parmi les programmes qui préviennent la désorganisation ou l'isolement social, Santé Canada (1994) retient la pertinence des programmes d'aide par les pairs, adaptés au milieu scolaire et à d'autres cadres pour améliorer la capacité d'adaptation, l'autonomie fonctionnelle ainsi que l'acquisition de compétences sociales.

Une recension exhaustive des études empiriques sur l'aide par les pairs soulève deux points majeurs. Les pairs jouent un rôle de premier plan dans le réseau de soutien social des jeunes : il est rare que ces derniers se confient en premier lieu aux adultes de leur entourage. Les amis ou les pairs sont considérés comme la principale source d'aide pour faire face aux problèmes quotidiens (Claes, 1988 ; CPJ, 1997 ; Deschesnes, 1994 ; Laurendeau, Tourigny Gagnon, 1990 ; Laurendeau, Perreault, Allard, 1991 ; Turner, 1995).

Aux États-Unis comme au Canada, depuis les années 80, on a vu naître des programmes axés sur la prévention du suicide ou, de façon plus large, sur la promotion de la santé mentale chez les jeunes (Carr et Saunders, 1980 ; JEVI ¹, 1991 ; Gouvernement du Québec, 1998 ; Laurendeau et al., 1991 ; Miller et DuPaul, 1996 ; Ploeg et al., 1996 ; Roy et Ayotte, 1986, Santé Canada, 1994). Ces programmes cherchent, d'une part, à agir sur les facteurs de risques du suicide chez les jeunes en réduisant les conditions sociales défavorables et, d'autre part, à créer des conditions de vie et à développer des habiletés favorables à la santé et au bien-être (Gouvernement du Québec, 1998 ; Miller et DuPaul, 1996 ; Ploeg et al., 1996). Le programme d'aide par les pairs à l'école secondaire est l'une de ces initiatives (Laurendeau et al., 1990).

¹ JEVI Prévention du suicide chez les jeunes, s'appelait Fondation JEVI ; c'est un organisme sans but lucratif qui œuvre en Estrie et dont la mission première est la prévention du suicide. Dans le texte qui suit, nous utiliserons simplement l'appellation JEVI.

Les programmes d'aide par les pairs s'inscrivent dans les structures des écoles secondaires et sont principalement axés sur la formation de certaines habiletés interpersonnelles et sur le soutien des pairs aidants appelés à fournir une écoute attentive auprès d'autres jeunes vivant des difficultés de toutes sortes (Deschesnes, 1994 ; Laurendeau et al., 1990 ; Woods, 1996). Ces programmes visent l'amélioration du réseau naturel de soutien des adolescents et la prise en charge par les jeunes eux-mêmes des problèmes qui les concernent. En ce sens, les programmes développent les aptitudes naturelles des adolescents à communiquer et à s'entraider dans un contexte structuré, où la démarche des jeunes est encadrée par un ou plusieurs adultes de leur entourage (Laurendeau et al., 1990).

Bien que ces programmes d'aide par les pairs connaissent un intérêt certain dans les milieux scolaires et que le gouvernement provincial les considère comme une voie d'action prioritaire par rapport à la problématique du suicide chez les jeunes (CPJ, 1995, 1997 ; Gouvernement du Québec, 1998 ; MSSSQ, 1991, 1992 ; Santé Canada, 1994), leur implantation est plus ou moins laissée au gré de l'initiative des milieux. Chaque adulte élabore son propre projet et bâtit très souvent ses propres outils de formation. Beaucoup d'expériences fort prometteuses restent sans lendemain, faute de ne pas avoir assuré les conditions minimales de réussite à l'une ou l'autre des étapes du projet (implantation et continuité) et dans les fonctions inhérentes à leur gestion (Laurendeau et al., 1990).

Une revue des écrits québécois révèle que les recherches portant sur ces programmes sont peu nombreuses (Deschesnes, 1992 ; Laurendeau et al., 1990 ; Roy et Ayotte, 1986). Dans l'optique de faciliter l'implantation de tels programmes et d'en assurer la continuité, l'information disponible est apparue incomplète et morcelée. En fait, les données sont parcellaires et ne traduisent pas la perspective des intervenants investis dans des programmes et auprès des jeunes, autant en regard de la pertinence des interventions au sein des programmes liés à la prévention du suicide, qu'au plan des problèmes organisationnels qui peuvent mettre en péril ces programmes.

La connaissance des programmes à partir de la perception des intervenants sur leurs expériences acquises au fil des années permet de : 1) jeter un regard renouvelé sur la situation telle qu'elle est vécue dans les milieux ; 2) fournir une compréhension plus globale du phénomène et 3) contribuer à améliorer les interventions.

1.4. But et objectifs de l'étude

Les considérations qui précèdent ont conduit à formuler le but et les objectifs de la présente étude de la façon suivante :

1.4.1. But de l'étude

À partir des perceptions des personnes investies dans des programmes d'aide par les pairs en milieux scolaires secondaires, le but de cette étude qualitative est d'explorer les facteurs qui influent sur l'implantation et la continuité de ces programmes de prévention su suicide.

1.4.2. Objectifs de l'étude

1. Décrire les programmes d'aide par les pairs en milieux scolaires secondaires québécois.
2. Identifier et décrire les **facteurs** qui :
contribuent et nuisent à l'implantation de ces programmes ;
contribuent et nuisent au maintien de ces programmes.

Ce projet se veut une contribution à la compréhension du problème du mal de vivre chez les jeunes pouvant conduire aux idéations suicidaires et même au suicide. Cette contribution s'effectue grâce aux adultes qui jouent les rôles de promoteurs, d'animateurs et de formateurs

dans des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire, et qui sont confrontés régulièrement aux jeunes en détresse. Une définition de ces rôles est fournie au chapitre IV.

1.5. Pertinence de l'étude

1.5.1. Pertinence scientifique

Bon nombre de programmes visent l'amélioration du réseau de soutien (Laurendeau et al., 1990 ; MSSS, 1984) et certaines études se consacrent à en évaluer l'efficacité (Carty, 1991 ; Deschesnes, 1992, 1994 ; Eisler, 1994 ; Laurendeau et al., 1990) ou le processus d'implantation (Eisler, 1994 ; Laurendeau et al., 1990 ; Roy et Ayotte, 1986) en interrogeant les intervenants impliqués. Néanmoins, ces études fournissent peu de données sur les perspectives des personnes engagées dans ces programmes.

Les écrits sur le suicide sont abondants, mais ils ne permettent pas de saisir le sens que les intervenants (bénévoles, pairs aidants ou professionnels) donnent à leurs interventions ; on discerne difficilement comment ils perçoivent la pertinence de leur intervention auprès des personnes suicidaires ou dans le cadre de programmes liés à la prévention du suicide chez les jeunes. Pourtant, ce point de vue est nécessaire pour saisir davantage la signification de la relation entre la prévention du suicide et les programmes d'aide par les pairs.

S'appuyant sur la théorie de l'être en devenir de Parse (1992a ; Kérouac, Pépin, Ducharme, Duquette, Major, 1994), l'infirmière postule que l'être humain est engagé avec le monde environnant dans une relation lui permettant de donner une signification aux expériences qui jalonnent sa vie. Il participe à la création des différentes visions du monde et des autres êtres humains avec qui il coexiste. La perception objective ou subjective se situe à la croisée de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles de la situation.

Basée sur les modèles conceptuels propres aux sciences infirmières, la recherche en soins infirmiers s'oriente vers l'exploration et la description des significations de l'expérience humaine telle que perçue par les individus, afin d'utiliser ces connaissances de manière créative au bénéfice des communautés qu'elle soigne (Kérouac et al., 1994). Dans cette perspective, l'approfondissement de la signification du vécu des personnes impliquées dans des programmes d'aide par les pairs permet à l'infirmière de mieux orienter ses interventions de soins.

Garland et Zigler (1993) soulignent l'importance de la communication entre les chercheurs, les décideurs et les personnes qui développent des programmes en prévention du suicide. Des efforts louables et bien intentionnés dans le développement d'un programme de prévention du suicide peuvent parfois ne pas être efficaces, si ces efforts manquent d'assises solides. En effet, un programme mal adapté aux réalités du milieu peut ne pas donner les résultats escomptés. La présente recherche constitue un maillon indispensable à une meilleure connaissance du phénomène. L'apport vise à documenter davantage l'expérience acquise au fil des années par les personnes investies dans les divers programmes d'aide par les pairs. La contribution met en lumière les éléments concrets de réussite ou d'échec de ces initiatives, particulièrement ceux propices ou non à leur multiplication et à leur continuité ; enfin, cette étude fournit des indices sur l'efficacité des programmes et ouvre des avenues pour enrichir l'intervention auprès des jeunes en difficulté.

1.5.2. Pertinence sociale

Bien que le problème du suicide soit une préoccupation relevant d'abord du MSSSQ, les programmes de prévention du suicide se réalisent dans les écoles, car l'école est la seule institution à rejoindre presque tous les jeunes. Vouée à la formation, l'école doit outiller les jeunes confrontés aux difficultés de la vie (Dryfoos, 1991). Également, l'école est au carrefour de la prévention primaire procurant un lieu où les efforts de formation sont orientés

vers la promotion du développement d'une identité personnelle solide et d'une bonne estime de soi chez les jeunes (Woods, 1996).

Or, l'apparition des programmes d'aide par les pairs dans les écoles secondaires, n'est pas étrangère au problème du suicide. L'environnement scolaire a été identifié parmi les facteurs de risque institutionnels pouvant mener à un acte suicidaire. Aujourd'hui organisé en grandes entités, cet environnement favorise l'anonymat et la passivité sociale (MSSSQ, 1991). Un tel environnement tend à atténuer le sentiment, important chez les jeunes, d'appartenir à un groupe auquel ils s'identifient. Par conséquent, les programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire sont considérés par le gouvernement québécois comme l'une des voies d'action prioritaires par rapport à la problématique du suicide chez les jeunes (CPJ, 1995 ; MSSSQ, 1992).

Selon les milieux d'où ils émergent, ces programmes peuvent adopter plusieurs formes et viser différents objectifs (Miller et DuPaul, 1996 ; Ploeg et al., 1996 ; Valente et Saunders, 1987). Toutefois, certaines conditions d'application sont nécessaires pour favoriser l'atteinte de ces objectifs. Il importe également de comprendre la dynamique qui s'installe dans les programmes, afin de mieux cerner les effets de cette stratégie sur le milieu de vie des jeunes, en l'occurrence l'école. Ainsi, une meilleure connaissance des perspectives des personnes investies dans les programmes d'aide par les pairs, permettrait d'identifier des caractéristiques liées aux programmes d'aide, aux milieux où ces programmes se réalisent, aux intervenants engagés dans ces programmes et aux interactions entre les intervenants et la clientèle ciblée. Les retombées peuvent conduire à des actions plus éclairées et faire en sorte que le soutien offert à ces programmes réponde aux besoins identifiés par les intervenants.

Les professionnels de la santé et de l'éducation, les organismes de soutien ou de formation des aidants, les aidants naturels, de même que la population se préoccupent du problème du suicide chez les jeunes (Caglar, 1989 ; Seidman, 1988 ; Veilleux et al., 1993). C'est pourquoi des actions concrètes de prévention comme ces programmes sont réalisées.

La communauté a besoin de mieux comprendre le phénomène d'aide par les pairs et ses effets sur la prévention du suicide chez les jeunes (JEVI, 1992 ; Thibault, 1992), d'où l'importance de saisir les enjeux de la réussite des programmes aux plans de l'implantation, du maintien et de leur efficacité. La pertinence de cette étude réside précisément dans l'exploration des facteurs favorables et défavorables à leur implantation et à leur maintien.

1.5.3. Pertinence pour la pratique infirmière

La place et le rôle des soins infirmiers ont évolué depuis 30 ans (OIIQ, 1994). Induite par une conception moderne de la santé, la pratique infirmière communautaire s'est adaptée à la désinstitutionnalisation des soins de santé mentale entreprise à la fin des années 1950 (Gratton, 1996). Le personnel infirmier en santé mentale et psychiatrie, expert de la relation d'aide et de l'accompagnement des personnes en situation de crise, a été appelé à élargir l'aspect thérapeutique de son rôle pour investir le domaine de la prévention et de la promotion de la santé dans la communauté (Puskar, Lamb et Norton, 1990).

L'école, permettant un contact quotidien avec les jeunes, offre un milieu naturel propice au dépistage de problèmes de santé mentale et de difficultés d'adaptation chez les jeunes (Puskar et al., 1990 ; Woods, 1996). Dans les écoles secondaires, les infirmières des CLSC rencontrent des jeunes qui vivent dans des conditions socio-sanitaires parfois pénibles. Par exemple, la séparation des familles, le chômage, la pauvreté, l'abus ou la négligence sont des situations de vie stressantes pouvant mener certains d'entre eux à exprimer une plainte somatique. Conséquemment, les infirmières sont appelées à intervenir auprès d'adolescents qui éprouvent des difficultés pouvant être reliées au *mal de vivre*, prélude au suicide (Eggert, Thompson, Herting et Nicholas, 1994 ; Pallikkathayil et Flood, 1991 ; Puskar et al., 1990). La vigilance de l'infirmière est importante, voire essentielle, pour prévenir les comportements suicidaires chez les adolescents (Woods, 1996).

La pratique infirmière en milieu scolaire fournit de nombreuses occasions de collaboration avec les autres intervenants du milieu. Les infirmières bénéficient d'une bonne crédibilité auprès des jeunes et de la population en général; elles peuvent ainsi contribuer significativement à l'implantation et au développement de programmes d'aide par les pairs dans les écoles et promouvoir la santé mentale chez les jeunes, d'où une diminution des comportements suicidaires (Puskar et al., 1990; Woods, 1996).

Dans la double perspective de soutien au milieu de vie et d'éducation à la santé individuelle et collective, la recherche en sciences infirmières investit dans la connaissance des programmes d'aide par les pairs afin de favoriser le renforcement de l'action communautaire et répondre aux besoins exprimés par la communauté. L'infirmière s'intéresse à l'aide par les pairs pour l'importance du phénomène dans le maintien de la santé de la population (Carty, 1991; Deschesnes, 1994; Woods, 1996), pour sa pertinence dans les interventions en regard de la promotion de la santé et de la prévention de la maladie (Hagan et Proulx, 1996) et pour la capacité d'appropriation (*empowerment*) de sa santé par la population (Rodwell, 1996).

Comme Deschesnes (1992) le mentionne, 75 % des jeunes qui se sont confiés à un pair aidant ont dit se sentir mieux par la suite, car ils se sentaient soulagés d'avoir partagé leur souci. Également, Laurendeau et al. (1990) rapportent que 86 % des aidés disent s'être sentis mieux après la rencontre, alors que 75 % admettent s'être sentis soulagés d'avoir parlé. Roy et Ayotte (1986) ainsi que Carter et Janzen (1994) soulignent également l'intérêt des jeunes à aider et à être aidés par leurs pairs. Il importe de recueillir plus d'information sur les difficultés inhérentes aux programmes d'aide par les pairs, puisque les problèmes rencontrés en période de rodage peuvent constituer un réel obstacle à leur expansion. Pour chaque programme implanté avec succès, il y en a plusieurs qui ne réussissent pas à prendre racine et à survivre (Laurendeau et al., 1990).

Une meilleure connaissance des programmes d'aide sert à documenter davantage l'expérience en faisant la lumière sur des éléments concrets de réussite ou d'échec de ces initiatives, tout

en ouvrant des avenues pour enrichir l'intervention infirmière auprès des jeunes en difficulté. De plus, ces données pourront fournir de nouvelles pistes sur les façons d'envisager la formation et le soutien des infirmières confrontées fréquemment au mal de vivre des jeunes et désireuses de contribuer à implanter des programmes d'aide afin de former des pairs aidants pour agir dans la communauté étudiante.

Chapitre II

Recension des écrits

La recension des écrits sur l'entraide et les programmes d'aide par les pairs a soulevé des difficultés reliées à la diversité des usages et des termes utilisés pour désigner le phénomène, tant en anglais qu'en français : peer helping, peer counseling, peer support, soutien entre pairs, entraide, réseau d'entraide, aide par les pairs, pairs aidants, entraidants.

Parfois, la documentation fait mention du phénomène de l'entraide entre les individus. D'autres fois, elle réfère aux phénomènes des « *groupes d'entraide, programmes d'entraide par les pairs, programmes de soutien entre pairs ou d'aide par les pairs* » (Saintonge, St-Cyr Tribble, Vincent, Lévesque, Pronovost, Bélanger et Labrèche-Gauthier, 1999). Au Québec, le terme *programme d'entraide par les pairs* est fréquemment utilisé, en particulier par JEVI. Par contre, la notion d'aide par les pairs s'est imposée en cours de travaux et nous verrons pourquoi. Il a fallu clarifier la compréhension des concepts *entraide* et *aide par les pairs* avant de pouvoir procéder à une analyse des différents documents référant aux programmes d'aide par les pairs.

La recension des écrits se subdivise en 3 volets : 1) l'entraide et l'aide par les pairs ; 2) les programmes d'aide par les pairs : implantation et maintien ; 3) les études empiriques sur les programmes d'aide par les pairs en lien avec la prévention du suicide chez les jeunes.

2.1. Entraide et aide par les pairs

Le concept d'entraide est une représentation mentale de ce que chacun expérimente lors d'échanges quotidiens avec ses semblables. Il tire son origine de la population et se retrouve dans différents contextes. C'est un concept inévitable en ce sens qu'il découle de la présence de l'être humain sur terre et du genre d'interaction que les personnes cultivent entre elles

(Wilson, 1985). Ainsi, l'entraide est un concept large, peu étudié, mais utilisé pour décrire plusieurs phénomènes (Limoges, 1991).

Afin de le définir de façon plus exhaustive et de reconnaître sa réalité, nous avons procédé à une analyse systématique du concept d'entraide, un moyen efficace d'augmenter nos connaissances (Walker et Avant, 1994). L'étude du concept permet de développer une compréhension commune pour que toutes les personnes qui l'utilisent sachent qu'elles parlent de la même chose. Cela permet également de préciser une définition opérationnelle par laquelle la théorie en sciences infirmières est vérifiée et validée dans la pratique (Allan, 1993).

À partir de la méthode d'analyse de concept développée par Wilson (1963, 1994) et adaptée aux sciences infirmières par Walker et Avant (1988, 1994), l'examen attentif et la description de tous les usages du concept dans le langage, ainsi que l'identification des différences et des ressemblances avec les concepts apparentés, ont permis : 1) d'augmenter la compréhension du phénomène ; 2) de saisir la signification du concept d'entraide selon différents contextes ; 3) de distinguer ses attributs ou caractéristiques pour mieux le définir et le reconnaître dans l'environnement.

2.1.1. Concepts d'entraide et d'aide par les pairs

2.1.1.1. Entraide

L'entraide est l'action de se porter assistance, de s'aider les uns les autres (Le Robert, 1992), de se donner du secours mutuel (Petit Larousse illustré, 1991). Le verbe s'entraider exprime à lui seul l'idée de réciprocité et implique un rapport double et simultané, un échange d'actes, de sentiments ou de services semblables (Petit Robert, 1983).

Une conception de la relation d'entraide répandue dans la population, est comprise comme

« une relation où les personnes s'impliquent et agissent comme des êtres également dignes de respect et chacun fondamentalement responsable de lui-même, en vue d'atteindre leurs buts sans qu'aucun ne soit investi d'une autorité ou d'une ascendance lui venant d'un appareil institutionnel ou organisationnel » (Bédard, 1985, p. 27).

La discipline de l'éducation fournit une analyse sémantique du mot entraide. Selon Limoges (1991), l'entraide est un mot dérivé du verbe pronominal s'entraider, lui-même étant la fusion des mots, entre et aider. Le pronom *soi* indique faire à soi-même, le verbe transitif *aider* signifie que l'action va vers l'autre, le préfixe *entre* relie l'un à l'autre. Le mouvement se fait dans les deux sens. L'entraide est souvent guidée par une sympathie naturelle. L'implication personnelle dans une réciprocité est propre à l'entraide (Limoges, 1991) ; spontanée ou réfléchie, elle peut être déterminée ou non par une obligation extérieure aux deux personnes.

Pour les **domaines social et politique de la santé**, l'entraide est souvent considérée en référence avec des groupes humains qui constituent des « *petits groupes autonomes et ouverts qui se réunissent régulièrement* » (Romeder, Balthazar, Farquharson, Lavoie, 1989, p.34). L'élément constitutif des groupes d'entraide, formés habituellement par des pairs, est l'aide réciproque entre les membres cherchant à surmonter une difficulté commune bouleversant leur existence, et à réaliser le changement social ou personnel souhaité (Hill, 1984 ; Katz et Bender, 1976 ; MSSS, 1984). L'activité de ces groupes prend souvent la forme d'un soutien moral, par le partage d'expériences et d'informations, et par la discussion (Romeder et al., 1989 ; Hill, 1984 ; Katz et Bender, 1976 ; MSSS, 1984). Aussi, les membres ont souvent des activités orientées vers des changements sociaux (Romeder et al., 1989).

Le vécu commun entre les personnes et la résonance qui s'établit (Romeder et al., 1989 ; Hill, 1984 ; Katz et Bender, 1976 ; MSSS, 1984), la gratuité et la liberté de la démarche personnelle et, finalement, la capacité des entraidents de s'accepter en tant qu'êtres égaux (Romeder et al., 1989 ; Katz et Bender, 1976 ; MSSS, 1984), sont trois facteurs nécessaires

à la pratique de l'entraide à l'intérieur d'un groupe. De plus, la chaleur humaine est chaque fois présente dans les groupes d'entraide (Romeder et al., 1989).

Pour Katz et Bender (1976 ; MSSS, 1984), les groupes d'entraide insistent sur les interactions sociales face à face et sur le sens de la responsabilité personnelle chez les membres. Ils assurent souvent une aide matérielle en même temps qu'un appui moral, et « *préconisent un idéal ou des valeurs qui permettent aux membres d'arriver à un sens plus aigu de leur identité propre* » (p.16). Ces personnes ou groupes de personnes s'aident à grandir aux plans émotif, social, spirituel, physique et intellectuel.

Pour les **professionnels de l'aide**, une relation d'aide dans un sens général et universel (il faut comprendre entraide) est un contrat tacite où la compréhension entre deux personnes ou plus implique des expressions interpersonnelles de sollicitude, d'attention, de soutien émotionnel et de respect. L'entraide se caractérise par la spontanéité dans une relation égalitaire où chacun est aidé (Hames et Joseph, 1980).

Dans les écrits s'adressant aux professionnels de l'aide, le concept d'entraide se définit par ses ressemblances et ses différences avec le concept de **relation d'aide**. La relation sociale et la relation professionnelle ont en commun les composantes du soin, de la sollicitude, le développement de la confiance, l'objectif de croissance ou de changement d'attitude, de comportements ou d'émotions (Hames et Joseph, 1980).

Toutefois, la distinction à faire entre l'une et l'autre concerne particulièrement la nature et la durée du contrat entre l'aidant et l'aidé. La relation d'entraide et la relation d'aide professionnelle se différencient par les points suivants : 1) le service professionnel ne se base pas sur une relation d'amitié, mais plutôt sur les besoins du client, 2) les échanges interpersonnels sont inégaux en ce sens que l'aidé confie des informations personnelles, alors que l'aidant écoute et révèle des informations reliées à son rôle professionnel, 3) habituellement, le service n'est pas gratuit et est circonscrit dans le temps, 4) le professionnel

et le client s'investissent également dans la relation, mais le client est responsable du changement (Hames et Joseph, 1980).

Le concept de **sollicitude** évoque de nombreuses images et expériences : la prévenance dans les relations interpersonnelles, la bienveillance professionnelle, le soin donné et reçu (Bouchard et Dutil, 1993). L'entraide se nourrit de ces gestes de tendresse, de soutien, d'intimité et de sollicitude, mais ces gestes ne sont pas des attributs définis du concept.

Les écrits en sciences infirmières et en sciences humaines ont beaucoup analysé et vérifié les aspects théorique et conceptuel du **soutien social**, en particulier les distinctions entre le soutien social en tant qu'aide informelle et réciproque (entraide ou réseaux naturels de soutien) et les services d'aide plus formels (Stewart, 1993). L'entraide dans les réseaux naturels de soutien est le fruit du tissu social, elle se base sur la réciprocité des gestes et sur le fait que le statut des entraidants n'importe aucunement. Les services d'aide plus formels, pour leur part, se développent précisément pour répondre à un besoin identifié dans la communauté, ce qui suppose une organisation, une structure mise en place avec le moins d'improvisation possible.

Basée sur les méthodes d'entraide, l'intervention professionnelle dans les réseaux de soutien reconnaît le potentiel d'une dynamique d'aide mutuelle au sein d'un groupe ; cependant, le fait de mettre des personnes ensemble ne garantit pas l'émergence de l'entraide (Schulman, 1984 ; Turcotte, 1990). La difficulté d'accepter de se faire aider par des pairs, la réticence à aborder certains sujets tabous, le risque de non confidentialité et l'incapacité d'aborder des événements douloureux constituent certains des obstacles que les professionnels doivent gérer lors de leur intervention dans le réseau de soutien naturel (Turcotte, 1990).

Dans un autre ordre d'idée, les volets affectif, normatif, cognitif et instrumental sont présents dans le soutien social et chacun doit être analysé du point de vue de la source (informelle ou formelle), du contexte (soutien général ou soutien centré sur le problème) et de la perception

(objective ou subjective) (House, 1981). L'entraide s'exprime autant dans le contexte d'un soutien général que d'un soutien centré sur un problème (toxicomanie, idées suicidaires, relations amoureuses). L'aide donnée par les pairs aux plans affectif, normatif, cognitif et instrumental peut être reçue et perçue de façon objective ou subjective par les personnes aidées.

En somme, cette revue des écrits conduit à retenir que l'*entraide* se situe à l'intérieur d'une relation interpersonnelle dynamique d'une durée indéterminée. Il s'agit d'un processus d'*échanges réciproques* entre des personnes placées dans un *rapport égalitaire*, visant un *but commun*. Le *partage sans contrainte* implique une certaine responsabilité, un *engagement mutuel* et favorise le développement d'un lien de confiance. Ainsi, les attributs de l'entraide sont la réciprocité, l'égalité, le partage de buts ou de vécu, la gratuité et l'engagement. Chacun des attributs a fait l'objet d'une définition.

La réciprocité s'établit dans une démarche de collaboration et de coopération où les fonctions d'aidant et d'aidé sont tenues à tour de rôle. L'intention est de se révéler mutuellement. Chacun des participants est actif dans la relation, chacun donne et reçoit. La capacité des entraidants de s'accepter en tant qu'êtres égaux est indispensable pour que l'entraide s'épanouisse. L'égalité fait référence à une relation où il n'y a pas de rapport dominant-dominé, où personne n'est investi d'une autorité. Le pouvoir d'influence résulte d'une sagesse réelle acquise au fil des expériences personnelles et non d'un statut donné par l'organisation. Chaque personne demeure responsable d'elle-même.

Le vécu commun et la résonance qui s'établit entre deux ou plusieurs personnes sont importants. Il est nécessaire de partager un centre d'intérêt ou, s'il n'est pas évident, de le découvrir. La relation d'entraide est souvent vécue dans le cadre de l'amitié. La gratuité et la liberté se retrouvent dans la démarche personnelle. Le rapprochement à quelqu'un s'effectue par plaisir et avec la croyance d'un enrichissement à son contact.

Les personnes s'impliquent et cet engagement se manifeste par des actions concrètes en vue d'une croissance globale des personnes investies dans la relation d'entraide. Chacun se sent responsable d'introduire le changement et l'innovation vers une plus grande autonomie et une plus grande maturité.

Cette analyse du concept d'entraide oblige à poursuivre la réflexion, afin de comprendre davantage le phénomène d'aide par les pairs qui s'est imposé dans le déroulement des travaux.

2.1.1.2. Aide par les pairs

L'aide est l'action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens, lui apportant collaboration et coopération (Le Robert, 1992) afin d'agir dans une circonstance donnée (Larousse, 1988). L'aide fournit appui, secours, soutien et assistance (Larousse, 1988 ; Le Robert, 1992). Lorsque l'aide vient de quelqu'un d'égal et semblable quant à la dignité, au rang (Larousse, 1988), à la fonction, à la situation sociale (Le Robert, 1992), nous parlons d'aide entre pairs ou d'aide par les pairs.

L'aide par les pairs en milieu scolaire secondaire est un processus d'échanges *réciroques* entre des personnes qui sont de *statut égal* et d'*âge similaire*, et qui poursuivent un *intérêt commun* (Laurendeau et al., 1991 ; Turner, 1995 ; Saintonge et al., 1999). Le pair aidant est une personne formée aux habiletés d'aide, sans être une professionnelle de la relation d'aide (Deschesnes, 1992, 1994 ; Laurendeau et al., 1990, 1991 ; Turner, 1995 ; Saintonge et al., 1999). Dans le présent contexte, le pair reçoit un entraînement qui l'aide à reconnaître les signes de détresse chez les jeunes de son entourage, ainsi qu'à diriger ces jeunes vers les ressources susceptibles de leur venir en aide (Woods, 1996). L'aide par les pairs prend place dans un contexte où la réciprocité s'établit dans une démarche de collaboration et de coopération, chacun des participants étant actif dans la relation.

L'aide par les pairs s'exprime dans une relation où l'aidant n'est investi d'aucune autorité. Chacun demeure responsable de lui-même. Le pouvoir d'influence résulte d'une sagesse acquise au fil des expériences personnelles et reconnue par les jeunes entre eux. L'appartenance des jeunes aidants au même groupe culturel que les aidés leur fournit l'occasion d'une aide efficace, étant souvent plus disponibles et connaissant mieux le milieu que les professionnels ; leur façon de présenter l'information est souvent moins intimidante et ils ont une plus grande facilité à être acceptés par les jeunes (Laurendeau et al., 1990).

L'intérêt commun et la résonance qui s'établit entre les jeunes sont importants. Parfois, les adolescents peuvent plus facilement se comprendre entre eux. Ils vivent sensiblement les mêmes problèmes ou situations aux plans de leur orientation scolaire, de leur désir de s'affirmer et de se détacher de leur famille. Les jeunes ayant déjà eu des idées suicidaires et qui se sentent plus à l'aise et en contrôle dans leur situation, peuvent devenir des pairs aidants très empathiques. Leur expérience devient une force. Ils savent que le désespoir existe et sont à même de saisir les difficultés que vivent leurs pairs. Ils peuvent être des modèles de rôle, se sentir égaux dans la souffrance, avoir le goût d'aider les autres à s'en sortir ou simplement de partager avec eux leur vécu.

L'aide par les pairs est souvent vécue dans le cadre de l'amitié. Toutefois, les pairs aidants formés à des habiletés d'aide et sensibilisés aux problèmes vécus par les jeunes, peuvent avoir développé une certaine facilité à s'approcher d'un jeune dont ils perçoivent la détresse. Par un geste de sympathie spontané et libre, ils chercheront à apporter secours et assistance aux jeunes de leur entourage qui manifestent des signes de difficultés (Deschesnes, 1994). Cela n'implique pas pour autant que les fonctions d'aidant et d'aidé soient tenues à tour de rôle, comme le suppose l'entraide.

Les pairs aidants s'impliquent dans la relation et cet engagement se manifeste par des actions concrètes en vue d'accompagner le jeune en difficulté sans toutefois prendre sur leurs épaules le fardeau de l'autre. Ainsi, ils pourront référer le jeune aidé à un adulte du milieu et l'amener

à consulter. La responsabilité du changement demeure celle de l'aidé et les pairs aidants sont invités à respecter leurs propres limites (Deschesnes, 1994 ; Laurendeau et al, 1990).

2.1.2. Contexte

L'entraide peut exister à condition que certains moyens contribuent à franchir les obstacles géographiques (transport, courrier, téléphone) et culturels (éducation, langage). Elle suppose également une mentalité, un esprit (Bédard, 1985). Une forme d'engagement entre les personnes et la possibilité de compter sur l'autre sont nécessaires pour établir la confiance. La notion de conscience est importante pour saisir les principes de l'échange, tandis que la notion de confiance aide à entrevoir la qualité de la relation d'entraide. Au plan social, l'entraide fait appel à des individus responsables (Hames et Joseph, 1980).

Un territoire commun permet des occasions de rencontres et d'échanges et favorise que des liens se tissent, le tout pouvant conduire à la sympathie et aux amitiés spontanées, moteurs de l'entraide. Les milieux de vie (la famille, l'école, le milieu de travail) sont importants puisque la vie s'y déroule en grande partie (Hames et Joseph, 1980). Chacun pouvant avoir besoin de l'autre, la solidarité et la réciprocité peuvent se développer.

Pour sa part, l'aide par les pairs procède de contacts humains significatifs où les amis font souvent figure d'aidants naturels, puisqu'ils se connaissent mutuellement assez pour reconnaître quand l'autre agit différemment, et ressentir assez de sollicitude pour prendre le temps de l'écouter, quand surgit un problème.

L'aide entre pairs peut émerger à condition que des personnes : 1) expriment des besoins ; 2) soient capables de responsabilités et d'engagement ; 3) puissent ressentir assez de sollicitude pour prendre le temps d'écouter ; 4) aient un minimum de pouvoir pour agir sur l'environnement ; 5) se sentent reconnues à part entière ; 6) soient capables de communiquer

et 7) ressentent un sentiment de solidarité humaine (Hames et Joseph, 1980). Le sentiment de solidarité est préalable au phénomène d'aide, mais il en est aussi une conséquence.

2.1.3. Impact sur la santé

Les effets de l'entraide sont nombreux. Particulièrement au plan de la santé, l'entraide sert à se révéler mutuellement nos points forts, nos valeurs propres, notre potentiel et nos habiletés. Elle a un impact positif sur les plans émotif, intellectuel, décisionnel et sur l'action. Au plan émotif, elle constitue un soutien dans les situations délicates ou devant une décision à prendre ; au plan intellectuel, elle suscite un partage des connaissances, favorise l'émergence de nouvelles solutions à des problèmes personnels, relationnels ou sociaux et améliore les aptitudes à l'adaptation ; au plan des décisions, elle aide à adopter des solutions plus éclairées et permet le développement de l'autocritique ; au plan de l'action, elle supporte les actions difficiles (Bédard, 1985 ; Romeder et al., 1989).

Un climat de confiance permet une croissance personnelle qui se manifeste par des changements de comportements, d'attitudes ou d'émotions pour atteindre un mieux-être (Hames et Joseph, 1980). En plus de bénéfices reconnus à l'entraide, la pratique de l'aide par les pairs favorise le développement de l'autonomie aussi bien chez l'aidé que chez l'aidant, ce dernier se sentant d'autant plus incité à croître en autonomie qu'il est conscient de jouer un certain modèle de rôle à titre de personne aidante (Romeder et al., 1989).

L'aide par les pairs permet un processus de valorisation (Deschesnes, 1992, 1994). Elle facilite l'émergence de la créativité et permet aux personnes de se diriger vers le changement et l'innovation (Bédard, 1985). Elle enseigne également l'art de partager les savoir-faire acquis. L'aide par les pairs mène à l'établissement d'un climat de collaboration et à la construction d'un mieux-être pour les personnes impliquées.

2.1.4. Synthèse

L'aide par les pairs prend place dans les réseaux naturels de soutien ou réseaux d'entraide et les termes pairs aidants et entraidents sont également utilisés dans les écrits pour qualifier les personnes qui pratiquent l'entraide. Dans le contexte de cette étude, nous utiliserons les concepts de *pairs aidants* et d'*aide par les pairs*, qui reflètent davantage notre vision du but et de la clientèle visée par les programmes d'aide par les pairs en prévention du suicide chez les jeunes.

L'aide par les pairs, basée ou non sur une relation d'amitié existante, se centre sur les besoins du jeune en difficulté (l'aidé). En ce sens, l'aidé révèle des informations personnelles, alors que l'aidant écoute et révèle des informations reliées à son rôle (écoute active, référence, connaissance des ressources du milieu). Le pair aidant et le jeune en difficulté s'investissent également dans la relation ; bien que le jeune aidé soit responsable du changement, le pair aidant l'accompagne dans la limite de ses possibilités.

Le phénomène d'aide par les pairs en milieu scolaire dans le contexte d'un problème de prévention du suicide chez les jeunes, est de première importance puisque « *c'est à l'adolescence que les jeunes commencent à exprimer des besoins d'aide et à accepter cette aide de façon personnelle* » (Limoges, 1991 ; Northman, 1985 ; Laurendeau et al., 1990). Selon Woods (1996), la maturité mentale et physique, acquise vers le milieu de l'adolescence, permet l'émergence d'une nouvelle dimension à leurs interactions avec l'environnement social. Ainsi, la promotion de l'identité propre du jeune et le développement de l'estime de soi pendant ces années de formation contribuent aux efforts de prévention du suicide.

Weinert (1984) établit une distinction entre les notions de réseau social et de soutien social. D'une part, le réseau social (réseau naturel de soutien) concerne la construction des liens entre les personnes ; en milieu scolaire, le réseau social des jeunes représente l'ensemble des liens

structurant les relations du jeune avec ses pairs. D'autre part, le soutien social (aide par les pairs) réfère au sens ou au contenu de ces rapports entre les personnes. Aussi, l'aide par les pairs peut facilement surgir pour peu que le milieu soit favorable à l'émergence d'une mentalité à l'entraide. L'aide d'un pair bâtit un lien entre l'aidant et l'aidé ; la multiplication des gestes d'aide résulte en un tissu entre les individus qui ont participé au mouvement et le résultat de ces gestes d'aide tend à renforcer chacun des éléments du groupe.

Illustrons notre propos de la façon suivante. Supposons que A aide B. A et B peuvent devenir A+ et B+ dans la mesure où chacun donne et reçoit et à condition que A ne soit pas envahi par B. Dans ce dernier cas, le groupe contribuera à ce que A ne devienne pas A-, justement parce qu'il participe au groupe, qui à la fois le supporte et lui permet de s'investir, au profit de l'ensemble. Le résultat de cet échange devient un moteur pour faire advenir le réseau d'entraide, lui-même plus grand que la somme des parties, parce qu'il procède d'une mentalité, d'une énergie qui déborde le simple geste.

Les programmes d'aide par les pairs visent justement à susciter ces gestes d'aide et à faire émerger cette mentalité d'entraide chez les jeunes. Comme le défi de la santé et de la prévention du suicide chez les jeunes est fortement relié à des facteurs de nature psychosociale, les interventions qui peuvent améliorer les habiletés nécessaires à nos relations avec la vie et avec nos semblables tirent profit d'un contexte de pairs aidants (Turner, 1995).

2.2. Programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire

Quoique les écoles favorisent l'émergence du phénomène d'aide par les pairs, il est nécessaire de développer des moyens concrets pour susciter le climat propice à l'entraide. Les programmes d'aide par les pairs dans les écoles secondaires sont un des instruments mis de l'avant pour développer les compétences personnelles et sociales des jeunes et ainsi prévenir le suicide chez les jeunes (CPI, 1995, 1997).

2.2.1. Caractéristiques des programmes d'aide par les pairs

Les programmes d'aide par les pairs cherchent « à développer les aptitudes naturelles des adolescents à communiquer et à s'entraider dans un contexte structuré où la démarche des jeunes est encadrée par un ou plusieurs adultes de leur entourage » (Laurendeau et al., 1991). Les adultes du milieu (professionnels de la relation d'aide et/ou enseignants) forment et animent un groupe d'adolescents (pairs aidants), afin que ces derniers deviennent des ressources d'aide et de soutien pour leurs pairs (Roy et Ayotte, 1986). Ces programmes d'aide par les pairs en prévention du suicide réunissent un petit nombre d'adolescents qui reçoivent une formation spécifique et qui cheminent ensemble sur une période de temps dont la durée varie de quelques mois à quelques années.

Selon Varenhorst, pionnière de ces programmes, c'est une approche qui poursuit essentiellement « l'éducation du cœur » (Laurendeau et al., 1991). Les jeunes pairs aidants qui y participent ont l'occasion d'apprendre à faire face aux problèmes les confrontant, à mieux communiquer leurs idées et leurs sentiments et, enfin, à découvrir les personnes et les ressources de leur milieu qui peuvent leur venir en aide. Loin de viser à en faire des professionnels de l'aide, cette formation les prépare à devenir de meilleurs amis les uns pour les autres, tout en préservant le caractère naturel de leurs relations. Elle contribue aussi à susciter chez eux le sens de la communauté à laquelle ils appartiennent en les invitant à s'engager et à réaliser des actions concrètes dans leur milieu (Laurendeau et al., 1990, 1991).

Il importe de différencier ce type d'activités et d'autres initiatives de sensibilisation au suicide offertes en milieu scolaire et s'adressant à l'ensemble des élèves ou à des groupes classes. Ce dernier type offre une formation basée sur une orientation cognitive et comportementale (Denoncourt, 1994 ; Kalafat et Elias, 1995, 1994 ; Klingman et Hochdorf, 1993) visant davantage à informer et à sensibiliser les jeunes au phénomène du suicide, à former les participants à reconnaître leurs pairs suicidaires et les ressources d'aide disponibles. Ces programmes scolaires de sensibilisation au suicide, d'une durée variant entre 50 minutes et

trois heures, permettent d'améliorer à court terme certaines connaissances des élèves sur le suicide et les ressources d'aide, mais ils ont peu d'effet sur la modification des attitudes des jeunes et apportent rarement des changements de comportements observables (CPJ, 1997).

2.2.2. Distinction entre programme d'aide par les pairs et groupe d'entraide

Les programmes d'aide par les pairs implantés dans les écoles secondaires, visent à consolider le réseau naturel de soutien des jeunes en procurant une formation à certaines habiletés interpersonnelles et un soutien aux jeunes aidants appelés à fournir une écoute attentive auprès d'autres jeunes vivant des difficultés de toutes sortes (Deschesnes, 1994 ; Laurendeau et al., 1990, 1991). L'existence d'un programme d'aide par les pairs implique la formation d'un groupe ; ce qui distingue le groupe d'entraide du programme d'aide par les pairs, c'est spécifiquement le but visé par chacun.

Les groupes d'entraide sont de petites structures sociales, formées habituellement par des pairs qui se réunissent pour s'aider mutuellement à combler un besoin commun, à surmonter un handicap commun ou une difficulté commune bouleversant leur existence (Katz et Bender, 1976 ; MSSS, 1984 ; Romeder et al., 1989 ; Schopler et Galinsky, 1993). Ils visent une aide mutuelle à l'intérieur du groupe sans rechercher nécessairement une action au-delà du groupe. Selon Limoges (1991), le rationnel sous-jacent à l'existence des groupes d'entraide au niveau de l'école secondaire, est que les jeunes sont facilement accessibles parce que regroupés de façon homogène dans les écoles, ils collaborent aisément et participent avec intérêt. Comme les écoles présentent un grand bassin de population, il est possible de rejoindre plus de monde.

Dans un programme d'aide par les pairs, l'entraide émerge par le partage du vécu personnel des membres et des difficultés rencontrées dans l'intervention auprès des jeunes en difficulté à l'intérieur de leurs activités de pairs aidants (Galinsky, 1981 ; Froland et Pancoast, 1979 ;

Turcotte, 1990). Selon ces auteurs, les programmes contribuent à réduire le stress des jeunes aidants en mettant fin à leur isolement et en leur offrant la possibilité de partager leurs expériences et leurs émotions avec des personnes dans la même situation. Lorsqu'ils connaissent des perspectives différentes sur la façon de résoudre des problèmes, leur action s'en trouve facilitée. Dans un programme d'aide par les pairs, le groupe formé d'un petit nombre de personnes est fermé en ce sens que les personnes qui adhèrent au programme s'engagent à assister à toutes les rencontres et les nouveaux membres ne sont pas admis, une fois les rencontres commencées (Turcotte, 1990). Par ailleurs, les programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire effectuent annuellement le recrutement de nouveaux membres (Deschesnes, 1994 ; Laurendeau et al., 1990 ; Carty, 1991).

Ces programmes cherchent à rayonner dans le milieu, visant précisément à renforcer l'aide et le soutien que les jeunes se donnent entre eux. La particularité des programmes de pairs aidants est que non seulement l'expérience doit profiter au groupe lui-même, mais leur action doit aussi rayonner dans le milieu de façon à ce que les pairs aidants y deviennent des agents multiplicateurs de l'entraide (Roy et Ayotte, 1986). La participation des jeunes aux programmes d'aide par les pairs engendre une aide mutuelle entre ces jeunes investis dans les programmes, à l'intérieur de la formation et du suivi, mais ce n'est pas le but premier de ces programmes.

2.2.3. Définition des termes implantation et maintien

L'implantation d'un programme d'aide par les pairs correspond au processus de mise en place des conditions de réalisation du programme et représente une étape distincte et ultérieure à la décision d'adopter un changement (Champagne et Denis, 1992). L'intégration du programme dans le contexte organisationnel de l'école inclut la période de sensibilisation du milieu faite par un groupe de personnes qui y croit, la détermination des objectifs et du

contenu de la formation, et finalement le recrutement des jeunes pairs aidants qui s'y impliqueront (Laurendeau et al., 1990 ; Roy et Ayotte, 1986).

Le *maintien* du programme signifie qu'il se poursuit au fil des ans, qu'il continue d'être reconnu comme une activité existante dans l'école où il a été implanté. Nous pouvons parler de période de « *fonctionnement du programme dans l'école* » (Deschesnes, 1994). Il inclut la formation des pairs aidants et d'autres aspects devant soutenir la motivation des personnes investies dans le programme.

Il importe de noter que les termes décrits auparavant sont définis à partir de la recension des écrits et se veulent un aperçu du sens accordé aux principaux thèmes à l'étude. Les termes implantation et maintien s'enrichiront par les témoignages des participants à la recherche et leur sens se précisera à partir de la réalité quotidienne des programmes.

2.3. Études empiriques sur les programmes d'aide par les pairs en lien avec la prévention du suicide chez les jeunes

Malgré une recension exhaustive des écrits, six études ont été retenues pour les fins du présent exposé, celles qui se rapprochent le plus des préoccupations de la recherche : l'implantation et le maintien des programmes d'aide par les pairs. L'une d'elles a été effectuée par une infirmière et les cinq autres par des intervenants sociaux et communautaires. Cependant, aucune ne porte sur les perceptions des personnes impliquées dans les programmes d'aide par les pairs en prévention du suicide au regard des facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien de ces programmes. Les études empiriques sont présentées en tenant compte du but, des sujets, des instruments de cueillette de données, des résultats et des limites. Les recommandations des auteurs sont aussi soulignées.

2.3.1. Études empiriques d'orientation quantitative

Préoccupée par la promotion de la santé mentale des jeunes, Carty (1991) a examiné les effets à long terme d'un programme d'aide par les pairs, implanté en milieu communautaire (maison des jeunes) en Ontario, sur le développement et l'usage de sains comportements d'adaptation chez les pairs aidants, des adolescents de niveaux secondaires 9-10-11-12 et senior. Au moment de l'étude, le programme est implanté depuis 15 ans. L'auteure souligne l'importance de stratégies comme le processus de résolution de problèmes, la recherche de sens et la gestion des émotions parmi les comportements d'adaptation souhaitables.

Le devis de type longitudinal avec groupe expérimental (groupe E : n=102) et deux groupes témoins (groupes C1 : n=134 et C2 : n=104), incluant 209 filles et 131 garçons, utilise le A-COPE (Patterson-McCubbin, 1987), un instrument valide et fidèle, destiné à évaluer les comportements d'adaptation. L'instrument, sensible aux différences entre les sexes, comporte 54 énoncés mesurés à l'aide d'une échelle de type Likert. Le questionnaire auto-administré a été utilisé en pré-test et post-test à 5 mois d'intervalle. Bien que l'étude ne rapporte pas d'éléments favorables ou nuisibles à l'implantation et au maintien d'un programme, les résultats démontrent une différence significative dans les comportements d'adaptation entre le groupe expérimental (pairs aidants) et les deux groupes témoins. Malgré des limites méthodologiques liées à l'échantillonnage, dont celle du choix de sujets volontaires, ce qui cause un problème de validité interne et nuit à l'interprétation d'association, Carty (1991) reconnaît que les avantages du programme d'aide par les pairs sont remarquables : l'aide par les pairs encourage un sain développement chez les jeunes et habilite le jeune à aider les autres, en s'aidant lui-même. L'auteure recommande une approche qualitative, procurant des informations culturelles et environnementales importantes pour générer de nouvelles théories.

2.3.2. Études empiriques avec résultats quantitatifs et qualitatifs

Deschesnes (1992, 1994) a examiné le processus d'implantation d'un programme de pairs aidants dans une école secondaire de 800 élèves en milieu rural et son impact après trois années de fonctionnement. Ce programme visait à améliorer le bien-être et la qualité de vie des jeunes, et à réduire l'incidence de problèmes psychosociaux les touchant. L'auteure a évalué d'une part, les effets du programme sur les pairs aidants, sur le réseau de soutien des élèves de l'école et sur le climat scolaire en général et, d'autre part, l'appréciation de l'aide reçue par les élèves qui ont rencontré un pair aidant. Cette étude qualitative base l'évaluation des changements observés chez la population étudiante sur des mesures avant l'implantation du programme et après trois années de fonctionnement.

Les changements observés chez les pairs aidants avant et après la formation, et entre le début et la fin des trois années de fonctionnement, ont été évalués à l'aide d'une stratégie de triangulation (combinaison de techniques et de sources de données). Les résultats démontrent une amélioration de la confiance en soi, de l'écoute et de la capacité à communiquer efficacement. Le réseau de soutien et le climat scolaire ont été évalués à l'aide d'un questionnaire auto-administré à un échantillon composé d'élèves, dont des pairs aidants. Il en ressort une amélioration de la disponibilité de l'aide à l'intérieur du milieu scolaire et une meilleure connaissance des ressources du milieu. De plus, les pairs aidants rapportent une meilleure perception de l'école et des professeurs que les autres élèves. La population rejointe par les pairs aidants a été évaluée à l'aide de deux instruments développés par Tourigny, Laurendeau, Gagnon et Beauregard (1989) : un registre des situations d'aide complété par les pairs aidants la première année seulement et une section du questionnaire auto-administré complété par la population étudiante après les trois années de fonctionnement. Les résultats démontrent que la majorité des contacts se sont produits par hasard, ce qui reflète le caractère spontané et informel de l'aide apportée par les pairs aidants et la plupart des jeunes ont affirmé qu'ils retourneraient voir un pair aidant en cas de problème.

Parmi les éléments favorables à l'implantation du programme et sa viabilité, notons la formation d'un comité de soutien du programme, la variété de ses membres, l'engagement ferme de la direction de l'école à l'égard du projet et la reconnaissance de son rôle, la promotion du projet, l'approche sans publicité pour le recrutement des pairs aidants choisis parmi les élèves de secondaire III, la formation conjointe des adultes et des pairs aidants. S'ajoutent la stabilité et la continuité du programme avec les mêmes intervenants, la supervision des pairs aidants, la notoriété du programme chez une forte proportion de jeunes, la prise en charge du programme assurée par le milieu lui-même, la consultation et l'information du personnel de l'école sur le programme, la planification du programme en début d'année, les principes et les approches qui rejoignent les valeurs et les attentes professionnelles des professeurs.

Parmi les facteurs défavorables, le registre des situations d'aide utilisé par les pairs aidants a été un moyen très laborieux pour eux. En fonction des limites liées aux instruments utilisés dans cette étude, Deschesnes (1992, 1994) recommande de développer des méthodes et des instruments de mesure adaptés à la complexité du contexte d'intervention, qui permettraient d'évaluer plus objectivement et plus spécifiquement les connaissances et les compétences des pairs aidants quand ils offrent de l'aide.

Laurendeau et al. (1990) ont évalué et décrit la première année d'opération d'un programme d'aide par les pairs, axé sur la promotion de la santé mentale des jeunes et implanté simultanément dans les écoles secondaires de deux territoires de CLSC de la région de Montréal ; les quartiers St-Henri (une polyvalente de 1 200 élèves) et Westmount (huit écoles de petite taille, sept privées et une publique) ont participé à l'évaluation. Le devis descriptif avec deux études de cas permettait également d'évaluer dans quelle mesure les milieux d'implantation conditionnent l'évolution du programme.

Plusieurs instruments ont été utilisés afin d'augmenter la crédibilité et la validité des données. Un journal de bord pour les responsables de la coordination du programme et l'attaché de

recherche, a été rempli pendant toute la durée de l'étude ; certains jeunes ont aussi tenu un journal de bord pour rendre compte des contacts d'aide avec leurs pairs. Des entrevues semi-structurées ont permis de recueillir des données d'appréciation sur le déroulement des activités du programme, de même que sur ses effets tels que perçus. Un questionnaire administré aux étudiants vers la fin de l'année scolaire, a fourni de l'information sur le réseau de soutien social des jeunes, leur attitude face à l'aide par les pairs, la notoriété et l'utilisation du programme. Enfin, on a administré un questionnaire sur la formation visant à recueillir de l'information concernant les effets de la formation sur certaines habiletés d'aide, de même que sur le sentiment de compétence des jeunes aidants (données quantitatives). Les données ont été recueillies auprès d'un large éventail de personnes : pairs aidants, jeunes aidés, élèves des différentes écoles, adultes investis dans la coordination du programme (formées en psycho-éducation pour le quartier St-Henri, en sciences infirmières pour Westmount), personnel scolaire, parents, membres d'organismes communautaires et attaché de recherche.

Parmi les facteurs favorables liés à l'implantation du programme, notons la présence d'une équipe de coordination et d'un comité de soutien dans un des milieux. Les facteurs défavorables sont liés au recrutement des pairs aidants et aux réticences du milieu. En effet, la connotation péjorative attachée à la notion d'*aide* a diminué l'acceptabilité du programme aux yeux des jeunes qui préfèrent ne pas être étiquetés comme *aidants* ou *aidés*. Ce programme était vu comme une extension des services professionnels d'aide, ce qui a soulevé des réticences des pairs aidants et a eu la conséquence que peu de jeunes ont utilisé leurs services. Le contexte informel de l'aide rend difficile l'évaluation des effets à ce niveau, car les contacts d'aide informels sont à peu près impossibles à comptabiliser. Toutefois, parmi ces contacts, les pairs étaient très souvent consultés en premier et la majorité des élèves pensent que les jeunes peuvent s'aider entre eux.

Les effets chez les pairs aidants sont une amélioration significative de leur capacité d'empathie et de leur sentiment de compétence dans un quartier; dans les deux quartiers, les pairs aidants

rapportent une amélioration de leurs relations avec leurs amis, tandis que les adultes ont surtout remarqué chez les pairs aidants une plus grande confiance en eux-mêmes ainsi qu'une plus grande sensibilité à autrui.

Précédemment à l'élaboration d'un programme d'aide par les pairs, les chercheurs recommandent l'analyse des caractéristiques culturelles, des attitudes et des valeurs propres à chacun des milieux visés, car ces éléments ont joué un rôle central à toutes les étapes de la mise en œuvre du programme. L'implication précoce de tous les principaux partenaires (élèves, personnel scolaire, parents, intervenants de CLSC, etc) peut considérablement faciliter cette analyse. Il serait aussi souhaitable de raffiner l'analyse des conditions favorables à l'implantation des programmes d'aide par les pairs. Parmi les limites de cette étude, notons que les modalités spécifiques d'implantation du programme dans chaque territoire n'ont pas été déterminées à l'avance et que des modifications importantes ont été apportées au curriculum de formation. Ces changements font en sorte qu'il est impossible de faire le lien entre les résultats obtenus et les objectifs initiaux.

Conséquemment, Laurendeau et al. (1991) ont conçu un guide d'implantation d'un programme d'aide par les pairs où il est mentionné que plusieurs programmes n'arrivent pas à fonctionner ou à survivre parce que leurs promoteurs n'accordent pas suffisamment de temps à la planification de toutes les étapes de la démarche d'implantation, pierre angulaire des programmes. Ces étapes sont : l'entente sur la philosophie du programme, la préparation du milieu, la formulation des objectifs, le recrutement des jeunes, l'animation des ateliers de sensibilisation à l'aide par les pairs et le suivi à leur donner, le bilan de l'expérience et le rayonnement du programme dans le milieu. Outre la valeur de ces étapes, les auteurs insistent sur l'importance, tout au long du processus de mise en œuvre et de maintien du programme, d'une solide base de soutien et d'une bonne compréhension des besoins et des attentes de tous les principaux groupes concernés pour assurer au programme un véritable impact et garantir sa longévité.

2.3.3. Études empiriques d'orientation qualitative

Dans cette section, nous avons retenu trois études significatives. Roy et Ayotte (1986) ont effectué, dans deux écoles secondaires de villes différentes, une étude qualitative dont le but était d'implanter et d'évaluer un programme d'aide par les pairs axé sur la promotion de la santé mentale chez les jeunes. En plus d'observer et de comprendre le fonctionnement de ce type de projet, elles ont démontré certains principes qui devraient faciliter la mise sur pied de programmes de pairs aidants. Elles ont aussi formulé des recommandations sur *comment faire* ce type d'intervention.

Parmi les facteurs favorables à l'implantation, notons le mode de recrutement des pairs aidants adapté à l'âge des jeunes avec le sociogramme et complété par le recrutement volontaire, la formation et la supervision faite sur un même modèle et référant au vécu des jeunes, l'animation du groupe de pairs aidants par au moins deux adultes du milieu pour un maximum d'une quinzaine de pairs aidants, un comité d'implantation et de coordination. Il y a aussi les subventions ou budgets supplémentaires liés à l'investissement important de temps pour les différentes activités du projet, la préoccupation de l'action dans un constant va-et-vient entre l'apprentissage des pairs aidants et la réalisation de projets concrets dans le milieu, l'accès à un local fourni par l'école comme point de repère favorisant le sentiment d'appartenance des pairs aidants et la reconnaissance de leur existence et de leurs efforts.

Parmi les facteurs qui nuisent au programme, notons la difficulté de concilier la manière naturelle et informelle de l'aide entre pairs et le fait qu'on demande aux pairs aidants de consigner leurs interventions dans un journal de bord. Cela rend difficile la tenue de statistiques pertinentes pour les responsables et restreint les témoignages de soutien apporté aux jeunes en difficulté.

Nécessitant la collaboration de divers intervenants, cette étude utilise plusieurs méthodes qualitatives de collecte de données : comptes-rendus des rencontres, observations ponctuelles

du milieu, contacts téléphoniques, entrevues individuelles semi-structurées, entrevues de groupe et questionnaire d'évaluation. Toutefois, il y a peu d'information sur l'élaboration des instruments et sur la procédure d'analyse retenue, ce qui rend difficile de faire le lien entre les objectifs de l'étude et les résultats. Roy et Ayotte (1986) recommandent de développer de nouveaux outils mieux adaptés, afin de recueillir des données plus valables sur l'intervention et de poursuivre les études qui évalueraient les impacts des programmes dans le milieu.

Carter et Janzen (1994) ont étudié dans le détail un programme d'aide par les pairs axé sur la promotion de la santé mentale des jeunes, implanté dans une école secondaire de l'Alberta, après trois années de fonctionnement ; l'école, qui offre les niveaux 9 à 12, accueille 280 élèves. Un questionnaire avec échelle de type Likert adressé à l'ensemble de la population étudiante, a été rempli par 73 % des élèves. Un second questionnaire, inspiré de Edge (1988), s'adressait au personnel scolaire, aux pairs aidants ainsi qu'à leurs parents et à leurs aidés. Les résultats ont permis de confirmer un principe de base de ces programmes selon lequel les jeunes consultent plus souvent leurs amis pour les aider à résoudre leurs problèmes et croient qu'ils peuvent vraiment aider leurs pairs lors de problèmes scolaires et relationnels. Par contre, les mêmes jeunes avaient moins confiance en leurs amis pour faire face à des problèmes de nature plus sérieuse comme le suicide, la mort et la grossesse, ce qui est contradictoire avec les études antérieures. Même si 60 % des jeunes avaient confiance en leurs amis pour obtenir de l'aide, seulement 8 % des étudiants affirment qu'ils consulteraient un pair aidant pour résoudre un problème.

Ce dernier résultat nuance ceux obtenus par Deschesnes (1994) qui rapportent que parmi les jeunes qui connaissaient un pair aidant (82 %), 43 % ont indiqué qu'ils iraient le voir en cas de problème, et ceux de Laurendeau et al. (1990) à l'effet que 38 % de ceux qui connaissaient le programme à St-Henri ont déclaré qu'ils iraient voir un jeune aidant s'ils avaient un problème, comparativement à 20 % à Westmount.

Les résultats de Carter et Janzen (1994) mettent en évidence l'importance de préciser les concepts de *soutien entre pairs* et de *co-conseiller*, et de distinguer entre les programmes *d'aide par les pairs* et ceux *d'aide professionnelle*. De plus, ils questionnent les attentes élevées envers les pairs aidants, considérant la formation reçue et leur maturité. Ils recommandent la planification régulière de rencontres de soutien avec les pairs aidants et suggèrent de leur rappeler continuellement l'importance de référer les jeunes qui ont des problèmes de nature plus sérieuse. Les rôles des pairs aidants et de conseiller professionnel ne doivent pas être confondus ; la formation des premiers devrait chercher à en faire des pairs aidants et non des thérapeutes ; les programmes d'aide par les pairs sont essentiellement un complément, non pas une extension, aux programmes d'aide professionnelle de l'école.

Selon les auteurs, il serait bon de recruter plus de pairs aidants pour rejoindre un plus grand nombre d'étudiants possibles et assurer la représentativité de tous les sous-groupes de jeunes dans l'école. La stratégie de recrutement est questionnée car les critères de sélection des *meilleurs* pairs aidants favorisent l'élitisme et la compétition dans l'école ; on pourrait opter pour accueillir les jeunes qui manifestent des dispositions naturelles à aider leurs semblables, ce qui améliorerait l'accessibilité des pairs aidants auprès des jeunes.

Pour sa part, Eisler (1994) a effectué une étude qualitative pour évaluer les niveaux d'engagement et de soutien requis pour implanter l'un ou l'autre type de programme d'aide par les pairs, soit : le programme STOP (Schools Teaching Options for Peace) élaboré en trois volets (groupe de pairs aidants formés à la médiation, apprentissage en classe d'une méthode de résolution de conflits et entraînement des parents à la méthode) et le programme T.M.P. (Teen Mediation Project) ne comportant que le volet groupe de pairs aidants formés à la médiation. Réalisée après deux années de fonctionnement du programme STOP et une année du programme T.M.P., l'étude visait également à explorer les différences entre les modèles. Les programmes STOP et T.M.P. visent l'amélioration du climat scolaire, le bien-être et la qualité de vie des jeunes, ainsi que la réduction de l'incidence des conflits entre les

membres du personnel, les élèves et les parents. Ces programmes ont été présentés aux écoles par les instances responsables suite à l'initiative de partenaires gouvernementaux. STOP a été implanté dans une quarantaine d'écoles secondaires de taille moyenne de l'état de New York et T.M.P. a été implanté dans 15 autres écoles.

L'échantillon de convenance, stratifié selon le degré d'implantation des programmes (élevé, moyen, bas), était composé de neuf écoles, dont sept ont implanté le programme STOP et deux le programme T.M.P. Les données ont été recueillies auprès des écoles participantes lors d'entrevues approfondies, et une enquête a été réalisée auprès d'autres écoles dotées du T.M.P.

Parmi les facteurs favorables à l'implantation de l'un ou de l'autre programme, on nomme la disponibilité, l'engagement et la compétence des adultes du programme (coordonnateurs et enseignants), le dévouement et le talent des pairs aidants, la qualité de la formation et du soutien offerts par les organismes coopératifs, le constant dialogue entre l'école et les partenaires gouvernementaux, le soutien de l'administration, la représentativité de l'ensemble des groupes, la bonne publicité faite autour du système de référence, la valeur de la médiation et de la formation à la résolution de problèmes. Sont aussi soulignés l'adhésion des adultes du milieu scolaire à habiliter les élèves à résoudre leurs difficultés sans l'intervention d'adultes, l'allocation de ressources humaines en termes de temps et le double souci d'encourager les parents à s'impliquer et de répondre aux besoins de ces derniers. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui ont le mieux réussi à intégrer les parents, le personnel scolaire et les jeunes.

Les facteurs nuisibles sont le manque de temps pour accomplir les tâches requises au bon fonctionnement, le manque d'implication des parents, la faible utilisation des pairs aidants (manque de références), la croyance, chez certaines personnes, que les pairs aidants ne peuvent mener à bien une médiation. Une compréhension insuffisante de la nature du projet et de ce qu'implique sa mise en œuvre, la répugnance des enseignants à libérer les pairs aidants,

la résistance à endosser quelque chose de nouveau, nuisent aussi. Le manque de planification, le manque de soutien de la part de la direction, le recrutement de personnes non réellement intéressées et des attentes irréalistes de résultats immédiats ont également été soulignés.

Eisler (1994) recommande :

- D'évaluer le niveau d'engagement et d'appui qu'une école peut garantir au programme pour lui assurer un degré d'implantation qui en cautionne le succès;
- D'investir les directeurs des écoles dans le soutien actif du programme ;
- D'assurer la présence d'une ou d'un responsable du programme compétent et lui allouer le temps requis pour assumer toutes les responsabilités liées à son rôle pivot ;
- D'assister les enseignants afin qu'ils intègrent les concepts du programme aux contenus de cours réguliers et d'apaiser les réticences à propos du temps que l'enseignement du processus de résolution prend à la formation académique ;
- De recruter les pairs aidants et les adultes à l'intérieur de divers groupes représentatifs de l'école considérant le sexe, la race, la diversité ethnique ;
- De poursuivre l'accompagnement et le perfectionnement des pairs aidants au-delà de la formation initiale, afin de les aider à 1) raffiner et étendre leurs habiletés à la médiation, 2) gérer les attitudes et comportements négatifs de certains de leurs pairs et 3) comprendre que la résolution des conflits est un processus évolutif qui produit des changements à long terme ;
- De former aussi des membres clé du personnel qui ne participent pas au programme afin 1) de stimuler un plus grand soutien à l'implantation (par exemple, pour libérer les pairs aidants afin de leur permettre de suivre les activités du programme et pour référer des

élèves à la médiation) et 2) d'imprégner plus efficacement la culture de l'école du processus de résolution de problèmes ;

- D'échelonner l'implantation des diverses composantes du programme, dans le sens que les écoles aux ressources limitées débuteraient par les composantes qu'elles peuvent le plus facilement gérer.

Notre compréhension du phénomène du suicide chez les jeunes et des programmes d'aide par les pairs, ainsi que la recension des écrits ont, d'une part, inspiré le but et les objectifs de cette recherche et, d'autre part, justifié la méthodologie utilisée, objet du prochain chapitre.

Chapitre III

Méthodologie de la recherche

La recension des écrits a soulevé la nécessité de mener des études permettant de mieux cerner les difficultés inhérentes à la mise en place et au développement des programmes d'aide par les pairs. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance d'utiliser des groupes déjà formés dans les communautés et d'inclure les dimensions qualitatives permettant de recueillir des données culturelles et environnementales selon la perspective de personnes engagées dans ces programmes. Ce sont précisément ces éléments qui orientent le but de la présente étude et répondent aux objectifs formulés.

Ce chapitre présente le devis de recherche utilisé, les participants à l'étude, les instruments de recherche, la méthode de collecte des données, les considérations éthiques, le traitement et l'analyse des données ainsi que les critères de scientificité.

3.1. Devis de la recherche

Pour atteindre les objectifs de l'étude, un devis de recherche qualitatif descriptif avec une composante évaluative a été retenu. L'aspect qualitatif de l'étude permet d'identifier et de décrire les facteurs qui contribuent et qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs, dont les activités s'inscrivent dans une perspective de promotion de la santé mentale et de prévention du suicide chez les jeunes en milieu scolaire de niveau secondaire. Ces éléments sont examinés à partir du contenu du discours sur l'expérience vécue et exprimée par des personnes directement investies dans ces programmes (Deslauriers, 1991 ; Morse, 1994 ; Van der Maren, 1991).

En ce qui concerne l'aspect évaluatif, il s'agit au sens large d'une recherche qui fournit de l'information pour améliorer, modifier ou réviser un programme ou une intervention ; cette étude correspond à l'approche évaluative formative (Lefrançois, 1992). Dans un complément

d'idées, pour Contandriopoulos, Champagne, Denis et Pineault (1993), l'évaluation consiste « à porter un jugement de valeur sur une intervention ou sur n'importe laquelle de ses composantes dans le but d'aider à la prise de décision » (p. 13).

Cette étude vise principalement, mais non exclusivement, à recueillir auprès des personnes investies dans des programmes d'aide par les pairs, des indices sur les facteurs qui favorisent et qui nuisent à l'implantation et au maintien de ces programmes auprès des jeunes. Il est demandé aux participants de se prononcer, donc d'évaluer certains aspects du programme à l'intérieur duquel ils sont impliqués activement. Dans cette perspective, le devis choisi correspond à la conceptualisation de l'évaluation que propose Zuniga (1994). Cet auteur soutient que l'évaluation doit s'approcher de l'intervention ; selon lui, l'évaluation doit être considérée comme « une expression de la capacité des acteurs d'apprendre dans l'action » (Zuniga, 1994 ; Mercier, 1995, p. 93). La partie évaluative de la présente étude s'inspire aussi de Corin (1995) pour qui la recherche évaluative « renvoie à une certaine manière de se représenter la réalité et de départager ce qui est significatif et ce qui ne l'est pas » (p. 33). Cette évaluation formative pose un regard critique sur l'implantation et le maintien des programmes et offre des pistes pour l'élaboration d'études évaluatives complémentaires.

3.2. Participants à l'étude

Cette section comprend la description de la méthode d'échantillonnage, la façon dont les programmes et les participants ont été recrutés et la taille de l'échantillon.

3.2.1. Échantillonnage

Étant donné que l'étude propose l'examen en profondeur des facteurs qui favorisent l'implantation et le maintien des programmes d'aide par les pairs, il est essentiel que les informateurs soient bien renseignés, qu'ils soient intéressés par le contenu, qu'ils aient de

l'expérience dans le domaine, qu'ils désirent s'impliquer et livrer ouvertement leurs points de vue (Deslauriers, 1991). Dans ce contexte, un échantillon de convenance est approprié.

3.2.2. Recrutement

À partir d'une liste de 24 écoles secondaires du Québec ayant un ou des programmes d'aide par les pairs, liste non exhaustive dressée et fournie par JEVI (voir note, p. 7), nous avons communiqué avec le directeur de chacune de ces écoles. Lorsque la direction acceptait de participer à l'étude, elle indiquait le nom de la personne responsable du programme dans l'école, laquelle, par la suite, était chargée d'identifier dans son milieu, deux adultes impliqués dans le programme à titre de promoteur, d'animateur ou de formateur. Ces rôles, inspirés de JEVI (1991) et de discussions avec le Comité aviseur de la présente étude, sont définis au chapitre IV.

Dans les programmes où une infirmière était impliquée, celle-ci était invitée à participer à l'étude afin de documenter l'aspect infirmier des programmes d'aide par les pairs. Trois programmes ont identifié trois adultes, plutôt que deux, pour participer à l'étude.

3.2.3. Taille de l'échantillon

Un nombre de 33 participants adultes² œuvrant dans les programmes d'aide par les pairs de 15 écoles secondaires (voir l'annexe 2 qui présente la répartition territoriale des écoles visitées) ont accepté de participer à l'étude. Les différentes caractéristiques des participants, des programmes et des écoles sont décrites au chapitre IV.

² La présente étude est un volet d'une étude de plus grande envergure, *Étude qualitative sur les facteurs liés au fonctionnement des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire (prévention du suicide)*, qui inclut 15 pairs aidants (jeunes fréquentant l'école et qui interviennent auprès d'autres jeunes en difficulté) et qui comporte aussi les aspects *efficacité* et *impact* des programmes. Cette dernière a été réalisée grâce à des subventions de la RRSSSE et de la Direction de la santé publique (MSSSQ).

3.3. Instruments de recherche

Les données ont été recueillies par le biais d'un guide d'entrevue subdivisé en trois sections (annexe 3) : 1) une fiche permettant de recueillir des renseignements socio-démographiques, 2) un questionnaire sur le contenu des programmes et 3) une grille thématique d'entrevue semi-dirigée pour amasser les données liées aux perceptions des intervenants sur les facteurs qui facilitent et qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire secondaire.

3.3.1. Fiche de renseignements socio-démographiques

Élaborée pour les fins de l'étude, cette fiche a permis de recueillir des données sur les caractéristiques des participants : l'âge, le sexe, la formation académique, l'occupation dans le milieu scolaire, le rôle et la durée de leur expérience à l'intérieur du programme.

3.3.2. Questionnaire sur le contenu des programmes

Cet outil comprend des questions sur l'origine du programme, son historique, sa finalité (promotion de la santé mentale et prévention du suicide), le type d'intervention préconisé et les moyens utilisés pour l'évaluer. Ces derniers n'ont pas fait l'objet d'une analyse dans le présent document (voir note 2 page précédente).

3.3.3. Grille thématique d'entrevue

La grille d'entrevue comporte des questions ouvertes. Elle a été élaborée à partir des écrits portant sur les concepts inclus dans les objectifs de la recherche, de l'expérience de l'équipe de recherche et du Comité de suivi sur le suicide, ainsi que de deux consultations auprès d'un Comité d'experts.

Le Comité d'experts se composait de personnes de formation et de provenance diverses : infirmière, psychologue, travailleur social, professeure, étudiants (jeune adulte, adolescents) et parents ayant perdu un enfant par suicide. Les membres ont été choisis spécifiquement en raison de leur expérience à l'intérieur de programmes d'aide par les pairs, de leurs connaissances et de leur vécu en lien avec la problématique du suicide chez les jeunes.

Le processus de consultation auprès des experts s'est déroulé selon les critères de la méthode Delphi (Duffield, 1994 ; McKenna, 1994 ; Pineault et Daveluy, 1986). Les éléments composant le guide d'entrevue et les directives pour en faire l'évaluation furent acheminés aux experts par la poste. Sous le couvert de l'anonymat, ces experts se sont prononcés individuellement par écrit sur la pertinence du contenu du guide. Deux rondes de consultation ont été nécessaires pour obtenir un consensus des experts sur le contenu du guide d'entrevue. À la lumière des modifications suggérées par les experts, un nouveau guide d'entrevue a été élaboré.

Le guide final est un outil souple, composé de questions dont la majorité sont de type ouvert. Ainsi, la personne interviewée a le privilège d'ajouter des thèmes ou des aspects qu'elle considère utiles pour exprimer sa pensée (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1987, 1991). De la même façon, la personne qui conduit les entrevues peut explorer de nouveaux thèmes émergeant au moment des rencontres avec les participants. Le guide a été prétesté auprès de quatre participants adultes.

3.4. Déroulement de la collecte de données

La collecte des données, réalisée à l'automne 1996 dans chacune des 15 écoles, regroupe des informations amassées à l'aide du guide d'entrevue (annexe 3) utilisé pour 33 entretiens individuels, semi-dirigés, enregistrés sur magnétophone et effectués par l'auteure de la présente étude, formée à l'entrevue. Le corpus des données comprend l'ensemble du contenu du discours de 33 personnes œuvrant dans des programmes d'aide par les pairs.

3.5. Considérations éthiques

Les aspects déontologiques considérés à l'intérieur de cette étude réfèrent au consentement éclairé, au respect de la confidentialité des propos et à l'anonymat des personnes dans les publications des résultats de l'étude. Les participants ont été informés des objectifs poursuivis et des attentes spécifiques quant à leur contribution à la collecte des données. Ils ont aussi été informés de leur liberté de se retirer de l'étude à n'importe quel moment et, ce sans crainte de représailles ni préjudices. Par la suite, ils ont été invités à signer un formulaire de consentement venant confirmer leur libre choix de prendre part à l'étude (annexe 4).

De manière à respecter les termes de cet engagement, les documents écrits et ceux enregistrés sur bande audio sont gardés dans un endroit sécuritaire sous clé et le contenu des entrevues a été dénominalisé lors de la saisie des données.

Le projet de recherche, les différents formulaires et les lettres de présentation de l'étude aux personnes concernées ont reçu l'approbation des membres du Comité de déontologie de la recherche sur l'humain du Centre universitaire de santé de l'Estrie et de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke (annexe 4).

3.6. Traitement et analyse des données

Les caractéristiques des participants et des programmes visités ont été traitées à l'aide d'analyses statistiques descriptives. Les perceptions des intervenants à propos des facteurs qui favorisent et qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire ont subi une analyse qualitative thématique de contenu. La présentation et l'interprétation des résultats de l'étude sont détaillées au chapitre IV.

3.6.1. Analyse descriptive des données

Dans cette étude, les caractéristiques des participants et des programmes étant des données factuelles, leur analyse permet de présenter en détail le contexte dans lequel se déroule l'étude. Ces données figées ont fait l'objet d'une analyse quantitative permettant d'illustrer des résultats à partir de fréquences et de pourcentages.

3.6.2. Analyse qualitative des données

L'analyse qualitative thématique de contenu du verbatim enregistré lors des 33 entrevues porte sur les réponses aux questions du guide d'entrevue. Celles-ci correspondent à l'objectif de l'étude qui vise à identifier et à décrire les facteurs qui, selon les intervenants impliqués dans les programmes d'aide par les pairs, contribuent et nuisent à l'implantation et au maintien de ceux-ci.

Cette analyse thématique s'appuie sur les écrits de Huberman et Miles (1991) et sur le modèle de l'analyse catégorielle dit mixte décrit par L'Écuyer (1990) et Van der Maren (1987, 1991). Cette catégorisation est mixte parce que, d'une part, elle est prédéterminée par les questions du guide d'entrevue et que, d'autre part, elle permet en raison de son ouverture d'ajouter des questions en cours d'entrevue. Ces ajouts peuvent enrichir ou compléter le corpus des données. Ce type d'analyse respecte le sens que les participants accordent au contenu qu'ils livrent et ainsi, les résultats sont très près de la réalité des personnes impliquées dans l'étude. En faisant ce choix, nous partageons l'opinion de plusieurs auteurs (Carty, 1991 ; Crabtree et Miller, 1992 ; Huberman et Miles, 1991 ; L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1987) sur l'importance d'être à l'affût des données de terrain. D'ailleurs, L'Écuyer (1990) insiste pour dire que :

« la signification réside dans les contenus même du matériel regroupé sous chacune des catégories et l'objectivité réside dans ce souci constant de retourner (...) à l'examen minutieux de ces contenus de base pour s'assurer que les interprétations dégagées reflètent bien le matériel recueilli » (p. 33).

3.6.3. Procédure et niveaux d'analyse

Le cadre de l'analyse thématique de contenu exige de suivre rigoureusement une procédure systématique qui compte plusieurs étapes menant à la catégorisation des données. La présente analyse s'inspire de quatre auteurs : Huberman et Miles (1991), L'Écuyer (1990), St-Cyr (1994) et Van der Maren (1987). De leurs écrits, nous avons dégagé quatre niveaux d'analyse.

3.6.3.1. Premier niveau de l'analyse

Le premier niveau de l'analyse thématique comporte huit étapes qui sont décrites ci-après :

- La dénomination et la transcription des données brutes tirées des enregistrements des entrevues en données manuscrites ;
- L'élaboration d'une première classification du contenu qui inclut la définition opérationnelle des thèmes principaux à l'étude soit l'implantation et le maintien des programmes d'aide par les pairs et les facteurs favorables et nuisibles impliqués selon les perceptions des participants (lexique des termes) ;
- L'élaboration d'une méthode de codification du contenu des entrevues pour fins de classement dans le cadre d'une catégorisation du matériel (cahier de codification des termes et des indicateurs de ces derniers tirés du verbatim des entrevues) ;
- L'élaboration d'une première grille d'analyse (catégorisation des thèmes, intégration des éléments compris dans les catégories thématiques, illustration des indicateurs liés aux thèmes à partir du verbatim) ;
- La vérification interne de la conceptualisation et de l'applicabilité de la grille de classification par une discussion de celle-ci avec d'autres chercheurs (discussion, ajout ou retrait de contenu selon les ententes convenues entre les chercheurs de l'équipe) ;

- Le début de la codification du contenu d'une première série d'entrevues (utilisation de la grille de classification, repérage des indicateurs) ;
- L'évaluation du codage du contenu de la première série d'entrevues entre les chercheurs de l'équipe (discussion et modification de la grille d'analyse) ;
- La mise à l'épreuve de la grille modifiée pour coder le contenu d'une autre série d'entrevues pour ensuite reprendre la discussion, établir une entente entre les membres de l'équipe sur le contenu d'une deuxième version de la grille de classification et effectuer la correction du codage de la première série d'entrevues.

Durant ce processus circulaire, les accords entre les chercheurs sur la grille de classification deviennent graduellement plus nombreux et le consensus s'établit lorsque l'on arrive le plus près possible de la saturation des catégories. Alors seulement, peut-on assister à un début de validation conceptuelle de la grille de classification, donc à une catégorisation thématique cohérente du contenu des données.

3.6.3.2. Deuxième niveau d'analyse

Le deuxième niveau d'analyse consiste à établir les règles à suivre pour analyser l'ensemble des entrevues. La deuxième version de la grille de classification est rediscutée et révisée au fur et à mesure que se poursuit le codage des entrevues. Il est important de s'assurer que la grille de classification de base soit à la fois large et précise pour intégrer le contenu de tous les entretiens avec les participants.

3.6.3.3. Troisième niveau d'analyse

La codification des entrevues se poursuit et la discussion entre les membres de l'équipe de recherche porte désormais sur les décisions à prendre concernant le regroupement des unités d'analyse (par exemple les indicateurs du contenu des entrevues qui permettent d'identifier des facteurs qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les

pairs...) pour créer des profils de catégorisation. Lorsqu'un consensus est obtenu, le contenu des entrevues, traité et catégorisé, est prêt à subir un examen (évaluation) par des chercheurs ou des juges externes à l'équipe qui a élaboré le cadre d'analyse et la grille de classification des données. Ainsi, la grille de classification, le regroupement des unités d'analyses dans des catégories et 30 % du contenu codé ont été soumis au regard de deux juges qui n'ont pas participé aux étapes antérieures ; ces derniers sont des psychologues, ils ont une expérience en prévention du suicide et ils connaissent les programmes d'aide par les pairs.

3.6.3.4. Quatrième niveau d'analyse

Une fois que les juges externes se sont prononcés sur la pertinence de la classification et de la codification des indicateurs, les résultats du contre-codage sont examinés et un accord interjuges est établi. Les membres de l'équipe discutent en profondeur des recommandations suggérées par les deux juges externes et rédigent une nouvelle version de la grille de classification. Par la suite, une vérification du codage et de la catégorisation de tout le matériel est effectuée. Ces opérations permettent l'élaboration d'une grille définitive qui sert à classer tout le contenu et à illustrer les résultats qualitatifs en lien avec les objectifs de l'étude. Ces résultats sont présentés et interprétés au chapitre IV.

3.7. Critères de scientificité

Étant donné la spécificité de leurs objets, les approches qualitatives ont dû développer des méthodologies et des critères de validité adaptés en conséquence. En effet, les chercheurs s'entendent, quelle que soit leur orientation, sur la nécessité de développer des critères de rigueur scientifique visant à juger de la crédibilité de leurs interprétations. Lincoln et Guba (1985) ont développé des critères de scientificité adaptés à l'épistémologie des méthodologies qualitatives et qui servent de référence aux chercheurs qualitatifs. La crédibilité, la transférabilité et la fiabilité sont les principes conducteurs lors de l'évaluation d'une méthodologie de type qualitatif.

3.7.1. Crédibilité

Le concept de crédibilité répond à la question : comment établir avec confiance le caractère véridique des résultats de la recherche, ou comment s'assurer que les interprétations issues de la recherche correspondent vraiment à la nature du matériel étudié et qu'elles sont significatives ? Laperrière (1994) parle de la « *correspondance (fit) entre la théorie et les données (...), de la significativité des résultats pour les acteurs sociaux ou pour les disciplines scientifiques* » p.57. Sandelowski (1986 ; Bell, 1996) souligne que le but du chercheur qualitatif est de capter l'essence de l'expérience telle qu'elle est vécue et perçue par les sujets et que la crédibilité est donc établie par des mesures à la fois internes et externes au processus de recherche.

La crédibilité de la recherche qualitative en sciences infirmières se reconnaît à la rigueur avec laquelle les chercheuses décrivent leurs méthodes de collecte et d'analyse des données (Atkinson, 1995 ; Bell, 1996). Van der Maren (1987) souligne que l'on doit dire tout ce que l'on fait, énoncer, expliciter et documenter toute décision.

Dans cette étude, les méthodes de collecte et d'analyse des données sont décrites de façon détaillée et rigoureuse. Tout au long du processus de recherche, nous avons adopté des stratégies de validation pour assurer la crédibilité des affirmations. Comme en fait état la description des étapes de l'analyse, nous avons travaillé à une reformulation constante des catégories et éléments, jusqu'à ce que la grille de classification rende compte de l'ensemble des données empiriques. Nous avons demandé à deux juges externes de se prononcer sur la pertinence de la classification et de la codification des indicateurs : un consensus a été obtenu sur la codification des données pour 30 % du matériel. Une fois le processus d'analyse terminé, nous avons questionné la congruence entre les résultats obtenus et l'ensemble du matériel. Nous sommes retournées aux données, avons relu des passages et avons contextualisé certaines affirmations pour nous assurer que nos interprétations témoignent de l'expérience et de ses particularités.

3.7.2. Transférabilité

La transférabilité concerne l'utilité des résultats de la recherche pour une compréhension générale du phénomène à l'étude et donc de la capacité de transférer ces connaissances dans des contextes semblables. Sandelowski (1986 ; Bell, 1996) propose que l'objectif du chercheur qualitatif est d'arriver à mettre en relation l'expérience individuelle des sujets avec celle du groupe auquel il appartient, de façon à représenter fidèlement à la fois les perspectives individuelle et commune.

Dans la présente étude, il s'agit plus particulièrement d'identifier et de décrire les facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs dans les écoles secondaires québécoises. Pour accéder à un niveau permettant l'adaptation des résultats à des contextes similaires à ceux utilisés pour la recherche, il a été important de bien décrire les méthodes d'échantillonnage et de collecte des données. Ainsi, les programmes intéressés par l'utilisation des résultats pourront juger de la similitude entre « *le contexte de réception et le contexte d'origine* » (Laperrière, 1994, p.62). La variété des caractéristiques des sujets ainsi que des programmes d'aide par les pairs participant à la présente étude est susceptible de rendre compte des différentes dimensions du phénomène de l'aide par les pairs dans les écoles secondaires.

3.7.3. Fiabilité

La fiabilité de l'étude suppose que la procédure d'analyse des données soit décrite avec suffisamment de transparence et de précision pour permettre à un chercheur indépendant de 1) reproduire le même scénario, 2) pouvoir réviser la démarche utilisée et 3) évaluer cette même démarche (Laperrière, 1994). De plus, la fiabilité du devis permet de juger des interprétations qui découlent du processus choisi, à partir de la collecte des données brutes.

Pour cette recherche, les étapes de l'analyse sont décrites avec précision et rigueur et permettent d'évaluer la portée des résultats. Nous avons tenu un journal de bord, lequel contient le résultat des discussions et décisions prises tout au long du processus. Toute personne intéressée à consulter la grille d'analyse, le catalogue des définitions, l'index des codes ou tout autre matériel ayant servi à la réalisation de cette étude, peut en faire la demande.

Au chapitre de la discussion, nous verrons comment les résultats de cette recherche s'apparentent aux études antérieures et s'en distinguent.

Chapitre IV

Résultats

Les résultats de la recherche sont disposés en deux sections. Les données sont issues des trois types de données décrits au chapitre de la méthodologie. La première section présente les résultats de l'étude qui répondent au premier objectif, soit celui de décrire les programmes d'aide par les pairs. La section suivante rapporte les résultats qualitatifs, qui permettent de répondre au deuxième objectif de l'étude, lequel porte sur les perceptions qu'ont les participants des facteurs qui favorisent et qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire secondaire québécois.

4.1. Caractéristiques des participants, des milieux scolaires et des programmes d'aide par les pairs

4.1.1. Caractéristiques des participants

Les participants, au nombre de 33, sont des adultes qui travaillent dans les programmes d'aide par les pairs.

Sexe et âge : Les participants, 21 femmes (63,6 %) et 12 hommes (36,4 %), sont âgés entre 24 et 59 ans ; leur moyenne d'âge est de 43 ans ($\bar{x}=43,2$; $\text{é.t.}= 9,69$).

Scolarité : L'ensemble des répondants détient un diplôme d'études supérieures, comme le décrit le tableau 1 : 81,8 % des participants (n=28) ont un diplôme universitaire de 1^{er} ou de 2^e cycle, tandis que 19, 2% (n=5) détiennent un diplôme d'ordre collégial.

De plus, les données révèlent que 9 des 22 participants ayant déjà un baccalauréat ont cumulé une formation supplémentaire, soit une scolarité de maîtrise (n=2), un deuxième baccalauréat (n=4) ou un ou deux certificats de 1^{er} cycle universitaire (n=3). Deux des cinq adultes ayant une formation collégiale (DEC) ont un ou deux certificats de 1^{er} cycle universitaire. Bref, 30

des 33 adultes ont bénéficié d'une formation universitaire, ce qui représente 90,9 % des adultes interrogés.

Tableau 1 : Répartition des participants selon le diplôme obtenu

Diplôme obtenu	Participants (n=33)	%
Maîtrise	6	18.2 %
Baccalauréat	22	66.6 %
Études collégiales (DEC)	5	15.2 %

En général, ces adultes sont soucieux de mettre à jour leurs connaissances par des formations spécifiques après l'obtention de leur diplôme initial. En effet, en plus de leur formation professionnelle de base, les participants ont tous une formation supplémentaire en lien avec l'entraide et l'aide par les pairs. Cette formation vient, notamment et entre autres, de la participation à des colloques, de la lecture de documents, de la consultation de membres d'autres programmes et de cours d'appoint sur des techniques d'interventions (relation d'aide, résolution de problèmes) ou sur des thématiques concernant les problèmes vécus par les jeunes (suicide, toxicomanie, prévention du VIH, violence dans les relations). Neuf adultes (27,3 %) considèrent avoir reçu leur formation à l'aide par les pairs en même temps que les pairs aidants, c'est-à-dire en participant à titre d'observateurs lors des rencontres de formation. Pour certains, l'expérience de vie est une école qui prépare à l'entraide : « *une formation à l'entraide, (...) c'est l'expérience de vie pis toutes les formations antérieures (...) qui m'ont préparé à l'entraide* » C35.

Profession : Le tableau 2 présente la répartition des participants selon la profession exercée.

Tableau 2 : Répartition des participants selon la profession exercée

Profession exercée	Participants (n=33)	%
Enseignants	7	21,2 %
Travailleurs sociaux	6	18,2 %
Infirmières	6	18,2 %
Éducateurs spécialisés	6	18,2 %
Psychologues	4	12,1 %
Animateurs de pastorale	3	9,1 %
Directeur d'école	1	3,0 %

À l'exception du directeur d'école (qui a déjà été enseignant), tous les participants exercent des professions d'*aide* au sens large du terme. Ces adultes côtoient les jeunes plus ou moins régulièrement, dans des contextes propices au dépistage de situations de détresse. Ils sont ainsi susceptibles de recevoir les confidences des jeunes.

Dans une autre perspective, les données révèlent que ces adultes n'exercent pas toujours leur profession en un seul et même lieu de travail. De fait, 20 participants (60,6 %) travaillent de façon continue à l'école et les 13 autres (39,4 %) répartissent leur temps de travail soit entre quelques écoles, soit entre plus d'une école et le CLSC.

Expérience dans un programme d'aide par les pairs : Plus de la majorité des participants, 63,62 % (n=21), œuvrent dans un programme d'aide par les pairs depuis au moins trois ans ; deux participants cumulent jusqu'à 11 ans d'expérience, alors que huit en sont à leur première année de participation. La moyenne est de 3,69 années d'expérience (é.t.=2,68). Les données manifestent une stabilité de l'implication des adultes pour un peu plus de la moitié des cas. Le tableau 3 présente les données relatives à l'expérience des participants dans un programme d'aide par les pairs.

Tableau 3 : Répartition des participants selon le nombre d'années d'expérience dans un programme d'aide par les pairs

Années d'expérience	Participants (n=33)	%
1 - 2 ans	12	36.4 %
3 - 4 ans	12	36.4 %
5 - 6 ans	4	12.1 %
7 - 8 ans	3	9.1 %
9 - 10 ans	0	0 %
11 - 12 ans	2	6.0 %

Rôles des participants dans les programmes d'aide par les pairs : Les adultes rencontrés agissent à titre de promoteurs, d'animateurs et/ou de formateurs, rôles définis de la façon suivante :

- **Promoteur :** adulte qui sème l'idée d'un programme dans l'école et qui favorise la mise en place des conditions pour son implantation.
- **Animateur :** adulte qui assure l'animation des rencontres régulières, lesquelles visent habituellement à faire un retour sur les actions des pairs aidants ou à organiser des activités thématiques. L'animateur offre aussi du soutien individuel aux pairs aidants.
- **Formateur :** adulte qui donne la formation aux jeunes pour devenir pairs aidants.

Bien qu'a priori ces trois rôles aient des définitions mutuellement exclusives, en réalité, 31 des 33 adultes (93,9 %) cumulent deux rôles ou même les trois à la fois. En effet, les résultats révèlent que 16 participants (48,5 %) agissent à titre de promoteurs, animateurs ainsi que formateurs, alors que 15 participants (45,4 %) cumulent au moins deux rôles, dont principalement ceux d'animateurs et de formateurs (n=11). Les deux adultes qui se disent animateurs sans être formateurs expliquent qu'ils assistent à la formation « *comme les pairs*

aidants », c'est-à-dire en même temps que ceux-ci, alors que les deux adultes qui se disent formateurs sans être animateurs expliquent que leur disponibilité ne leur permet que des présences sporadiques au groupe, pour livrer un certain contenu de formation en lien avec une thématique particulière. Enfin, seulement deux adultes ne jouent qu'un seul rôle dans le programme, l'un promoteur et l'autre formateur.

Étant donné la présence de plusieurs adultes dans les programmes, le rôle de **responsable du programme** a aussi émergé de l'analyse du discours. Ce rôle se définit par la planification, l'organisation et l'évaluation des activités du programme d'aide par les pairs. La personne responsable du programme décide avec l'équipe des objectifs à poursuivre et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre ; elle voit également à assurer les différentes communications entre la direction de l'école, les personnels enseignant et non enseignant, les membres du programme et les élèves.

Vingt-et-un participants (63,6 %) ajoutent le rôle de responsable du programme de pairs aidants à leurs tâches d'animateur, formateur et/ou promoteur. En effet, la responsabilité du programme peut être assumée par une seule personne, tout comme elle peut être partagée entre plusieurs. Dans cette étude, neuf programmes (60 %) ont un seul adulte comme responsable, alors que cinq (33,3 %) fonctionnent avec une équipe de responsables formée de deux à cinq adultes. Exceptionnellement, un programme (6,7 %) comprend une équipe de responsables formée de huit adultes, dont un coordonnateur, et de trois pairs aidants.

Bien que la combinaison de plusieurs rôles exige une certaine polyvalence des adultes et beaucoup de disponibilité, cela comporte des avantages. Par exemple, l'adulte qui a contribué à la formation des pairs aidants au début de l'année scolaire et qui anime les rencontres subséquentes pour le suivi des jeunes, peut aisément les aider à faire des liens entre leurs expériences à titre de pairs aidants et la formation reçue. Dans ce contexte, la fréquence des contacts peut aussi contribuer à créer des liens plus significatifs entre les jeunes et les adultes.

4.1.2. Contexte socio-scolaire des programmes d'aide par les pairs

Les participants à l'étude œuvrent dans des milieux scolaires secondaires variés : les régions et milieux dans lesquels les programmes sont implantés, les niveaux scolaires et la population étudiante de chacune des écoles sont présentés ci-dessous.

Répartition des programmes selon les régions du Québec : Les 15 programmes d'aide par les pairs retenus dans le cadre de cette étude sont implantés dans 15 écoles secondaires réparties dans huit régions administratives du Québec ; dix de ces écoles (66,7 %) se situent en milieu rural (population étudiante provenant principalement de villages et paroisses de campagne) et cinq (33,3 %) en milieu urbain (population étudiante à majorité citadine). Le tableau 4 décrit la répartition des écoles visitées selon les régions du Québec. L'annexe 2 illustre la répartition territoriale des écoles visitées et met en évidence le nombre important de régions du Québec (44,4 %) qui sont représentées par l'étude.

Tableau 4 : Répartition des écoles selon les régions administratives du Québec

Régions administratives du Québec	Écoles (n=15)	%
Bas St-Laurent	3	20.0 %
Outaouais	3	20.0 %
Estrie	3	20.0 %
Québec	2	13.3 %
Montérégie	1	6.66 %
Laurentides	1	6.66 %
Mauricie-Bois-Francs	1	6.66 %
Montréal-Centre	1	6.66 %

La répartition inégale des écoles par région administrative s'explique par deux phénomènes : l'existence ou non d'un programme d'aide par les pairs en milieu scolaire et le désir ou non de participer à l'étude. Ainsi, on compte trois écoles dans une région et une seule dans une autre.

Niveau scolaire : Une seule école offre les niveaux Secondaires III-IV-V alors que les autres (n=14) offrent les niveaux Secondaires I à V. Parmi ces dernières, trois regroupent les élèves des 1^{er} et 2^e cycles Secondaires dans des pavillons séparés.

Population étudiante : La population étudiante de ces écoles varie entre 406 élèves et 2 548 élèves. Neuf écoles, soit 60 %, accueillent plus de 1 000 étudiants, ce qui risque de créer un environnement plutôt impersonnel et rendre l'encadrement plus difficile. Le tableau 5 décrit ces données.

Tableau 5 : Répartition des écoles selon la population étudiante

Population étudiante	Écoles (n=15)	%
≤ 500	1	6,7 %
501 - 1 000	5	33,3 %
1 001 - 1 500	7	46,7 %
1 501 - 2 000	0	0 %
> 2000	2	13,3 %

4.1.3. Description des programmes d'aide par les pairs

Les programmes d'aide par les pairs des écoles visitées dans le cadre de cette recherche, se distinguent les uns des autres selon les raisons qui motivent leur implantation, la mission

qu'ils poursuivent, les objectifs visés, les ressources disponibles et, finalement, les modalités de recrutement et de formation des pairs aidants.

De façon détaillée, le tableau 6 décrit la répartition des programmes selon leur nombre d'années d'existence. Au moment des entrevues, 2 de ces 15 programmes viennent de compléter une première année d'existence dans l'école, alors qu'un en est à sa 15^e année.

Tableau 6 : Répartition des programmes d'aide par les pairs selon leur nombre d'années d'existence

Années d'existence	Programmes (n=15)	%
1 - 3 années	5	33,3 %
4 - 6 années	3	20,0 %
7 - 9 années	5	33,3 %
10 - 12 années	1	6,7 %
13 - 15 années	1	6,7 %

Dix programmes (66,7 %) ont entre 4 et 15 ans d'existence et la moyenne d'années d'expérience pour l'ensemble est pratiquement de six ans ($\bar{x} = 5,93$; é.t. = 3,97). Considérant la nécessité de renouveler régulièrement les pairs aidants et les exigences requises pour l'implantation et le maintien de ces programmes, les résultats laissent voir que la plupart des programmes étudiés jouissent d'une bonne viabilité.

4.1.3.1. Raisons sous-jacentes à l'implantation des programmes d'aide par les pairs

Les participants ont brièvement fait part de l'historique de leur programme. C'est ainsi que nous avons pu découvrir les motifs qui ont contribué à leur implantation. Six programmes

(40 %) ont vu le jour suite au suicide d'un ou de plusieurs jeunes du milieu et en réponse à la demande d'élèves qui souhaitaient faire quelque chose pour éviter que cela ne se reproduise :

« le fait qu'y ait eu un suicide dans l'école, ça énormément facilité, c'est pas drôle à dire, mais y a eu un éveil du milieu parce que ça été comme un choc cette histoire-là, tout le monde s'est senti plus concerné (...) le goût de s'impliquer, tant les jeunes que les adultes » C6.

Pour l'un d'eux, le nombre important de tentatives de suicide et de suicides complétés dans le milieu a grandement mobilisé le groupe des professionnels non-enseignants qui se sont coalisés en équipe, d'abord pour se donner un lieu d'échange et de soutien. Par la suite, ces adultes ont décidé d'offrir une formation aux élèves mais, comme le dit une participante, le programme « *au départ c'est quasiment une affaire d'adultes* » C12. Pour ce programme, la première rencontre provinciale des jeunes entraidents (JEVI, 1996)³ a suscité le désir de bâtir une plus grande collaboration entre les adultes et des pairs aidants.

Neuf programmes (60 %) sont le fruit d'une réflexion initiée par des collectifs d'adultes en réponse aux problèmes liés au mal de vivre chez les jeunes et suite au constat que ces derniers se confient en premier lieu davantage aux amis qu'aux adultes ou à leurs parents. Que l'impulsion donnée vienne des adultes de l'école (n=4) ou des Départements de santé communautaire (n=5), ces programmes sont l'aboutissement du cheminement d'adultes du milieu qui souhaitaient initier quelque chose de concret pour rejoindre les jeunes en détresse. D'après les propos des participants, les besoins à combler sont le soulagement de la détresse des jeunes, l'ouverture à l'autre, le dialogue entre jeunes et entre adultes et jeunes. Leurs besoins d'écoute et de soutien sont importants ; il en est de même pour la nécessité d'aider les jeunes à s'entraider, parce que les jeunes aidants ne savent pas toujours répondre à la détresse de leurs amis : c'est ce à quoi les programmes veulent répondre.

³ Il s'agit là de la première rencontre provinciale des jeunes entraidents, organisée par JEVI Prévention du suicide, qui a eu lieu à Sherbrooke au printemps 1996 et dont les Actes ont été publiés en 1998.

D'autres besoins ont été identifiés par les programmes et sont d'importants sujets de préoccupation, particulièrement, les jeunes qui vivent de l'isolement, du rejet et/ou de la violence verbale et psychologique de la part de leur entourage. Ces jeunes sont souvent difficiles à rejoindre, n'utilisant pas les services de consultation « *ya des catégories d'jeunes qui vont jamais consulter quand yont besoin d'aide* » C13.

Les participants soulignent également que le programme d'aide par les pairs répond à des besoins ressentis par les adultes de l'école, dont le désir de se rapprocher des jeunes, la volonté de mieux comprendre leurs réactions et leurs comportements, l'intention d'apprendre à aider un jeune qui vit quelque chose de difficile, et à réagir adéquatement face à un suicide ou à une tentative de suicide. Le programme d'aide par les pairs est aussi vu comme une réponse à leurs besoins de créer une relation de confiance avec les jeunes dans une dynamique différente que la relation élève-professeur ou élève-professionnel non enseignant. Pour ce dernier, le programme répond à un souci de rejoindre davantage de jeunes par l'intermédiaire des pairs aidants, qui « *pourraient peut-être référer des situations et faire connaître les services de l'école, amener les jeunes à consulter avant que ce soit trop grave* » C45. Ainsi, dans les écoles visitées, les motifs ayant présidé à l'implantation des programmes d'aide par les pairs ont un effet direct sur la mission que ces programmes se donnent.

4.1.3.2. Mission des programmes d'aide par les pairs

Tous les programmes de pairs aidants visités se préoccupent du problème du suicide chez les jeunes, à des degrés différents, sans que la mission de la prévention du suicide ne soit explicite chez tous. Dans le contexte de cette étude, la mission des programmes d'aide signifie le but poursuivi ou leur finalité. Le tableau 7 présente les trois orientations exprimées par les programmes.

Tableau 7 : Répartition des programmes d'aide par les pairs selon leur mission

Mission	Programmes (n=15)	%
Promotion du mieux-être chez les jeunes et prévention du suicide	8	53,3 %
Promotion du mieux-être chez les jeunes	6	40,0 %
Prévention du suicide	1 ⁴	6,7 %

De façon particulière, il y a des programmes d'aide par les pairs où l'orientation du programme ne fait pas l'unanimité parmi les répondants d'un même programme, ce qui est représentatif du débat idéologique au sujet de la mission des programmes : promouvoir le mieux-être des jeunes en général ou, plus spécifiquement, prévenir le suicide. Par exemple, dans six programmes (40 %), les personnes interviewées ont exprimé un choix différent de celui de leur collègue. La réponse du responsable a été retenue pour les données du tableau 7.

De plus, six programmes (40 %) ont remis en question l'orientation première de prévention du suicide comme le dénotent ces propos : « *j pense qu'effectivement ça été mis sur pied pour prév'nir le suicide* » C37 « *c'est plus depuis 2 ans que (...) on va s'orienter à la promotion du mieux-être* » C1.

Les participants se disent concernés par l'intérêt d'une approche orientée vers le mieux-être pour contrer le suicide chez les jeunes, « *un groupe qui vise (...) plus le mieux-être en général (...) mais un souci de prévention du suicide chez les jeunes en favorisant leur mieux-être* » C38. Ils saisissent bien qu'en amont des idéations suicidaires et du suicide, on doit se préoccuper de promouvoir la vie, « *le suicide ça peut être une façon d'exprimer un*

⁴ Cette école a souligné le nombre élevé de suicides et de tentatives de suicides, qui a obligé les responsables à concentrer leurs efforts sur la postvention ; ils réalisent annuellement quelques activités de promotion du mieux-être .

mal être (...) si on est capable d'être bien avec soi-même (...) le problème va moins s'poser » C35.

Même si la place accordée au problème du suicide varie d'un programme à l'autre, tous les programmes d'aide par les pairs visités s'en préoccupent à l'intérieur de leurs activités. Le discours nous amène toutefois à tenir compte de certaines nuances relevées par les participants. Pour certains, la programmation des activités tient compte de la prévention du suicide et de la promotion de la vie : « *la promotion d'la vie et la prévention du suicide, les deux, toutes nos activités y vont dans c'sens-là* » C4. D'autres programmes ciblent un élément du mieux-être, soit les relations amoureuses ou autres, selon les besoins identifiés par les jeunes dans l'école : « *surtout le mieux-être présent'ment parce que (...) le suicide ne domine pas tel'ment (...) dans l'école, c'est les problèmes relations amoureuses* » C32.

Le discours peut varier, s'exprimer en des termes plus positifs alors que le problème du suicide demeure présente dans l'esprit des personnes investies dans les programmes : par exemple, la semaine de prévention du suicide s'appellera la « *Semaine du Oui à la vie* ».

Afin de réaliser la finalité pour laquelle les programmes d'aide par les pairs sont mis en place, différentes ressources sont mises à contribution.

4.1.4. Ressources des programmes d'aide par les pairs

Les programmes d'aide par les pairs dans les écoles secondaires participantes bénéficient de ressources humaines, physiques et financières qui contribuent à ce que les programmes réalisent la mission pour laquelle ils sont mis en place. Ces ressources varient d'un programme à l'autre.

4.1.4.1. Ressources humaines des programmes d'aide par les pairs

Les programmes de pairs aidants se réalisent par des adultes et des élèves qui se partagent des responsabilités et s'engagent activement dans ses activités ; les programmes n'ont pas tous la même envergure. Par exemple, le plus petit programme visité fonctionne avec un adulte responsable et cinq à huit pairs aidants, alors que le plus gros jouit d'une équipe de huit adultes avec plus de 150 pairs aidants. De plus, la taille des programmes d'aide par les pairs n'est pas nécessairement proportionnelle à la taille de l'école : une école de 1 260 élèves a un programme d'aide par les pairs composé d'une douzaine d'adultes et de 60 pairs aidants, alors qu'une école de 2 550 élèves a un programme qui regroupe trois adultes et une vingtaine de pairs aidants. Les tableaux 8 (adultes) et 9 (pairs aidants) mettent en perspective le nombre de personnes investies dans les programmes au moment des entrevues. Ces tableaux sont illustratifs et ne servent pas à des fins de calculs statistiques, c'est pourquoi les intervalles du tableau 9 ne sont pas nécessairement égaux.

Tableau 8 : Répartition des programmes d'aide par les pairs selon le nombre d'adultes investis

Nombre d'adultes	Programmes (n=15)	%
1 - 3	6	40,0 %
4 - 6	4	26,7 %
7 - 9	2	13,3 %
10 - 12	3	20,0 %

Il y a des écarts importants entre les programmes au chapitre du nombre d'adultes investis. On constate que six programmes (40 %) reposent sur les épaules d'un à trois adultes, un de ces programmes n'a qu'un seul adulte. Advenant un contre-temps des adultes, ces

programmes sont plus vulnérables pour assurer le soutien des pairs aidants et la conduite régulière des activités planifiées.

Cinq programmes (33,3 %) jouissent d'une équipe de sept adultes et plus : ce nombre plus élevé d'adultes s'explique en partie par le fait que certains d'entre eux ont une contribution plus accessoire dans les programmes et par un nombre élevé de pairs aidants. Par exemple, ils peuvent offrir du soutien individuel aux pairs aidants sans être assignés aux rôles de formateur et d'animateur. Il est aussi possible qu'ils assistent aux rencontres régulières en tant qu'observateurs en apprentissage. Éventuellement, ils pourront jouer un rôle plus actif dans le programme.

Autre particularité qui touche les adultes des programmes : le partenariat entre l'école et le CLSC implique l'alliance de personnes de différentes disciplines et de différents milieux de travail. Du côté de l'école, il y a les personnels enseignant et non enseignant, ce dernier étant constitué d'éducateurs spécialisés, d'animateurs de pastorale et de psychologues. Du côté du CLSC, il y a des infirmières et des travailleurs sociaux ; exceptionnellement, une travailleuse sociale est à l'emploi de l'école. Le personnel du CLSC ainsi qu'une partie du personnel non enseignant des écoles dont la population étudiante est plus faible, doivent répartir leur temps entre diverses écoles. Ils allouent d'une demi-journée à quatre journées par semaine à une même école et ils *naviguent* dans la diversité en ce qui concerne le nombre d'écoles où ils œuvrent. Dans tous les programmes visités (n=15), on constate que les responsables (n=21) : 1) proviennent du personnel non-enseignant, certains programmes comptant plus d'un responsable ; 2) sont issus du CLSC (n=8) et de l'école (n=13) ; et 3) ne sont pas tous à temps plein dans l'école.

Le tableau 9 montre une variation importante dans le nombre de pairs aidants des programmes. Les plus petits en comptent six et le plus grand, plus de 150. Dix programmes sur 15 (66,6 %) ont un nombre de 30 pairs aidants et moins. Les programmes ayant entre 11 et 20 pairs aidants sont les plus nombreux (40 %).

Tableau 9 : Répartition des programmes de pairs aidants selon le nombre de pairs aidants investis

Nombre de pairs aidants	Programmes (n=15)	%
1 - 10	2	13,3 %
11 - 20	6	40.0 %
21 - 30	2	13.3 %
31 - 40	2	13,3 %
41 - 50	1	6.7 %
51 - 60	1	6.7 %
61 et plus	1	6.7 %

Cinq des sept programmes composés de plus de 20 pairs aidants sont constitués de sous-groupes sous la responsabilité d'un ou plusieurs adultes. Néanmoins, on remarque que le nombre d'adultes ne varie pas toujours en proportion des pairs aidants. Ainsi, un programme regroupe trois adultes et 12 pairs aidants alors qu'un autre programme réunit trois adultes et 36 pairs aidants.

La majorité des programmes, 93,3 % (n=14), répondent aux normes de JEVI (1991) quant au ratio adultes/pairs aidants investis, « *le groupe restreint (10-15 participants) représente le regroupement de base idéal pour la formation des candidats et le suivi des entraidents* » (p.19).

La variation du nombre de personnes investies dans les programmes d'aide est importante d'une année à l'autre et ce, autant chez les adultes que chez les jeunes pairs aidants. Il peut s'agir d'une hausse comme d'une baisse. Les facteurs influençant cette variation sont discutés dans la deuxième section du chapitre, celle traitant des facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs.

4.1.4.2. Ressources physiques des programmes d'aide par les pairs

Les ressources physiques des programmes d'aide par les pairs visités se rapportent le plus souvent à la disponibilité d'un local d'entraide dans l'école, à la possibilité de réaliser certaines activités à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, ainsi qu'à certains moyens de communication.

Aux moments des entrevues, 6 programmes sur 15 (40 %) jouissent d'un local réservé à leur usage et identifié au programme d'aide. Les autres programmes, 60 % (n=9), sont en attente d'être relocalisés ou ont à négocier à chaque année leur lieu de rencontre. Douze programmes d'aide par les pairs sur 15 (80 %) utilisent des locaux de l'école pour donner la formation aux pairs aidants en dehors des heures scolaires, c'est-à-dire lors des journées de congé, des journées pédagogiques ou encore en soirée. Sept programmes sur quinze (46,7 %) réalisent une partie des activités de formation dans des camps de plein air, pendant un week-end ou une journée ou deux de la semaine réparties au cours de l'année. L'accès à un journal, à la radio étudiante ou à l'intercom pour annoncer dans l'école les activités du programme, est aussi mentionné.

4.1.4.3. Ressources financières des programmes d'aide par les pairs

Les programmes visités ne bénéficient pas tous de budgets d'opération fixes et récurrents, de sorte que leurs ressources financières varient d'une année à l'autre et d'un milieu à l'autre. Dans tous les cas, chaque école décide de l'appui financier accordé à son programme. Les sources de revenus varient aussi : subventions, autofinancement, contributions de clubs sociaux, etc. De plus, des partenaires des écoles investissent dans les programmes.

Au moment de l'implantation, au moins 8 programmes sur 15 (53,3 %) ont bénéficié de subventions régionales de départ afin de faciliter la mise en place des conditions de réalisation. Les autres programmes, 46,7 % (n=7), se sont développés à même les budgets d'opération des milieux scolaires et parfois grâce à des prêts de personnel du CLSC du

milieu. L'arrêt de subventions après l'implantation est toutefois nuisible, puisque les besoins financiers des programmes étudiés ne diminuent pas en période de maintien. Les propos suivants résument les conséquences de cette situation : *« la première année (...) une personne (...) payée avec des argents spéciaux (...) l'année suivante X n'était plus parce qu'on n'avait plus ces argents là qui v'naient de l'extérieur, (...) on vous part pis après ça, ben organisez vous »* C19. L'allocation des ressources pour maintenir les activités du programme varie selon les milieux. Deux programmes (13,3 %) profitent d'un budget d'opération de 2 000 \$ par année, alors que, pour les autres (86,7 %), aucun montant précis n'est fixé ni assuré.

Les ressources financières servent soit à assurer la présence d'adultes responsables à la direction des programmes, soit à défrayer les coûts d'opération encourus : recrutement, formation, perfectionnement et encadrement des pairs aidants (locaux, matériel, photocopies, frais de transport, frais d'inscription à un colloque). Par exemple, une école a payé les frais d'inscription de ses pairs aidants au colloque JEVI (1996) (voir note 3, p. 64) alors qu'une autre leur a demandé une contribution ; deux autres programmes voient les CLSC défrayer le transport pour le retour des pairs aidants à la maison après les formations. Dans 11 programmes (73,3 %), la contribution financière des écoles sert également à affecter une partie de tâche d'enseignement au programme d'aide par les pairs.

Faute de ressources financières, cinq programmes (33,3 %) fonctionnent principalement sur la base du bénévolat. Dans ces programmes, l'équipe se rencontre toujours en dehors des heures de classe, soit sur l'heure du midi, après la classe et en soirée, durant les congés scolaires ou encore pour un week-end. Deux responsables de programme s'expriment ainsi *« m'occuper du groupe d'entraide (...) si j'suivais rigoureusement mes heures de travail j'frais pas ça (...) c'est un surplus »* C1 *« j'ai pas le temps d' reprendre mon temps que j'vas consacrer avec des élèves »* C9. Six programmes (40,0 %) marient de façon plus ou moins équivalente le travail rémunéré et le bénévolat des adultes investis. Enfin, il y en a

quatre (26,7 %) où la grande majorité du travail d'animation se fait sur du temps rémunéré, comme l'illustre ce propos : « *c'est sûr que j'ai pris quec dîners pour aider des jeunes à aménager l'local, non j'dirais que c'est surtout du temps rémunéré* » C13.

D'autres sources de financement sont mises à contribution afin d'aider à la réalisation d'activités. Par nécessité ou par choix, neuf programmes (60,0 %) se financent en partie au moyen d'activités de levée de fonds ; un programme a fait appel à la fondation de l'école pour financer quelques activités ; deux ont obtenu la participation financière d'organismes extérieurs à l'école dont la vocation est l'aide à la jeunesse ; trois s'associent à des programmes d'aide par les pairs dans les écoles voisines pour défrayer un conférencier ou encore donner l'ensemble de la formation aux pairs aidants.

4.1.5. Recrutement et formation des pairs aidants

Le recrutement et la formation des pairs aidants constituent deux activités majeures des programmes d'aide par les pairs visités et chaque programme les réalise à sa manière, en fonction des attentes, pas toujours explicites, du milieu envers les programmes de pairs aidants. Intimement liées aux attentes de l'école envers les programmes telles qu'exprimées au cours des entrevues, les formes d'engagement des pairs aidants sont décrites dans la partie qui suit.

4.1.5.1. Attentes envers les pairs aidants dans les programmes d'aide par les pairs

Au plan de l'action individuelle : Tous les programmes s'intéressent à former des pairs aidants appelés à agir auprès de leurs amis : on attend d'eux des dispositions comme être à l'écoute dans une relation un à un, être attentif à ce qui se passe dans leur milieu naturel, voire aller au-devant d'une demande d'aide et initier un contact interpersonnel en dehors de son réseau naturel. Cinq programmes (33,3 %) sont satisfaits si les pairs aidants

agissent dans leur propre réseau : « *si ce jeune-là, s'en tient à aider les jeunes dans son groupe d'amis, pour nous autres c'est suffisant* » C26. Dix programmes (66,7 %) ajoutent le désir que les pairs aidants puissent, à l'occasion, aider un jeune qui leur serait référé ou qu'ils auraient dépisté en dehors de leur cercle d'amis.

Afin d'étendre le réseau d'entraide à l'intérieur de l'école et, ainsi, contribuer à en améliorer la qualité de vie, les pairs aidants sont invités à s'engager dans des activités d'accompagnement. Ils peuvent, par exemple, aider un handicapé à s'habiller et se déshabiller, accueillir un nouveau venu dans l'école, lui faire visiter les lieux, lui offrir son aide au besoin et donner une aide au plan académique. Huit programmes (53,3 %) donnent une place importante à cet aspect du rôle des pairs aidants, parmi lesquels deux font partie des services à l'élève.

Au plan de l'action collective : Afin de réaliser des actions éducatives auprès des élèves et des adultes de l'école, les pairs aidants sont appelés à s'engager dans la réalisation d'activités d'information et de promotion orientées vers l'ensemble de l'école (semaines thématiques) ou encore vers des groupes particuliers. Leurs tâches peuvent être de collaborer avec la direction pour la remise des bulletins ou des horaires en début d'année, de faciliter l'adaptation des élèves de Secondaire I ou des nouveaux élèves dans l'école par des activités d'accueil. Douze programmes (80 %) s'investissent dans ce genre d'action ; deux (13,3 %) n'ont pas développé cet aspect du rôle attendu des pairs aidants, par manque de temps et d'adultes pour superviser les pairs aidants ; un (6,7 %) ne demande pas cette forme d'engagement aux pairs aidants : « *c'est plus informel comme groupe d'entraide* » C26.

De plus, face à la survenue d'un suicide, les pairs aidants de deux programmes ont été amenés à intervenir auprès des élèves de l'école au moment du décès d'un élève. Dans le premier cas, la direction a demandé au responsable du programme d'inviter les pairs aidants qui le voulaient bien à se rendre disponibles pour supporter les élèves touchés par ce décès accidentel ; dans le second cas, ce sont les pairs aidants qui, spontanément, se sont regroupés avec des élèves pour échanger sur le suicide d'un compagnon d'école et, à son

arrivée à l'école, la responsable du programme n'a pu que constater le sérieux et l'habileté avec lesquels les pairs aidants avaient pris la situation en main pour faciliter l'adaptation des élèves à cette mort dramatique. Par contre, un programme souligne que lorsque l'événement d'un suicide s'est produit dans leur école, personne n'a pensé à utiliser le service du programme d'aide par les pairs.

4.1.5.2. Recrutement des pairs aidants dans les programmes d'aide par les pairs

Activité récurrente à chaque année, le recrutement des pairs aidants est une étape importante dans la mise en œuvre et le maintien des programmes d'aide par les pairs. Toutefois, les procédures de recrutement varient d'un programme à l'autre, voire d'une année à l'autre pour plusieurs. En effet, 11 programmes affirment avoir modifié leur mode de recrutement au cours des ans et plusieurs (n=8) sont encore à la recherche de la meilleure méthode à utiliser, eu égard au temps disponible et aux résultats visés.

Pour faciliter le traitement de l'information, nous avons choisi de ventiler le recrutement selon les étapes naturelles du processus décrit par les participants : la sélection des pairs aidants (critères et processus), les méthodes utilisées, le temps de l'année où il se réalise, et finalement le regroupement des jeunes choisis.

Sélection des pairs aidants : Le premier critère appliqué est le choix du niveau scolaire auquel s'adressent les invitations à devenir pair aidant. Douze programmes sur 15 (80 %) recrutent les pairs aidants à partir du Secondaire III. Trois programmes expriment une réserve quant à l'idée de recruter des pairs aidants parmi des élèves du Secondaire I et II. Ces élèves ont déjà beaucoup de choses à vivre en entrant au secondaire ; comme ils sont eux-mêmes en période d'adaptation et que leur connaissance du milieu est limitée, ils sont moins disponibles pour aider leurs pairs.

De plus, les programmes recrutant des pairs aidants en Secondaire V (n=8) soulignent la difficulté de maintenir leur intérêt et leur disponibilité, étant souvent plus intéressés par leur réussite académique qui leur permettra d'être admis au niveau collégial, leurs projets d'avenir et l'organisation des activités de leur graduation. Le tableau 10 décrit la répartition des programmes quant aux niveaux scolaires sélectionnés.

Tableau 10 : Répartition des programmes d'aide par les pairs selon les niveaux scolaires où l'on recrute des pairs aidants

Niveaux scolaires du recrutement	Programmes (n=15)	%
III	6	40 %
III - IV	1	6,7 %
III - IV - V	5	33,3 %
IV - V	1	6,7 %
I - V	2	13,3 %

Onze programmes (73,3 %) relèvent l'importance d'avoir des critères de sélection afin d'identifier et de recruter des jeunes ayant déjà des aptitudes et de l'intérêt à aider leurs copains. Ces critères sont présentés plus en détail à la section 4.2.2.5.

Le processus de sélection varie, allant de la simple entrevue à des mises en situation de travail en équipe, en passant par la rédaction d'une lettre décrivant les caractéristiques du jeune et les motifs de son intérêt à participer. Un programme utilise un questionnaire où le jeune se décrit lui-même et s'auto-évalue en regard de sa motivation, sa façon d'être en relation avec les personnes, ses intérêts, sa façon de travailler.

Méthodes de recrutement des pairs aidants : Sept programmes (46,6 %) recrutent par un appel à tous, c'est-à-dire que les élèves qui s'inscrivent, répondent à l'invitation reçue en donnant leur nom. Trois de ces programmes utilisent ensuite des critères de sélection.

Cinq programmes (33,3 %) réalisent un sondage anonyme auprès des élèves leur demandant d'identifier les jeunes à qui ils se confieraient volontiers. Trois programmes (20,0 %) jumellent les deux méthodes, c'est-à-dire que les élèves, à l'intérieur du sondage, sont invités à indiquer leur intérêt à s'inscrire. Parmi les programmes utilisant un sondage (n=8), six disent se servir d'un système de pointage s'apparentant aux procédés d'un test sociométrique, qui donne une mesure aux relations humaines, pour identifier les jeunes les plus populaires.

Par ailleurs, cinq programmes ont, certaines années, décidé de ne pas recruter de nouveaux membres, pour permettre un réaménagement dans leur fonctionnement, pour mieux répondre aux besoins des anciens et des nouveaux membres ou encore par manque de disponibilité des ressources nécessaires à l'intégration des nouveaux pairs aidants avec les anciens. Cette situation s'est présentée le plus souvent la deuxième année d'opération du programme (n=3) lorsque surgit le besoin d'intégrer des nouveaux membres.

Temps de l'année où se réalise le recrutement des pairs aidants : Dix des 15 programmes d'aide par les pairs (66,7 %) réalisent l'activité de recrutement en début d'année scolaire. Quatre (26,6 %) la réalisent à la fin de l'année scolaire afin de débiter la nouvelle année avec un groupe déjà formé et ainsi commencer plus tôt les autres activités du programme. Un (6,7 %) réalise le recrutement des pairs aidants au mois de décembre.

Regroupement des pairs aidants en équipe : Ici, quand il est question d'équipe, il faut comprendre un groupe constitué, envers lequel les pairs aidants s'engagent et qui sert de catalyseur à une démarche de groupe. L'approche et l'organisation des activités ne se font pas sur une base individuelle, mais favorisent plutôt l'appartenance au groupe, la synergie et la cohésion par le groupe.

Dix programmes fonctionnent avec une seule équipe qui réunit forcément les nouveaux et les anciens, sauf pour deux programmes qui ne poursuivent pas de démarche d'équipe avec les pairs aidants après la première année, ces derniers étant invités ponctuellement, au rythme des activités organisées : « *l'intégration de tous les jeunes aidants dans l'école (...) c'est pas un train qui roule* » C13 ; un programme forme trois équipes de pairs aidants réunis par niveau scolaire ; deux ont deux équipes, une pour les nouveaux (Sec. III) et l'autre pour les anciens (Sec. IV et V) ; un est constitué de neuf équipes accueillant des éléments de chacun des niveaux ; une autre école a huit à dix groupes de 15 à 20 élèves, constitués par cellules pour recevoir la formation, sans toutefois poursuivre une démarche d'équipe par la suite. Au moment des entrevues, cette école projette de bâtir une équipe avec les pairs aidants qui en ont manifesté le désir.

4.1.5.3. Formation des pairs aidants dans les programmes d'aide par les pairs

Une fois les pairs aidants recrutés, les programmes d'aide par les pairs s'engagent dans un processus destiné à les former, les encadrer et les outiller pour qu'ils deviennent plus efficaces dans leurs relations interpersonnelles aidantes. Les moyens mis en place pour assurer cette formation ainsi que l'encadrement et le perfectionnement des pairs aidants, sont variables et découlent des formes d'engagement qu'on attend d'eux. La durée de la formation offerte et ses modalités, les documents de référence pour ses contenus et finalement le type d'encadrement et de perfectionnement dispensé aux pairs aidants, sont présentés.

Durée de la formation des pairs aidants : Un programme donne dix heures, alors que trois accordent 30 heures. De façon globale, cinq programmes (33,3 %) allouent entre 10 et 20 heures ; dix programmes (66,7 %) donnent entre 20 et 30 heures, pour une durée moyenne de 23 heures.

Modalités de la formation aux pairs aidants : La formation peut durer quelques mois ou s'étaler tout au long de l'année. Six programmes (40 %) la donnent en session intensive, lors de camps de 24 à 48 heures placés au début de l'année scolaire ou en cours d'année ; ce contexte favoriserait la consolidation des liens entre les membres. Six programmes (40 %) optent pour des rencontres plus courtes (1 à 4 heures) sur une base hebdomadaire, aux deux semaines ou au mois. Entre ces deux formules, trois programmes (20 %) allouent une ou plusieurs journées de formation aux pairs aidants. Par ailleurs, un programme ajoute un second véhicule de formation de pairs aidants à l'intérieur d'un cours optionnel inscrit dans le curriculum de l'école avec reconnaissance de crédits. Enfin, huit programmes réalisent différentes combinaisons de ces formules.

Douze programmes (80 %) donnent leur formation soit en dehors des heures de fréquentation scolaire [journées pédagogiques (n=8), samedis (n=2), fins de semaines (n=3), soirs (n=9)], soit pendant les heures de fréquentation scolaire [journées d'activités étudiantes prévues au calendrier (n=3), temps de classe en retirant les pairs aidants des cours réguliers (n=3) ou temps de dîner (n=2)]. Plusieurs programmes réalisent différentes combinaisons de ces moments de formation.

Par ailleurs, la formule utilisée pour la formation peut varier d'une année à l'autre dans un même programme : « *on change à chaque année à peu près d'formule, on s'ajuste et on s'adapte* » C45. Une participante nous avoue : « *l'an passé, pas vraiment de formation* » C27, à cause du manque de disponibilité, des adultes s'étant désengagés du programme.

Trois programmes (20 %) réalisent toutes leurs activités de formation pendant les heures de classe, malgré une opposition du corps enseignant dans deux programmes ; l'autre devait, au moment des entrevues, réaménager son organisation hors des heures de cours. À cause des pressions du corps enseignant, un quatrième programme avait dû modifier, dès sa quatrième année d'opération, l'horaire des formations pour les situer les fins de semaine.

Documents de référence pour le contenu de la formation : Les outils pédagogiques sont souvent développés à partir des documents de référence disponibles, « *on va suivre le guide qu'on a de JEVI (...) un guide de formation* » C28. Les programmes les mieux nantis ont élaboré leur propre document de référence afin de guider les adultes formateurs dans les contenus à transmettre aux pairs aidants, « *un espèce de kit (...) l'cont'nu (...) systématisé (...) de sorte que les formateurs (...) on parle à peu près toute d'la même affaire* » C10. Certains ont élaboré un cahier de référence pour les pairs aidants qui peuvent y retrouver les informations transmises pendant la formation et y ajouter des éléments de leur cru.

Encadrement et perfectionnement des pairs aidants : L'encadrement des pairs aidants est compris ici comme l'ensemble des activités assumées par les adultes des programmes auprès des pairs aidants, activités visant à donner les règles de fonctionnement des programmes, dont les responsabilités de chacun, et à faciliter l'organisation et la réalisation des activités. Pour sa part, le perfectionnement englobe les activités destinées aux pairs aidants dans le sens de les outiller, d'améliorer leurs connaissances et de progresser dans l'appropriation de leur rôle. Encadrement et perfectionnement sont des activités intimement liées dans certains programmes et vues séparément dans d'autres.

Pour compléter la formation initiale des pairs aidants et leur permettre de se perfectionner à partir de l'expérience des autres ou encore de discuter sur les problèmes particuliers dont ils sont témoins, onze programmes d'aide (73,3 %) ont mis en place des rencontres dont la fréquence est plus ou moins régulière, soit à la semaine, aux deux semaines, aux trois semaines ou au mois. La dynamique de groupe inhérente à ces rencontres favorise l'esprit d'entraide entre les jeunes du programme, consolide l'engagement des pairs aidants et les mobilise dans l'action ; de plus, elle favorise le contact avec les adultes du programme, renforce le lien de confiance développé au moment de la formation initiale et stimule la connaissance mutuelle.

Quatre programmes (26,7 %) n'ont pas mis en place ce genre de rencontres régulières avec le groupe des pairs aidants au moment où la formation se termine. Un de ces programmes organise trois ou quatre sessions de perfectionnement durant l'année qui suit la formation initiale. Un autre de ces programmes souhaite également organiser des sessions de perfectionnement, projet qui se réalisera si la subvention demandée est accordée.

Bref, retenons que les participants ont majoritairement bénéficié d'une formation universitaire et qu'ils exercent leur profession de façon continue dans le même milieu de travail. La stabilité des adultes se confirme dans un peu plus de la moitié des cas, ce qui laisse voir une certaine précarité au chapitre des ressources humaines. Malgré cela, les programmes jouissent d'une viabilité surprenante, considérant le roulement inévitable des pairs aidants. Principalement, c'est le souci des adultes face aux problèmes vécus par les jeunes, dont le suicide, qui garantit leur fidélité aux programmes.

Les ressources physiques et financières varient beaucoup d'un programme à l'autre et, en général, elles sont peu abondantes. Une grande partie du temps et des énergies doit constamment être consentie à la recherche de moyens de financement, ce qui occupe une grande place dans les activités du programme et limite la disponibilité envers les activités de recrutement, de formation et d'encadrement des pairs aidants.

4.2. Facteurs liés à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs

Cette section porte sur les résultats de l'analyse du contenu des entrevues de 33 intervenants adultes investis dans 15 programmes d'aide par les pairs dans des écoles secondaires du Québec. L'approche qualitative de l'analyse identifie les perceptions des intervenants à propos des facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien de ces programmes, et permet de les catégoriser ; s'ajoute, selon l'utilité, un aspect quantitatif pour illustrer l'importance relative des catégories de facteurs identifiés.

4.2.1. Vue d'ensemble des unités de l'analyse thématique

Cette analyse contient deux **rubriques**, soit l'*Implantation* et le *Maintien* des programmes dans les milieux. Chaque rubrique se définit par l'ensemble des **catégories** de facteurs qui la composent. Chacune des catégories, neutres en soi, comporte des éléments positifs et négatifs qui sont les **facteurs favorables et nuisibles** à l'implantation et au maintien des programmes.

Par exemple, la dernière **catégorie** du tableau 11 (section 4.2.2), *Partenariat avec une ressource extérieure*, contient trois éléments marqués d'un signe positif (+) ou négatif (-). Cela signifie que dans un contexte de partenariat avec une ressource extérieure, la *contribution à la mise sur pied du programme dans l'école (+)* est un **facteur favorable**. Dans la même catégorie, nous retrouvons la *non appropriation du programme par l'école (-)* lequel est un **facteur nuisible** à l'implantation des programmes.

Les huit catégories du tableau 11 ainsi que les facteurs favorables et nuisibles de chacune des catégories sont présentés sans retenir d'ordre de priorité. L'implantation et le maintien ne sont pas en soi des moments purement linéaires. Les catégories illustrent plutôt des phénomènes coexistants avec un minimum d'ordre logique. Par exemple, la *Référence à des programmes existants* peut être une action à caractère plus ponctuel qui inspire et donne des repères pour poursuivre l'implantation des programmes. Par contre, la *Réaction du milieu* se manifeste de façon plus continue et joue un rôle très déterminant sur les autres catégories.

À l'analyse du discours, il nous est arrivé de retrouver un même élément perçu positivement chez certains participants et négativement chez d'autres. Par exemple, à la catégorie *Présence d'une équipe d'adultes*, certaines personnes mentionnent le ***maintien de l'engagement (+)*** des adultes comme facteur favorable à l'implantation des programmes. Dans un autre contexte, les personnes parlent du ***manque d'engagement (-)*** des adultes comme facteur nuisible. Certains éléments positifs ont ainsi leur corollaire négatif selon

l'expérience des participants. Dans la présente analyse des résultats, nous avons choisi de conserver l'élément positif, car, dans notre exemple, cela revient à dire que l'engagement soutenu des adultes au sein de l'équipe favorise l'implantation des programmes. Cela peut expliquer que des catégories ne comptent pas de facteurs nuisibles. De fait, trois catégories de la rubrique *Implantation* et deux de celle du *Maintien*, n'ont pas de facteur nuisible, tandis qu'une catégorie de la rubrique *Maintien* n'a pas de facteur favorable.

Finalement, nous retrouvons aux Annexes 5 et 6 des extraits de **verbatim** pour chacun des facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes. Ces extraits n'ont pas la prétention de fournir une explication complète à chaque facteur, mais simplement d'en illustrer quelques facettes.

Les pages qui suivent présentent les résultats des analyses qualitative et quantitative du contenu portant tout d'abord sur les facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes d'aide par les pairs. Par la suite, sont présentés les facteurs favorables et nuisibles au maintien de ces programmes dans les milieux scolaires québécois où ces programmes sont implantés.

4.2.2. Facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes d'aide par les pairs

Rappelons que, théoriquement, l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans le milieu scolaire correspond au processus de mise en œuvre des conditions de réalisation du programme, c'est-à-dire à son intégration opérationnelle dans un contexte scolaire donné. La perspective des 33 participants investis dans les programmes d'aide par les pairs visités (n=15) a permis d'identifier huit catégories de facteurs associés à l'implantation d'un programme de pairs aidants. Il s'agit de : 1) la référence à des programmes existants, 2) la planification des étapes d'implantation, 3) la présence d'une équipe d'adultes, 4) les compétences des adultes impliqués dans le programme, 5) les critères de sélection des pairs

aidants, 6) la visibilité du programme dans le milieu scolaire, 7) la réaction du milieu, 8) le partenariat avec une ressource extérieure à l'école.

Les éléments de chacune des huit catégories de facteurs sont positifs ou négatifs et constituent les facteurs qui favorisent ou qui nuisent à l'implantation du programme d'aide par les pairs dans le milieu scolaire. Le tableau 11 présente la rubrique *Implantation*, ses catégories ainsi que les facteurs favorables et nuisibles.

Tableau 11 : Catégories de facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes d'aide par les pairs

Rubrique IMPLANTATION		
Catégories	Facteurs favorables	Facteurs nuisibles
Référence à des programmes existants	Écrits sur d'autres programmes (+) Échanges informels (+) Colloques (+) Guide de formation pour les jeunes (+)	
Planification des étapes d'implantation	Création d'une logistique (+)	Difficulté de conciliation du programme avec le calendrier scolaire (-)
Présence d'une équipe d'adultes	Soutien mutuel (+) Complémentarité (+) Maintien d'engagement (+)	Précarité de l'équipe (-)
Compétences des adultes impliqués dans le programme	Animation (+) Leadership (+) Entraide (+)	
Critères de sélection des pairs aidants	Motivation personnelle (+) Discrétion (+) Capacité d'écoute (+) Bonne réputation auprès des jeunes (+) Ratio égal de garçons et de filles (+)	Problèmes personnels importants (-) Problèmes scolaires (-)
Visibilité du programme dans le milieu scolaire	Intervenants adultes œuvrant déjà dans l'école (+) Contribution du personnel enseignant à la publicité (+) Mise en évidence de la formation des pairs aidants (+)	Faible utilisation des pairs aidants dans l'école (-) Contribution insuffisante des pairs aidants à la publicité (-)
Réaction du milieu	Approbation de la direction (+) Volonté du personnel de l'école de mettre sur pied un programme (+) Consentement des parents (+) Enthousiasme des jeunes (+)	
Partenariat avec une ressource extérieure à l'école	Contribution à la mise sur pied du programme dans l'école (+)	Non-appropriation du programme par l'école (-) Confusion des rôles au niveau du partenariat (-)

4.2.2.1. Référence à des programmes existants

Les participants des 15 programmes d'aide par les pairs formulent combien il leur a été essentiel d'avoir accès à diverses sources de renseignements et de les consulter, afin d'alimenter la réflexion des intervenants qui songent à implanter un programme. En effet, des points de repère sont un guide dans les différentes tâches de l'implantation. Cette quête de documentation concerne tout autant des informations sur les programmes d'aide par les pairs que des connaissances sur les problèmes vécus par les jeunes.

La catégorie *Référence à des programmes existants* regroupe quatre éléments positifs, soit : 1) les écrits sur d'autres programmes, 2) les échanges informels, 3) les colloques ainsi que, 4) le guide de formation pour les jeunes. Ces quatre éléments sont des facteurs qui favorisent l'implantation des programmes d'aide par les pairs.

Écrits sur d'autres programmes (+)

Selon les participants, les écrits sur d'autres programmes alimentent la réflexion des intervenants, fournissent des outils nécessaires au démarrage du programme et donnent souvent l'élan pour en réaliser l'implantation. Ces documents de toutes sortes décrivent le principe de l'aide par les pairs et son organisation à l'intérieur de programmes ciblant les jeunes à travers différents problèmes. Ces écrits inspirent les adultes qui les adaptent ensuite pour répondre aux besoins de leur milieu scolaire.

Échanges informels (+)

Les participants mentionnent les échanges informels comme étant un mode de communication riche de renseignements, c'est pourquoi ils recherchent beaucoup ces échanges libres et spontanés, « *on a invité d'autres animateurs de pairs aidants (...) pour nous parler comment qu'ça s'vivait dans l'école* » C33. Ces échanges mettent en évidence les expériences positives et les erreurs à éviter.

Colloques (+)

Les colloques sont aussi une source de renseignements courue par les participants. Ils représentent des occasions de recueillir des informations sur l'implantation et le fonctionnement d'un programme d'aide par les pairs, ainsi que sur des thématiques relatives aux jeunes, « *j'allais chercher final'ment ces outils là aussi (...) différents thèmes toujours reliés avec le suicide* » C27.

Ces activités, organisées par diverses instances (Régies régionales, JEVI, Associations), permettent des contacts avec des adultes d'autres polyvalentes. Elles fournissent l'occasion aux adultes de confronter leurs différentes façons de faire et représentent des occasions privilégiées pour créer des liens entre adultes d'écoles différentes et entre jeunes et adultes d'une même école. L'impossibilité de participer à des colloques, souvent par manque de ressources financières, limite le ressourcement des adultes ; par conséquent, le programme a plus de difficulté à se renouveler et à déployer ses ailes.

Guide de formation pour les jeunes (+)

Un document spécifique à la formation des jeunes pairs aidants épargne temps et énergie aux adultes. Ils s'en inspirent largement au lieu de travailler à concevoir un nouveau guide de formation. Dans cette optique, le plus souvent mentionné est le guide de formation de JEVI (1991), apprécié pour l'aspect des stratégies pédagogiques suggérées pour transmettre la formation de façon stimulante aux jeunes. Les adultes interrogés ont tous exprimé le besoin d'outils de formation, soit parce qu'ils en désiraient un, soit qu'ils en utilisaient un.

Concernant les problèmes vécus par les jeunes, les adultes réclament particulièrement des outils pouvant les aider à dépasser la simple transmission de notions théoriques « *j'aurais besoin d'aller m'chercher des outils (...) quec chose de bien structuré, qui va passer aussi face aux jeunes (...) comme des mises en situation (...) pas uniquement d'la documentation théorique (...) on fait quoi, quelle est notre attitude* » C35.

4.2.2.2. Planification des étapes d'implantation

La planification des étapes d'implantation est le processus par lequel les responsables du programme d'aide par les pairs évaluent la situation, précisent la mission du programme, en définissent les objectifs, élaborent les moyens relatifs aux priorités identifiées et précisent les règles du jeu et procédures qui en découlent.

La catégorie *Planification des étapes d'implantation* comporte deux éléments, l'un positif, la création d'une logistique, et l'autre négatif, la difficulté de conciliation du programme avec le calendrier scolaire. Le premier élément est un facteur favorable, le deuxième un facteur nuisible à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans les milieux scolaires.

Création d'une logistique (+)

La création d'une logistique permet de tenir compte de l'ensemble des opérations et des moyens relatifs à l'implantation du programme d'aide par les pairs ainsi que d'établir un ordre de priorité dans la réalisation des étapes d'implantation du programme.

Pour les participants, il est important de travailler avec une méthode de gestion, de définir clairement les objectifs, d'explicitier les mandats des adultes et jeunes engagés dans le programme, et de spécifier les *comment* et les *pourquoi* inhérents. La logistique comprend les opérations suivantes : la sensibilisation du milieu scolaire (incluant les parents afin d'obtenir leur appui et possiblement les impliquer) ; la concertation de partenaires éventuels qui peuvent faciliter la réalisation du projet en donnant leur appui ou encore contribuer au succès du projet par une implication directe dans les activités du programme ; l'identification et la sensibilisation de la personne qui doit prendre en charge le projet ; l'adaptation du projet en fonction du milieu ; la préparation du contenu de la formation, puis la consolidation de cette formation suivant l'expérience accumulée ; le développement d'un manuel de formation pour les pairs aidants ; la planification des moyens pour assurer la continuité de la formation par un suivi régulier ; et l'encadrement des pairs aidants.

Chaque programme crée sa propre logistique et certains participants soulignent l'importance de démarrer tout doucement le projet dans le milieu, afin de s'approprier certaines notions, de consolider le contenu du programme conséquent au phénomène itératif de l'implantation. Des évaluations ponctuelles et régulières aident à poursuivre efficacement le processus d'implantation.

Difficulté de conciliation du programme avec le calendrier scolaire (-)

Le calendrier scolaire est l'aménagement de l'ensemble des activités académiques ou para-académiques (parascolaires) de l'école. Il précise à l'avance les journées de fréquentation scolaire pour les élèves, c'est-à-dire les jours de classe (activités académiques) et les jours d'activités (para-académiques), ainsi que les journées pédagogiques réservées à des rencontres du personnel enseignant pendant que les élèves ont congé. Les programmes planifient leurs activités autour de ce calendrier.

Par conséquent, les programmes d'aide par les pairs, conçus d'abord comme une activité parascolaire au même titre que les activités culturelles et sportives, doivent composer avec un calendrier scolaire immuable laissant peu d'espace à l'aménagement des ressources humaines. Concilier programmes et calendrier scolaire relève du défi, essentiellement lié à la capacité du système de reconnaître les ressources dont les programmes ont besoin. En effet, ces derniers font une *gymnastique* importante pour répartir le temps de recrutement et de formation des pairs aidants durant les fins de semaine, journées pédagogiques, soirées ou heures du dîner, ou pendant les heures de classe.

De plus, la formation aux pairs aidants, qu'elle soit donnée ou non pendant les heures de cours, doit toujours tenir compte de l'horaire scolaire afin de ne pas créer de conflits entre les exigences de la formation académique et la participation au programme, « *ya toujours l'aspect académique qui faut pas laisser pour compte* » C26.

Bref, la difficulté de conciliation du programme avec le calendrier scolaire vient de la conjugaison de diverses causes : 1) la rare disponibilité du personnel enseignant ; 2) le problème causé par le retrait des pairs aidants des cours réguliers du curriculum académique pour leur donner la formation (de 10 à 30 heures selon les programmes) ; 3) la complication de donner cette formation sur les heures de dîner réservées principalement aux activités parascolaire (culturelles et sportives), vu l'implication personnelle que la formation exige des participants ; 4) enfin, il est difficile de donner la formation pendant les journées pédagogiques réservées à la planification.

4.2.2.3. Présence d'une équipe d'adultes

Les programmes d'aide par les pairs se réalisent grâce à l'initiative et à l'engagement d'adultes du milieu. Les adultes des 15 programmes soulignent la nécessité de former une équipe d'adultes à cause de l'ampleur de la tâche ainsi que de l'importance d'une implantation réussie pour en assurer la continuité à moyen et long termes.

La catégorie *Présence d'une équipe d'adultes* comporte trois éléments positifs, soit 1) le soutien mutuel, 2) la complémentarité et 3) le maintien d'engagement. Ces trois éléments sont des facteurs favorables à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également un élément négatif, soit la précarité de l'équipe, facteur nuisible à l'implantation de ces programmes.

Soutien mutuel (+)

L'importance du soutien que peut fournir l'équipe est un facteur primordial, non seulement parce qu'elle renforce la confiance chez les jeunes, mais aussi parce que l'équipe permet à chacun de ne pas se sentir seul responsable et, de ce fait, de se sentir solidaire de ses pairs au sein de l'équipe. Ce soutien a comme conséquence non négligeable de dédramatiser le rôle respectif de chaque personne et de prévenir l'essoufflement : chacun porte sa partie, mais pas

le tout sur ses épaules. Le soutien mutuel est un bénéfice d'une équipe solidaire. Il a un impact psychosocial positif sur tous les membres.

Complémentarité (+)

Les responsables des programmes d'aide par les pairs reçoivent l'appui d'adultes du milieu qui s'impliquent à divers degrés dans le programme : pour donner des parties de formation aux pairs aidants, un soutien technique, une voix auprès des instances décisionnelles, une aide à l'animation du groupe de pairs aidants ou encore un certain encadrement aux pairs aidants à l'extérieur des rencontres formelles. Cet encadrement peut toucher les demandes d'aide que les pairs aidants reçoivent des jeunes, contribuer à la réalisation de projets à caractère communautaire dans l'école ou simplement accompagner les pairs aidants dans leur cheminement personnel.

Les participants mentionnent également la richesse de la complémentarité pour que le groupe puisse fonctionner au maximum. Cette richesse de complémentarité s'exprime autant dans l'approche auprès des jeunes, dans l'expertise des intervenants que dans le partage des tâches. En fait, chacun reconnaît l'apport de l'autre et ses compétences spécifiques, qui, réunies, permettent à l'ensemble du programme de fonctionner de façon optimale.

Maintien d'engagement (+)

L'engagement se définit ici comme le fait d'assumer ses responsabilités de façon soutenue. L'engagement des adultes envers le programme s'appuie sur divers motifs, s'exprime de façons variées et s'actualise à différents degrés. Les motifs invoqués vont de l'ordre de reconnaître les besoins, voir la pertinence du projet et saisir l'importance de s'investir personnellement. Quant aux façons d'exprimer leur engagement, les adultes choisissent d'œuvrer en acceptant les contraintes d'horaire ou autres, et en mettant l'emphase sur la disponibilité et leur sensibilité au phénomène. Au chapitre des actions, chacun opte pour un champ qui fait appel à ses talents et à ses intérêts. On souligne que la volonté et les vœux

pieux ne suffisent pas : cela prend un engagement formel dans l'action pour que la responsabilité devienne génératrice d'un certain effet.

Précarité de l'équipe (-)

La précarité de l'équipe, principalement due à la difficulté des écoles à déclarer une priorité au programme, entraîne un flottement dans l'affectation des ressources humaines. Des adultes, conscients du surcroît de travail occasionné, s'engagent dans un programme, malgré les événements hors de leur contrôle qui maintiennent l'équipe dans une situation précaire. Des modifications de la tâche habituelle, le plus souvent un alourdissement, peuvent remettre abruptement en question l'engagement d'un ou de plusieurs adultes. L'absence d'un adulte, même ponctuelle, déstabilise rapidement l'équipe et la dynamique adultes/pairs aidants. Cela n'est guère favorable à la stabilité des programmes, d'autant plus qu'il y a déjà chez les pairs aidants une rotation annuelle incontournable.

4.2.2.4. Compétences des adultes impliqués dans le programme

Les adultes ont la responsabilité du recrutement des pairs aidants, de leur formation, de l'animation des rencontres régulières, en même temps qu'ils doivent stimuler les jeunes à réaliser des activités pour la promotion du programme dans l'école. Les participants mentionnent fréquemment l'importance de l'acquisition par les adultes de compétences nécessaires à la formation et au soutien des pairs aidants.

La catégorie *Compétences des adultes impliqués dans le programme* comporte trois éléments positifs : 1) l'animation, 2) le leadership, 3) l'entraide. Ces trois éléments sont des facteurs favorables à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire.

Animation (+)

Les adultes reconnaissent l'importance de savoir animer un groupe, c'est-à-dire savoir le gérer, l'amener là où il doit aller. Par contre, les répondants n'ont pas tous la même habileté avec les groupes. Une participante affirme « *j'suis autant à l'aise avec les groupes qu'avec les individus* » C22, pendant qu'un autre avoue son « *manque de sécurité face à l'animation (...) pour que la formation soit intéressante pour les jeunes, y faut aussi que (...) les adultes soient outillés, aient eux-mêmes une formation* » C32.

Leadership (+)

Le leadership des adultes participants aux programmes a été cité comme une nécessité pour faciliter la cohésion du groupe, la prise de décisions dans le groupe et les orientations à prendre ou à influencer. Il est aussi lié à la capacité d'inspirer, de motiver et d'encourager les troupes. Pour parvenir aux résultats souhaités, le jeu du leadership des animateurs doit être bien rodé, c'est pourquoi la formation au leadership est un atout dont aucun des programmes ne peut se passer.

Entraide (+)

L'entraide est le moteur premier des programmes. Dans ce sens, la nature de l'entraide et les principes la régissant doivent faire l'objet d'une formation adaptée au milieu et à ses réalités. Pour les participants, il est important d'y réfléchir entre adultes et avec les jeunes, ne « *pas prendre pour acquis qu'les adultes peuvent s'en aller comme ça (...) sans trop s'entendre sur c'est quoi l'entraide, qu'est-ce qu'on veut faire avec nos jeunes (...) y faut être clair là-d'sus pour être plus efficace* » C37.

Comme compétence acquise ou à acquérir, l'entraide n'est pas seulement l'acquisition d'habiletés d'écoute, c'est aussi une ouverture aux autres dans le sens d'éveil et de sensibilité à ce qui se vit par les gens de son entourage. Les pairs aidants ne sont pas formés pour

attendre que des jeunes sollicitent leur aide mais au contraire pour détecter des signes de détresse et aller au-devant des jeunes qui semblent avoir besoin d'être écoutés.

Des participants relèvent que le *chacun pour soi* a évacué l'entraide dans le quotidien des adultes et des jeunes. Une formation de base sur le souci de l'autre, sur l'attention à porter à son voisin, etc., et sur la manière de redécouvrir cette valeur dans la vie de l'école, a été souhaitée, voire vue nécessaire. Les adultes du milieu doivent acquérir une certaine compétence de l'entraide et la transmettre aux pairs aidants. Ils sont souvent invités à se joindre au groupe pour recevoir la formation en même temps que les pairs aidants.

4.2.2.5. Critères de sélection des pairs aidants

L'identification de critères de sélection des pairs aidants apparaît fondamentale pour la majorité des participants. Les pairs aidants ont la mission d'intervenir directement auprès des jeunes en difficulté : ils ont la responsabilité de détecter ces jeunes, de les approcher, de gagner leur confiance, de les écouter et de les référer à un adulte si la situation est trop lourde ou s'il y a manifestation d'idéation suicidaire. Il faut donc s'assurer que les pairs aidants possèdent les qualités requises pour ces responsabilités.

Les programmes n'ayant pas utilisé de critères de sélection, pour différentes raisons, mentionnent les difficultés suivantes : groupe replié sur lui-même, conflits entre les objectifs personnels et les objectifs du groupe, non disponibilité des pairs aidants, rayonnement du groupe quasi inexistant dans l'école, mauvaise perception du groupe dans le milieu. La mission du programme d'aide semble compromise.

La catégorie *Critères de sélection des pairs aidants* comporte cinq éléments positifs : 1) la motivation personnelle, 2) la discrétion, 3) la capacité d'écoute, 4) la bonne réputation (popularité) auprès des jeunes, 5) un ratio égal de garçons et de filles. Ces cinq éléments sont des facteurs favorables à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également deux éléments négatifs, soit 1) les problèmes

personnels importants, et 2) les problèmes scolaires. Ces deux éléments sont des facteurs nuisibles à l'implantation des programmes.

Motivation personnelle (+)

La motivation personnelle se définit ici comme le désir de vouloir aider d'autres jeunes. Les participants s'entendent pour dire que les pairs aidants s'inscrivent au programme de façon volontaire, mais ils insistent sur l'importance de mettre à jour la motivation des jeunes désireux de s'engager dans le programme, afin de dépister ceux qui cherchent davantage à régler leurs problèmes.

Lors de la sélection, les adultes s'assurent des motifs amenant les jeunes à s'inscrire au programme et ils expliquent ainsi leur souci de recruter des jeunes qui vont savoir s'investir et non venir y chercher de l'aide pour eux-mêmes et qui sont susceptibles de rester : « *on choisit les jeunes qui nous apparaissent les plus motivés à faire partie du projet, c'est qui fait que ça aide beaucoup, on n'a pas à tirer d'sus* » C26.

Discrétion (+)

La discrétion des pairs aidants est un pré-requis pour assurer la confidentialité des propos qui émergent autant à l'intérieur des formations et des rencontres du groupe de pairs aidants qu'à l'extérieur du groupe. Le manque de discrétion de pairs aidants a causé des difficultés à certains programmes : des membres ont perdu confiance envers leurs pairs, et des confidences révélées dans l'entourage ont causé préjudice au programme. Nous y reviendrons dans la catégorie *Climat dans le groupe*.

Capacité d'écoute (+)

La capacité d'écoute se traduit par une attitude de respect, d'ouverture, d'attention à l'autre et d'accueil. Pour expliciter la capacité d'écoute des pairs aidants, les participants soulignent

principalement l'absence de jugement et la manifestation d'une certaine solidarité avec la personne qui se confie.

Bonne réputation auprès des jeunes (+)

Une bonne réputation auprès des jeunes signifie que l'élève appelé à être pair aidant doit déjà être reconnu par les siens comme attentif et capable de recevoir leurs confidences. Souvent, pour les participants, le jeune qui jouit d'une bonne réputation est celui qui possède un bon jugement, qui inspire confiance autour de lui et qui se mérite une bonne popularité. Ce n'est pas nécessairement un jeune jugé impeccable aux yeux du personnel enseignant pour sa conduite et ses performances scolaires. C'est un jeune dynamique, populaire et auquel divers sous-groupes de jeunes peuvent s'identifier : *« notre principale préoccupation c'est d'essayer d'avoir des jeunes qui sont un p'tit peu partout, (...) qui sont représentatifs de toutes sortes de gangs »* C13, pour éviter que le programme soit identifié à un seul groupe de jeunes.

Les adultes des programmes cherchent également à susciter de l'ouverture dans le groupe et ainsi se rendre davantage accessibles aux jeunes, *« chercher (...) du monde (...) pas mal différent, qui vont tous apporter quec chose de complémentaire donc favoriser la diversité pis la complémentarité, c'est quec chose d'important »* C38.

Ratio égal de garçons et de filles (+)

Le nombre des garçons dans les programmes est de beaucoup inférieur à celui des filles, mais, dans un contexte où la sélection des pairs aidants a pour base le volontariat, leur présence est appréciée quand ils en sont, et elle est souhaitée quand ils sont absents. Le point de vue masculin devrait à la fois contribuer à éclairer les participants à partir du vécu des jeunes garçons, et rendre l'aide accessible pour les garçons en difficulté, puisque ces derniers se suicident plus que les filles. De fait, un jeune en difficulté pourrait se sentir plus à l'aise avec un pair aidant du même sexe, en particulier lorsqu'il est question des peines d'amour.

Problèmes personnels importants (-)

Les programmes portent une attention particulière à dépister les jeunes avec des problèmes personnels importants, parce que 1) le programme n'est pas un lieu de thérapie de groupe 2) le fait de recevoir des confidences lourdes pourrait faire basculer un équilibre fragile chez un jeune 3) les jeunes avec d'importants problèmes personnels ne sont pas aptes à devenir des pairs aidants étant déjà trop accaparés par leurs propres problèmes. L'impact sur le programme de la présence de ces jeunes en difficulté, risque d'entacher la réputation du groupe et même d'influencer l'atteinte de ses objectifs.

Il est nécessaire que le jeune ne vive pas de problème majeur actif et ne soit pas suicidaire au moment de son inscription au programme. Ici, le recrutement profite au programme en aidant à dépister ces jeunes qui seront mieux soutenus par un suivi individuel que par le groupe. Selon les participants, le fait d'avoir déjà eu des idées suicidaires ou tenté un suicide, ne semble toutefois pas aller à l'encontre d'une participation au programme, chaque situation étant évaluée à la pièce. Malgré toutes les précautions, la sélection n'offre aucune garantie de succès, surtout parce que les adultes ne connaissent pas bien les jeunes au début de l'année.

Problèmes scolaires (-)

Trois programmes considèrent des critères comme la réussite académique et l'absence de problèmes disciplinaires. Pour deux de ces programmes, la formation des pairs aidants se faisant sur les heures scolaires et ceux-ci étant retirés des cours réguliers, les pairs doivent être choisis en fonction de leur réussite scolaire pour éviter que le programme ne soit accusé de provoquer quelque retard ou échec académique que ce soit. Le troisième programme offre la formation aux pairs aidants sur le temps de dîner, alors que dans l'école, des périodes de rattrapage scolaire sont obligatoires pour les jeunes ayant des difficultés académiques, ce qui cause des conflits d'horaire pour les pairs aidants devant se présenter au rattrapage scolaire.

L'importance de ce critère est nuancée ; d'abord, le programme d'aide est vu comme un moyen d'aider les élèves ayant des difficultés d'ordre académique à raccrocher au système scolaire, puis, ces derniers peuvent être significatifs pour certains groupes d'élèves susceptibles de bénéficier d'une aide du programme.

4.2.2.6. Visibilité du programme dans le milieu scolaire

La visibilité d'un programme se vérifie par deux aspects indissociables : 1) le milieu connaît l'existence même du programme et le type d'aide qu'il peut fournir aux jeunes et 2) en conséquence, il l'utilise. Dans l'affirmative, on peut penser que les jeunes en difficulté vont solliciter les membres du programme, au besoin.

Parmi les moyens pour lancer les programmes dans le milieu et leur donner une certaine visibilité, citons le logo (n=4), les chandails ou vestes (n=4), la murale (n=2) et l'épinglette (n=1). Neuf programmes d'aide par les pairs mentionnent avoir un signe qui les identifie dans l'école, les autres voulant s'en trouver un.

De plus, certains programmes mettent sur pied des activités contribuant à leur visibilité. Cinq s'annoncent dans le journal étudiant et deux à la radio étudiante ; deux font circuler un feuillet présentant les noms des pairs aidants et des adultes du programme, ainsi que la raison d'être du groupe et le rôle qu'il souhaite jouer ; un possède sa mascotte qui parcourt les corridors de l'école à certains temps de l'année ; un autre s'occupe d'un café étudiant géré par les pairs aidants. Les activités de sensibilisation (semaine du *Oui à la vie*, etc.) participent également à une certaine visibilité des programmes dans le milieu.

Pour certains programmes, un local identifié est une autre façon de se donner une visibilité. En effet, la disponibilité d'un local identifié au programme d'aide par les pairs dans l'école représente un atout important en termes d'accessibilité et de visibilité. Selon les participants, la présence d'un local sanctionne d'une certaine façon le programme aux yeux des jeunes et

des adultes du milieu, elle permet la rencontre des pairs aidants entre eux et avec d'autres jeunes et elle participe au sentiment d'identité des pairs aidants.

La catégorie *Visibilité du programme en milieu scolaire* comporte trois éléments positifs, soit 1) la présence d'intervenants adultes œuvrant déjà dans l'école, 2) la contribution du personnel enseignant à la publicité et 3) la mise en évidence de la formation des pairs aidants. Ces trois éléments sont des facteurs favorables à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également deux éléments négatifs soit 1) la faible utilisation des pairs aidants dans l'école et 2) la contribution insuffisante des pairs aidants à la publicité. Ces deux éléments sont des facteurs nuisibles à l'implantation des programmes.

Intervenants adultes œuvrant déjà dans l'école (+)

Pour les participants, il est essentiel que les adultes du programme soient connus et même reconnus comme signifiants auprès des jeunes comme des adultes du milieu. En effet, la crédibilité et un réel intérêt envers les jeunes sont mentionnés comme des atouts importants pour susciter la collaboration.

Dans les cas des programmes implantés sous l'impulsion de gens du CLSC ou des Régies régionales, les participants soulignent l'importance de s'allier à des adultes significatifs œuvrant déjà dans le milieu, comme en témoignent ces verbatims: « *chercher des personnes très significatives au niveau du monde scolaire (...) m'assurer la collaboration d'alliés significatifs* » C43 « *la personne qui pilotait l'projet (...) on évaluait qu'à l'avait beaucoup d'crédibilité (...) alors on a décidé d'travailler ensemble* » C19.

Contribution du personnel enseignant à la publicité (+)

Les enseignants sont quotidiennement en contact avec les élèves et constituent un lien déterminant entre le programme et les jeunes, que ce soit pour passer des messages, rappeler une activité du programme, participer au recrutement, etc.

Quoique les enseignants ne participent pas tous au programme, leur contribution est incontournable pour assurer une place crédible dans le milieu. Qu'ils en parlent, qu'ils s'intéressent à l'expérience d'un pair aidant dans un de leurs groupes, ou, au contraire, qu'ils ignorent le projet, leur attitude peut faire la différence entre l'attrait du programme porteur d'avenir ou l'indifférence stérile.

Mise en évidence de la formation des pairs aidants (+)

L'implantation du programme est aussi assurée par une certaine forme de transparence dans la manière d'affirmer ce qu'est réellement le programme, ce qui s'y passe, ses limites, de sorte que les jeunes savent à quoi s'attendre quand ils s'inscrivent. Il est important d'informer les élèves que les pairs aidants bénéficient d'une formation avant d'offrir leur aide dans le milieu scolaire, qu'ils ne deviennent pas des aidants professionnels, mais qu'ils développent des habiletés qui aident les jeunes en difficulté à s'exprimer. Il faut aussi préciser que les pairs aidants sont toujours supervisés par des adultes. Enfin, les habiletés acquises par les pairs aidants pendant leur formation peuvent être utiles dans leur vie et plus spécifiquement dans les relations avec la famille et les amis.

Mettre en évidence la formation contribue à montrer avec quelle justesse elle répond aux besoins et aux attentes des jeunes et présente le programme pour ce qu'il est vraiment « *c'est une formation qu'ils viennent chercher, c'est plus qu'une activité* » C28.

Faible utilisation des pairs aidants dans l'école (-)

Pour qu'un programme s'implante, tous les intervenants du milieu scolaire (direction, personnels enseignant et non enseignant) doivent en voir la pertinence et savoir profiter des moindres occasions pour le mettre en valeur, sinon sa visibilité en souffre.

On peut dire que ce facteur s'inscrit dans un cercle vicieux. En effet, une faible utilisation des pairs aidants réduit leur impact dans le milieu scolaire et leur visibilité. En conséquence, le milieu est moins porté à solliciter d'emblée les pairs aidants. La présente étude met aussi en évidence que les pairs aidants conservent leur motivation à travers des actions concrètes, sinon, ils risquent de quitter le programme et d'en compromettre le maintien. Le milieu doit apprendre à faire confiance aux pairs aidants et à les solliciter lorsque cela est pertinent.

Par contre, certains programmes choisissent de ne pas exposer les pairs aidants, pour des motifs variables, préférant une approche plus discrète « *c'est un projet qui de par sa nature fonctionne avec une certaine discrétion (...) on veut pas les annoncer nulle part ça jamais été dans les objectifs du projet des annoncer nulle part* » C19.

Contribution insuffisante des pairs aidants à la publicité (-)

Les pairs aidants peuvent jouer un rôle pour la visibilité du programme, même si l'aide à caractère informel doit être empreinte de discrétion. La grande majorité des programmes souhaitent être visibles dès leur implantation dans le milieu, de sorte que plusieurs programmes fournissent des moyens aux pairs aidants dans le sens de les rendre visibles. Par contre, ces derniers ne sont pas toujours volontaires à assumer cette reconnaissance : « *ya pas beaucoup d'monde qui le porte dans l'école, sont peut-être quatre, cinq (...) parce que porter son chandail demande un peu d'audace aussi* » C37. Cependant, les pairs aidants apprécient l'implication dans des activités s'adressant à l'ensemble des élèves, lesquelles assurent en même temps la visibilité du programme.

4.2.2.7. Réaction du milieu

Les attitudes de différents types de personnes engagées dans l'école influencent l'implantation du programme dans chacune des étapes qui constituent cette implantation. Le milieu se compose des groupes suivants : la direction de l'école, les personnels enseignant et non enseignant, les parents et les élèves eux-mêmes. Les réponses dont il est question ici sont celles exprimées par les différentes composantes au programme.

La catégorie *Réaction du milieu* comporte quatre éléments positifs, soit 1) l'approbation de la direction, 2) la volonté du personnel de l'école à mettre sur pied un programme, 3) le consentement des parents, et 4) l'enthousiasme des jeunes. Ce sont des facteurs favorables à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire.

Approbation de la direction (+)

Pour qu'un programme puisse s'implanter dans l'école, il doit recevoir l'approbation de la direction, convaincue que le moyen mis de l'avant est pertinent ; ensuite, cette approbation se concrétise dans des actions qui assurent au projet une certaine vitalité. L'étude fait voir trois degrés de conviction (tolérance, engagement ou autorité), chacun nourri par sa dynamique particulière. En effet, certaines directions d'école ont davantage tendance à tolérer la présence du programme, faisant que l'allocation des ressources doit être négociée chaque année, sans qu'aucun effort marqué n'y soit consenti de la part des décideurs.

D'autres directions s'investissent activement dans la promotion du programme : en défendant le projet tant auprès de la commission, des confrères et consœurs que vis-à-vis du personnel, en facilitant la mise en place de la formation durant les heures de cours, en allouant des budgets nécessaires, en reconnaissant et valorisant l'engagement des personnes dans le programme et, à la limite, en apportant leur contribution personnelle.

Les participants sont unanimes à dire que l'approbation de la direction de l'école est décisive pour l'implantation des programmes d'aide. Ceci s'explique évidemment par le fait que la

direction est en position de force pour donner son appui moral, c'est-à-dire approuver d'abord le principe de l'existence du programme. La tiédeur ou l'ardeur de la direction influence le reste des intervenants dans le même sens. Les résultats indiquent aussi qu'un appui moral n'est pas suffisant, il doit se concrétiser par des allocations de ressources humaines et matérielles, comme nous le verrons sous la rubrique *Maintien*.

Volonté du personnel à mettre sur pied un programme (+)

L'implantation d'un programme requiert la participation de tous les personnels de l'école, dont la volonté doit s'exprimer par des choix à faire et des actions à poser, ou encore, de façon plus précise, reconnaître les besoins et souhaiter y apporter une réponse nouvelle, innovatrice en même temps que positive et préventive. Les participants insistent fréquemment sur l'importance de ce facteur et plus particulièrement en ce qui concerne le personnel enseignant, lequel est en contact régulier avec plusieurs groupes d'élèves.

Le personnel enseignant peut faciliter grandement le travail de promotion du programme dans le milieu scolaire. Il peut faire partie du groupe initial qui soumet le projet du programme d'aide à la direction pour solliciter son appui. Il peut en devenir un porte-parole. Il utilise la classe comme voie d'accès pour informer les élèves de l'existence du projet et les invite à en faire partie, ou il peut inviter des représentants du programme, soit un adulte ou un jeune d'une autre classe, en vue du recrutement des pairs aidants.

Consentement des parents (+)

Les parents sont partie prenante du projet éducatif de l'école et, à ce titre, ils sont concernés par l'implantation d'un programme d'aide par les pairs visant les élèves. Une minorité de participants parlent du consentement des parents comme d'un élément facilitant l'implantation. Par contre, ceux qui en parlent trouvent important que les parents puissent être consultés et se prononcer sur le programme, car cela permet aux parents d'en saisir les enjeux, d'y apporter leur contribution et d'influencer l'allocation des ressources nécessaires à

son implantation. Somme toute, quand les parents sont bien informés, ils consentent plus facilement à la participation de leurs jeunes au programme.

Enthousiasme des jeunes (+)

L'enthousiasme des jeunes est mentionné fréquemment comme un facteur contribuant à l'implantation du programme. Il se définit comme une ferveur, un désir de *faire quelque chose pour aider les autres* qui existent au départ chez un *noyau de jeunes*.

Selon les participants, les jeunes manifestent aisément de l'enthousiasme pour le programme, parce qu'il répond à leurs attentes ; ils s'investissent avec passion dans ses réalisations, ce qui crée un effet d'entraînement dans le sens de stimuler les adultes à poursuivre l'effort d'implantation. Aux dires de tous, cet enthousiasme est contagieux et sa vigueur facilite l'implantation du programme.

4.2.2.8. Partenariat avec une ressource extérieure à l'école

Le partenariat se définit ici par une alliance plus ou moins formelle entre l'école et une institution extérieure au milieu scolaire, qui se concrétise par la collaboration de personnes de diverses disciplines et de milieux de travail variables.

Dans certains cas, l'initiative de l'implantation du programme d'aide par les pairs est venue de l'école, dans d'autres, d'une institution partenaire. Que cette initiative soit venue de l'école ou du milieu communautaire, 12 programmes sur 15 (80 %) ont profité de la contribution d'une ou plusieurs ressources extérieures à l'école. La majorité de ces partenaires sont des CLSC (n=9, 60 %), les autres étant JEVI, un organisme régional en prévention du suicide, un centre Jeunesse, des cliniciens, des Départements de santé communautaire, aujourd'hui appelés Direction de la santé publique relevant des Régies régionales.

La catégorie *Partenariat avec une ressource extérieure à l'école* comporte un élément positif, la contribution à la mise sur pied du programme dans l'école, facteur favorable à

l'implantation d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également deux éléments négatifs, soit 1) la non appropriation du programme par l'école, et 2) la confusion des rôles au niveau du partenariat. Ces deux éléments sont des facteurs nuisibles à l'implantation des programmes.

Contribution à la mise sur pied du programme dans l'école (+)

Le partenariat de l'école avec une ressource extérieure lui donne accès à une expertise nouvelle, souvent nécessaire, ainsi qu'à des sources de financement non négligeables pour l'attribution de ressources humaines et financières.

Pour les écoles, les motifs présidant au choix d'aller chercher de l'aide extérieure gravitent autour de l'insuffisance de ressources, de moyens, de connaissances, etc., qu'il faut combler pour réussir l'implantation. Le partenariat fournit l'occasion d'impliquer plus d'adultes dans le projet. Cela amène le partage des tâches, la diversité disciplinaire et par le fait même des atouts variés et complémentaires pour l'équipe d'adultes.

Non appropriation du programme par l'école (-)

Que l'idée parvienne de l'extérieur ou qu'elle émerge du milieu même de l'école, peu importe, un facteur catalyseur assure la cohésion des moyens mis de l'avant et, par conséquent, contribue au succès du projet, c'est l'appropriation du programme par l'école. Cette dernière se manifeste par l'expression de la volonté de la direction de se doter d'un tel programme à travers sa collaboration au programme, par une participation des personnels de l'école et par l'investissement des jeunes. Lorsque l'initiative vient du milieu communautaire, il apparaît primordial que des personnels du milieu scolaire s'approprient le programme.

La non appropriation du programme par l'école nuit à son implantation. En effet, lorsque le programme provient d'un intervenant extérieur et que le milieu scolaire n'assume pas adéquatement le lien pour se l'approprier et en faire un programme intégré à son curriculum,

les chances de survie du programme sont d'autant hypothéquées « *tant que l'école s'est pas approprié l'projet par les gens qui travaillent dans l'école, la mise sur pied est jamais acquise* » C43. Les professionnels du CLSC, sans véritable partenaire permanent à l'école, sont perçus et se perçoivent eux-mêmes comme *parachutés* dans l'école. Cela exige plus de temps pour se faire connaître des élèves. La promotion du programme se fait plus lentement.

Confusion des rôles au niveau du partenariat (-)

La confusion des rôles au niveau du partenariat signifie que certains adultes n'ont pas une idée claire quant au partage des responsabilités entre les partenaires. En témoigne ce verbatim : « *je travaille au CLSC (...) je ne me dis pas la responsable, les gens disent que je suis responsable (...) porteuse du dossier jeune aidant au CLSC, c'est ça qu'on devrait dire* » C43.

L'appropriation de leur rôle par les divers intervenants exige qu'ils comprennent et assument leurs responsabilités. Dans la mesure où chacun comprend son rôle et celui de l'autre, il n'y a pas de problème, mais aussitôt que la confusion s'installe à un ou l'autre des niveaux de responsabilité, l'implantation du programme devient objet d'attentes non exprimées et de frustrations. Un dialogue nébuleux ou inexistant laisse place à l'interprétation, sans que les personnes investies ne s'en rendent réellement compte, au début du moins. L'implantation est compromise.

4.2.3. Facteurs favorables et nuisibles au maintien des programmes d'aide par les pairs

Rappelons que, théoriquement, le maintien d'un programme d'aide par les pairs dans le milieu scolaire signifie que le programme se poursuit au travers des ans, qu'il continue d'être reconnu comme une activité à part entière intégrée dans l'école où il a été implanté. La perspective des 33 participants a permis d'identifier huit catégories de facteurs associés au

maintien des programmes d'aide par les pairs. Il s'agit de : 1) les ressources humaines et matérielles, 2) les attitudes face au programme, 3) la contribution des adultes aux programmes, 4) la motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme, 5) les stratégies de formation des pairs aidants, 6) le contenu de la formation des pairs aidants, 7) le climat dans le groupe, 8) la relève chez les pairs aidants.

Chacune de ces catégories comporte des éléments positifs et négatifs, qui favorisent et qui nuisent au maintien du programme d'aide par les pairs dans son milieu. Le tableau 12 présente la rubrique, ses catégories ainsi que la classification des facteurs.

Tableau 12 : Catégories de facteurs favorables et nuisibles au maintien des programmes d'aide par les pairs

Rubrique MAINTIEN		
Catégories	Facteurs favorables	Facteurs nuisibles
Ressources humaines et matérielles		insuffisance des ressources humaines (-) insuffisance des ressources matérielles (-)
Attitudes face au programme	souplesse du personnel enseignant pour libérer les pairs aidants (+) ouverture au bénévolat (+) sensibilisation aux problèmes des jeunes (+) préjugé favorable face au programme (+)	malaise face au suicide (-) manque de reconnaissance du milieu (-)
Contribution des adultes aux programmes	leadership auprès des pairs aidants (+) soutien des pairs aidants (+) transmission d'habiletés aux pairs aidants (+)	absence de permanence (-) manque de disponibilité (-) lourdeur de la tâche (-) différence des tâches entre les professionnels enseignant et non-enseignant (-)

Rubrique MAINTIEN (Suite)		
Catégories	Facteurs favorables	Facteurs nuisibles
Motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme	réalisation d'activités concrètes (+) autonomie dans le choix des activités (+) sentiment d'utilité (+) socialisation (+)	rotation annuelle (-) investissement des pairs aidants dans des activités parallèles (-) participation inégale (-) désir de régler ses problèmes personnels (-) répétition des activités (-) contrainte de transport (-) rattrapage scolaire (-)
Stratégies de formation des pairs aidants	formation par étapes (+) variation des formules pédagogiques (+) formation adaptée aux anciens et aux nouveaux pairs aidants (+) utilisation des pairs aidants déjà formés dans la formation aux nouveaux (+)	
Contenu de la formation des pairs aidants	reconnaissance de ses limites (+) référence des jeunes en difficulté (+) écoute active (+) problèmes spécifiques aux jeunes (+)	
Climat dans le groupe	règles de fonctionnement (+) règlement des conflits (+) respect de la confidentialité (+) confiance mutuelle (+) révélation de soi (+)	Conflits interpersonnels (-)
Relève chez les pairs aidants	recrutement formel en cours de programme (+) recrutement informel par les jeunes (+) processus d'intégration des nouveaux pairs aidants (+)	incertitude face à la relève (-) manque de disponibilité des jeunes aptes à devenir pairs aidants (-)

4.2.3.1. Ressources humaines et matérielles

Les ressources humaines dont il est question ici sont les adultes et les pairs aidants investis dans un programme, tandis que les ressources matérielles (physiques et financières) sont celles décrites dans la section 4.1.4. (pp 67-70).

Les adultes s'investissent principalement pour recruter, former et animer les pairs aidants, ces derniers devenant des partenaires, des alliés, dans l'établissement des objectifs et la

concrétisation des moyens choisis pour les réaliser. Ils sont les artisans premiers des programmes, c'est pourquoi nous nous y attardons particulièrement ici.

Intimement liée aux ressources financières, l'allocation des ressources humaines comprend le geste délibéré de la part d'une instance décisionnelle d'affecter un certain nombre de personnes adultes à une tâche relative au projet d'aide par les pairs, ainsi que la reconnaissance d'un engagement plus ou moins bénévole d'adultes parmi les personnels enseignant et non enseignant investissant de leur temps au-delà de leur tâche. Une majorité de participants sont d'avis que les ressources, tant humaines que matérielles, sont insuffisantes et précaires. Lors des entrevues, ces aspects ne ressortent pas comme éléments positifs, même si certaines écoles reçoivent un budget récurrent.

La catégorie *Ressources humaines et matérielles* comporte deux éléments négatifs, soit 1) l'insuffisance de ressources humaines ainsi que 2) l'insuffisance de ressources matérielles. Ces deux éléments sont des facteurs nuisibles au maintien d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire.

Insuffisance de ressources humaines (-)

L'insuffisance de ressources humaines se définit ici comme la carence de ce qui serait requis (nombre d'adultes ainsi que leurs heures de disponibilité) pour que le programme réalise les activités nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. Six programmes (40,0 %) souffrent du manque de ressources humaines, ce qui les oblige à faire des choix parmi les objectifs poursuivis et les activités à réaliser, tandis que la plupart (n=10) parlent de précarité des mêmes ressources, qui engendre un ensemble de conditions qui rendent le travail de chacun plus difficile, moins agréable.

Parmi les contraintes ayant un effet sur les ressources humaines et avec lesquelles les programmes d'aide par les pairs doivent composer, citons principalement l'alourdissement dans la tâche ou la réduction dans le complément de tâche des participants, la diminution du

temps alloué aux participants pour les programmes, la diminution dans les prêts de services entre le CLSC et la commission scolaire et le non-remplacement de congés de maladie et de maternité.

Alourdissement dans la tâche première des participants : Les enseignants investis dans les programmes sont susceptibles de connaître des modifications dans leur tâche, entre autres, par l'ajout de groupes d'élèves ou encore de matières à enseigner, ce qui affecte leur disponibilité et leur désir d'engagement : *« avec une tâche (...) qui s'en va de plus en plus lourde (...) l'entraide (...) je l'ai fait cette année mais pour l'année prochaine (...) c'est pas sûr (...) y faut penser à soi aussi » C3.*

Les tâches des professionnels non-enseignants engagés dans les services à l'élève sont aussi sujettes à des modifications (ajout de clientèle dans le milieu scolaire, sévérité accrue des problèmes de la clientèle et changement dans la programmation des soins, par exemple des périodes de vaccination), ce qui limite de beaucoup leur temps disponible pour participer aux activités du programme.

Réduction dans le complément de tâche des adultes participants : Le complément de tâche du personnel enseignant peut être modifié selon les besoins du milieu ou être remis en question à chaque année, ce qui joue directement sur la motivation des intéressés : *« l'an passé j'ai eu une période de reconue, cette année aussi avec (...) beaucoup plus de difficulté, (...) à cause des coupures (...) ça s'ra à r'commencer à tous les ans (...) ça devient fatigant de toujours avoir à négocier » C35.*

Diminution du temps alloué aux participants pour les programmes : Six programmes (40 %) ont bénéficié de ressources plus grandes au moment de leur mise sur pied que pour leur maintien dans le milieu : au fil des ans, près de la moitié des adultes (15/33) ont vu la partie de leur tâche affectée au programme révisée à la baisse.

Diminution de prêts de services entre le CLSC et la commission scolaire :

Dans neuf programmes (60 %), les ressources humaines sont tributaires d'ententes entre les ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux, par conséquent, le virage ambulatoire amorcé dans les services de santé au Québec réduit l'attribution des ressources humaines offertes par le CLSC : trois programmes ont mentionné être confrontés à cette réalité, tandis que trois participantes travaillant au CLSC précisent que leur mandat au sein du projet se termine dans quelques mois et que l'école aura à assumer la continuité du programme, ce qui n'était pas prévu au moment de l'implantation.

Non-remplacement de congés de maladie ou de maternité : Quatre programmes (26,7 %) ont subi des absences pour congé de maladie ou de maternité sans qu'elles soient comblées, ce qui a entraîné des ajustements à la baisse dans la réalisation de certaines tâches liées à leur fonctionnement. Les conséquences de ces décisions émergent souvent quand il est un peu tard pour en contrer ou en corriger les principaux effets : désengagement des adultes et des pairs aidants face au programme, encadrement déficient auprès des pairs aidants, lacune dans la communication entre le programme et le milieu.

De plus, la libération des professeurs, élément positif en soi, est vue insuffisante par certains programmes, compte tenu de l'ampleur des besoins à combler « *libéré pour une heure par cycle de neuf jours, on sait que c'est plus que ça juste une réunion faut la préparer, une réunion dure une heure et plus qu'une heure, fait que c'est déjà tout le temps du bénévolat* » C1.

Insuffisance de ressources matérielles (-)

Les ressources matérielles comprennent ici les moyens physiques (local, ameublement, fournitures, etc) et financiers requis pour faire fonctionner le programme adéquatement. Ainsi, les participants soulignent les items suivants : transport après l'école, accès à un local

et à des fournitures, frais de conférenciers, achat de documentation, participation à des colloques, etc.

Les participants de 13 programmes (86,7 %) mentionnent que les restrictions budgétaires affectent non pas la survie du programme d'aide par les pairs dans l'école, mais son fonctionnement, ses objectifs et ses activités, dont les projets visant à sensibiliser le milieu scolaire (organisation de journée thématiques dans l'école), à améliorer les compétences des pairs aidants (participation à un colloque, conférencier et personnes ressources, visite d'un autre programme) ou à améliorer le milieu scolaire (activité de jumelage académique).

Les participants qui ont exprimé le manque de moyens financiers disent devoir autofinancer les activités prévues, ou les laisser tomber. Neuf programmes (60 %) n'ont pas accès à un local exclusif, ce qui les désavantage, puisqu'un local bien identifié représente, selon les participants, un atout important en termes d'accessibilité et de visibilité.

4.2.3.2. Attitudes face au programme

Une attitude serait une *disposition à l'égard de*, en l'occurrence, le programme ; les attitudes présentées se composent des tendances qui portent les gens du milieu à des comportements qui supportent ou non le projet véhiculé.

La catégorie *Attitudes face au programme* comporte quatre éléments positifs : 1) la souplesse du personnel enseignant pour libérer les pairs aidants, 2) l'ouverture au bénévolat, 3) la sensibilisation aux problèmes des jeunes et 4) le préjugé favorable face au programme. Ces quatre éléments sont des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également deux éléments négatifs : 1) le malaise face au suicide et 2) le manque de reconnaissance du milieu. Ces deux éléments sont des facteurs nuisibles au maintien des programmes.

Souplesse du personnel enseignant pour libérer les pairs aidants (+)

Les règles qui régissent le milieu scolaire ont leur pertinence pour maintenir l'ordre et permettre l'atteinte des objectifs éducatifs. La souplesse avec laquelle le personnel enseignant applique ces règles exprime une forme d'appréciation du programme favorable à son maintien dans le milieu ; ainsi, le retard d'un pair aidant peut être excusé ou son absence de la classe pour le bénéfice du programme, approuvée. De plus, un professeur peut faciliter le travail d'un pair aidant auprès d'un jeune en détresse en lui permettant de s'absenter, de sortir du cours avec le jeune « *un prof qui voit un élève pleurer pis y'avait un entraidant (...) dans la classe, l'entraidant pouvait sortir avec l'élève pour aller dans une salle (...) pour écouter* » C7. D'une certaine manière, cet aspect corrobore la *contribution du personnel enseignant à la publicité (+)*, identifiée comme facteur favorable à l'implantation et représente un deuxième niveau d'acceptation du programme. Dans certains milieux, on permet la reprise d'un examen pour qu'un pair aidant intervienne auprès d'un pair.

Ouverture au bénévolat (+)

Pour bien des adultes, le programme correspond à un élan du cœur pour répondre aux besoins identifiés dans le milieu, une expression d'amour envers les jeunes, « *être là (...) c'est une façon d'accompagner, de dire tu es important pour moi* » C40 et à un désir de les aider même en investissant de leur temps bien souvent au-delà de la tâche rémunérée « *l'amour des gens (...) le désir de s'impliquer* » C9. C'est l'ouverture au don de soi. Tous les participants soulignent que la quantité d'efforts déployés pour faire de ces programmes un succès n'a d'égal que l'esprit de bénévolat, qui anime ces mêmes programmes et leur assure de se maintenir au fil des ans.

De plus, des programmes profitent d'une forme ponctuelle de bénévolat de la part d'autres adultes du milieu, qui assument, par exemple, le transport des pairs aidants, permettant de réaliser des activités à l'extérieur de l'école.

Sensibilisation aux problèmes des jeunes (+)

La sensibilisation aux problèmes des jeunes signifie être conscient que leurs problèmes sont aussi importants que leurs résultats scolaires. C'est un regard sur la vie des jeunes qui, en plus de vivre les soubresauts de l'adolescence, se retrouvent face à une peine d'amour, à un conflit familial, etc. « *l'école est aussi un milieu d'vie (...) un jeune quand y rentre à l'école y laisse pas ses problèmes à porte y rentre avec c'qu'ya vécu (...) chez eux ou ailleurs ou ben c'qui vit l'midi* » C22.

Les milieux (directions et personnels enseignant et non enseignant) qui perçoivent les jeunes comme des êtres à part entière, conçoivent l'importance du programme d'aide par les pairs dans l'école comme moyen pour les aider à résoudre leurs problèmes et ils acceptent plus aisément de l'appuyer pour en assurer le maintien, voire de s'y investir.

Préjugé favorable face au programme (+)

L'opinion que les intéressés du milieu se font du programme, conditionne l'accueil qu'on lui réserve une fois implanté. Certains indices permettent de constater qu'un jugement bienveillant est porté envers une majorité de programmes et que les gens y croient : les budgets sont reconduits année après année, les personnels s'impliquent, le milieu a recours aux pairs aidants, etc. Les opinions favorables les plus répandues sont les suivantes : les pairs aidants ont la réputation d'aider de façon appropriée, on peut leur faire confiance, leurs actions sont crédibles, les adultes investis deviennent plus accessibles pour les jeunes.

De plus, certains préjugés, manifestés lors de l'implantation ou émergeant encore chez les *nouveaux* (élèves et personnels), évoluent pour se convertir en opinions favorables, suite à l'action des pairs aidants :

« ça pas été long, les jeunes y'ont expliqué vraiment eux ôtes à leurs pairs, comment ça fonctionnait, c'est pas un groupe qui pleurait (...) devant une situation, c'est pas une thérapie qu'on faisait » C7 « ya un professeur (...) qui est allé voir le directeur adjoint, ya dit ton projet d'jeunes aidants, j'tais pas ben ben d'accord avec ça ; pour moi l'école c'est une place pour venir apprendre à écrire et à compter mais l'jour

où j'ai vu un jeune aidant par exemple aller s'asseoir avec (...) un qu'y'était tout l'temps tout seul (...) pis aller travailler avec lui, là j'ai r'visé ma position » C13.

Malaise face au suicide (-)

Dans les milieux scolaires, les programmes d'aide par les pairs ne créent pas de résistances majeures, mais il y a un malaise face au suicide. On ne peut toutefois parler des programmes sans parler de suicide, puisque, entre autres, ils en visent la prévention.

Tous les préjugés ne s'adressent pas nécessairement au programme, mais ils ont une influence marquante sur lui, par exemple, le tabou face à la mort ou la difficulté d'aborder le problème du suicide « *yen a la mort (...) on avait une réticence face à ça, fec on n'a pas donné (la formation) » C7* ou « *(les jeunes) y sont pas confortables avec le suicide quand y'arrivent (...) c'est quec chose qui fait peur (...) y jugent beaucoup (...) alors la formation est importante, le suivi là- dessus est important » C22.*

Dans une école, la participation du milieu scolaire aux activités du programme en a été affectée négativement : « *on a fait v'nir Suicide Action Montréal, c'était à l'heure du dîner, tous les jeunes sont invités mais y en a juste quelques uns qui viennent parce qu'y veulent pas être identifiés (...) dire moi j'pense au suicide » C27.*

Une personne exprimant son mal de vivre par des pensées ou gestes suicidaires, provoque parfois des malaises, des inconforts (sentiments pénibles et irraisonnés dont on ne peut se défendre) qu'on n'arrive pas toujours à nommer. Conséquemment, le pas est vite franchi de souhaiter écarter ce qui pourrait conduire à des situations pénibles et inconfortables « *la première fois, tu rentres dans la chambre d'hôpital, qu'est-ce que tu dis à une personne qui vient d'bouffer une poignée d'pilules, tsé ça va pas ben là (...) j'me rappelle la première fois, j'pense que j'me suis approché d'la chambre 5-6 fois avant d'rentre » C10.*

Des jeunes hésitent à s'inscrire au programme parce qu'ils l'identifient au problème du suicide : *« les jeunes (...) y veulent pas trop en parler, ah on veut pas s'engager là-dans, ça parle du suicide »* C28.

Dans la perspective du programme d'aide par les pairs, ces malaises face aux personnes suicidaires représentent un facteur nuisible, a priori, sur lequel les programmes tendent justement à agir, par la formation aux pairs aidants, en particulier. L'important, c'est de calmer l'inquiétude engendrée par le phénomène : *« le suicide (...) c'est toujours la problématique qui les fait le plus paniquer, qu'est-ce qu'on fait si quelqu'un nous dit qui veut s'tuer »* C22.

Manque de reconnaissance du milieu (-)

Pour se développer librement dans toutes ses possibilités, le programme d'aide par les pairs doit jouir de l'appui du milieu, qui, condition sine qua non, doit croire au projet : *« un projet comme ça peut pas fonctionner dans une école si on n'a pas en arrière de nous autres l'appui de l'école même les structures de l'école »* C22.

À l'inverse, le manque de reconnaissance en restreint le développement, et à la limite compromet son maintien. Le manque d'appui touche les plans personnel et organisationnel. Il s'exprime en termes d'absence des actions qui pourraient augmenter la visibilité et la promotion, absence également des conditions de travail pour faciliter la réalisation de l'ensemble des activités de recrutement, de formation, d'encadrement, de perfectionnement et d'accompagnement des pairs aidants *« on n'a pas le personnel en arrière de nous autres (...) pis la direction, (...) ça nous enlève tout moyen d'fonctionner, les jeunes peuvent être encore là mais on n'a pu d'disponibilité pour les rencontrer, pour travailler avec eux autres »* C22 ou encore *« y leur a dit j'vous fatiguerai pas avec ça j' les sortirai pu d'vos cours, j'va faire les projets les sam'dis ou les journées d'planification ou après l'école »* C19.

Le manque de reconnaissance résulte en une démobilisation personnelle des adultes et des jeunes « *ya 7 ou 8 ans, (...) y'avait plus d'enseignants impliqués (...) les élèves (...) sentaient qu'y'avaient peut-être un environnement plus propice, continuaient plus* » C19.

4.2.3.3. Contribution des adultes aux programmes

Les programmes d'aide par les pairs dans les écoles ne pourraient se maintenir sans l'engagement d'un certain nombre d'adultes qui leur donnent vie, s'investissant de différentes manières et à divers degrés. Ce que chacun apporte en termes d'expertise, d'enthousiasme, de disponibilité, de bienveillance à l'égard du groupe, favorise la rencontre de compétences dont l'ensemble est indispensable et contribue à la consolidation du programme dans le milieu.

La catégorie *Contribution des adultes aux programmes* comporte trois éléments positifs : 1) le leadership auprès des pairs aidants, 2) le soutien des pairs aidants, ainsi que 3) la transmission d'habiletés aux pairs aidants. Ces trois éléments sont des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également quatre éléments négatifs : 1) l'absence de permanence, 2) le manque de disponibilité, 3) la lourdeur de la tâche, 4) la différence des tâches entre les professionnels enseignants et non-enseignants. Ces quatre éléments sont des facteurs nuisibles au maintien des programmes dans les milieux scolaires.

Leadership auprès des pairs aidants (+)

Les adultes des programmes d'aide exercent une grande influence sur ces derniers. En effet, les adultes ont la responsabilité de créer l'esprit d'équipe, de coaliser et de guider le groupe en vue d'une action commune. Le leader adulte efficace est celui qui sait partager ses connaissances, communiquer son enthousiasme, suggérer une orientation appropriée aux activités du programme, agir comme modèle de rôle, etc.

Les adultes gèrent le programme en gardant en tête les besoins des jeunes et optent pour les modalités les plus avantageuses : quand et comment lancer le projet, combien de jeunes le programme peut-il accueillir considérant le ratio adultes/jeunes, etc. Dans l'exercice de leur leadership, les participants disent ajuster continuellement leurs actions afin de répondre le plus adéquatement aux exigences du programme et aux attentes du milieu ; ils évaluent régulièrement leurs actions. Cette disposition au changement est vue comme un signe de santé et de vitalité.

Soutien des pairs aidants (+)

Le soutien aux pairs aidants concerne le suivi apporté aux jeunes dans leur travail de pairs aidants et représente une importante activité qui consolide la formation reçue. L'accompagnement des pairs aidants se fait de trois façons complémentaires : rencontres de groupe sur une base régulière, suivi individualisé au besoin et supervision d'activités d'aide telles que courrier à l'entraide, jumelage académique.

Les participants reconnaissent tous que la tâche de pairs aidants n'est pas toujours facile, que ces derniers sont parfois confrontés à des situations bouleversantes et que l'aide des adultes est primordiale. Certains programmes offrent des temps propices au partage d'expériences personnelles : par exemple, un dîner par semaine au cours duquel les adultes favorisent les échanges des pairs aidants entre eux et aident les jeunes à trouver des façons de répondre plus adéquatement aux problèmes soumis par leurs amis.

Des programmes comptent de nombreux adultes pour assumer cette tâche d'accompagnement des pairs aidants, d'autres non. Dans le premier cas, on y voit une force et, dans les autres programmes, une lacune à combler.

Transmission d'habiletés aux pairs aidants (+)

Les programmes d'aide par les pairs se veulent une réponse aux besoins exprimés par les jeunes : se dire, être écoutés, apprendre à mieux communiquer, trouver des solutions à leurs problèmes, savoir comment répondre à la détresse de leurs amis. Aussi, les adultes investis dans les programmes d'aide s'investissent dans cet aspect essentiel de la tâche et communiquent leur savoir-faire et leur savoir-être à travers les différentes activités en lien avec les objectifs des programmes : périodes de formations, activités plus relaxantes visant la cohésion du groupe, consultation individuelle des pairs aidants.

Absence de permanence (-)

La permanence est ici vue sous ses deux acceptions : 1) la stabilité dans le temps par les mêmes responsables et par une solide équipe d'adultes et 2) le fait que le service est offert à temps plein par une ou des personnes. Le manque de permanence déstabilise le programme plus ou moins longtemps et plus ou moins sévèrement, selon le cas.

Les programmes profitent de l'arrivée de nouveaux membres ce qui donne une nouvelle dynamique, un renouvellement, à condition qu'ils bénéficient d'une équipe déjà stable. Des changements dans l'équipe de responsables provoque un manque de continuité qui ralentit l'évolution du groupe en termes d'atteinte des objectifs et d'amélioration à apporter à certains éléments du programme, tel le contenu de la formation. Enfin, les adultes qui restent ne sont pas toujours prêts à prendre le leadership du programme et peuvent ne pas se sentir compétents.

Huit programmes mentionnent les conséquences néfastes d'un manque de permanence des adultes : perte d'énergie pour les adultes qui restent, car ils doivent se chercher de nouveaux collaborateurs et s'y adapter, développer un nouvel esprit d'équipe incluant un nouveau partage des tâches, sans compter l'insécurité du moment. Les nouveaux adultes doivent se former et s'approprier la philosophie et les méthodes de travail du programme.

Chez les pairs aidants, l'impact peut s'avérer important, car la période de transition les démobilise et diminue leur confiance (ils perdent leur confident ou leur soutien acquis dans l'adulte qui part). Le manque de permanence remet en question l'esprit d'équipe, si important pour établir un climat de confiance, et peut même faire perdre des membres.

Les adultes qui se désengagent ne le font pas nécessairement de bon cœur. Les raisons les plus souvent évoquées sont la charge de travail, la diminution de l'intérêt personnel, le changement dans la fonction au sein de l'école, le statut précaire de l'emploi.

Manque de disponibilité (-)

Pour planifier, organiser et diriger les activités du programme (visibilité, recrutement, formation, encadrement, perfectionnement et accompagnement des pairs aidants) et les activités d'animation du milieu, il faut de la disponibilité. Le manque de disponibilité des adultes influence à la fois le fonctionnement du programme, ses manières de faire et sa faculté de se ressourcer. Il limite la capacité d'accueil pour des jeunes intéressés à devenir pairs aidants. Les participants regrettent de ne pas pouvoir répondre aux attentes des pairs aidants, qui réclament davantage de formation.

Certains participants trouvent ardu de concilier leurs obligations professionnelles et personnelles avec une participation assidue au programme. Par ailleurs, les participants rapportent que les jeunes ressentent le malaise des adultes envers leur charge de travail et leur manque de disponibilité qui en découle : conséquemment, ils se sentent peu accueillis et se désengagent.

Le manque de temps invoqué est imputable à plusieurs facteurs, dont la non-reconnaissance de la tâche par les supérieurs et la surcharge de travail créée par les trop nombreux dossiers prioritaires.

Lourdeur de la tâche (-)

S'occuper du programme, « *c'est quand même une tâche assez lourde* » C48.

Le succès d'un programme résulte de la combinaison d'un ensemble d'ingrédients indispensables et complémentaires : s'outiller pour donner la formation (quoi, comment, où, quand), connaître les ressources, savoir animer, former, se rendre disponible dans l'accueil du jeune, prévoir les rencontres, gérer les relations à l'intérieur du groupe, planifier, organiser, réaliser et évaluer les activités, gérer le programme au sein du cadre scolaire, etc. Réunies, toutes ces actions nécessaires au succès souhaité peuvent apparaître démesurées, insurmontables pour l'individu qui aurait le goût de s'y investir. D'où l'importance de l'équipe et de la répartition des responsabilités qu'elle rend possible.

Les conditions dans lesquelles le travail doit être accompli, dont la rareté du temps disponible, contribuent à amplifier la responsabilité des adultes qui maintiennent leur engagement : « *dans l'vécu là c'est pas évident, on est toute tirillé là chacun arrive avec plein d' dossiers (...) on est toujours coincé dans l'temps, ça c'est difficile, (...) c'est comme une bombe tu te cédules à tel midi, faut être là* » C4, tout comme elles peuvent entraîner chez d'autres le refus de se mobiliser.

La lourdeur de la tâche s'identifie aussi à un sentiment d'inadéquation, d'incompétence face au travail demandé : « *on (professeurs) donn'ra pas la formation parce que on est pas qualifié pis ça fait pas partie d'note tâche pis c'est trop nous d'mander, on est prêt à faire du bénévolat mais on est pas prêt à s'tuer pour que l'affaire marche* » C40.

Différence des tâches entre les professionnels enseignants et non-enseignants (-)

Pour se maintenir, les programmes d'aide par les pairs misent sur la collaboration entre les membres des personnels enseignant et non enseignant. La place que le programme occupe dans le milieu est directement proportionnelle à la participation de chacun.

Tout en reconnaissant la différence entre les tâches liées à l'enseignement (préparations, cours, corrections de travaux et évaluations) et celles du personnel non-enseignant davantage orientées vers l'accompagnement des jeunes en difficulté, les participants soulignent l'interdépendance et la convergence du travail de chacun. Pour leur part, les enseignants apporteraient le côté pédagogique et, souvent, l'aspect structurant, tandis que les non-enseignants contribueraient au plan des problèmes spécifiques (interventions, accompagnement, aiguillage, etc.) et à l'esprit qui règne au sein du programme :

« la prof (...) qui a une approche différente, (...) peut-être plus rigoureuse que moi, est enseignante, donc elle apporte une façon de fonctionner, des fois, à r'place » C1. « la planification, c'est juste un prof qui parle comme ça (...) c'est ma façon de travailler (...) mes techniques de travail (...), c'est juste d'organisation (...) partage de tâches » C3.

De plus, les non-enseignants négocient souvent des conditions qui facilitent l'implication des enseignants « *j'en ai mis du temps, (...) y'a fallu (...) voir la direction pour débattre notre point, (...) la Commission scolaire pour qu'y dégage des enseignants (...) des libérations de périodes (...) pis le bien-fondé de ça, pourquoi qu'on voulait du temps* » C45.

La collaboration n'est toutefois pas toujours facile à réaliser, compte tenu des conditions de travail, des horaires spécifiques (présence en classe pour les enseignants et consultation individuelle urgente pour les non-enseignants) et des rôles de chacun. En effet, les adultes ne bénéficient pas tous des mêmes conditions pour s'engager dans le programme. Certains s'y consacrent en plus de leur tâche reconnue, d'autres, grâce à la libération d'une partie de leur tâche ; certains jouissent d'une présence continue à l'école, d'autres s'y retrouvent sur une base ponctuelle. Cette situation engendre des tensions et oblige à un dialogue pour concilier les vues de chacun et les besoins du programme.

Plusieurs programmes ont vécu ou vivent encore des ratés, parce qu'ils n'ont pas saisi que le maintien du programme repose sur l'obligation de satisfaire la nécessaire complémentarité des rôles entre les personnels enseignant et non-enseignant.

4.2.3.4. Motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme

Les programmes d'aide par les pairs existent pour les jeunes et se maintiennent dans le milieu grâce à ceux qui choisissent de s'investir pour devenir des aidants dans leur milieu. Plusieurs raisons poussent ces derniers à s'inscrire au programme et à y demeurer actifs ou à abandonner et fournissent des indices importants pour le maintien des programmes dans les milieux où ils sont implantés.

La catégorie *Motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme* comporte quatre éléments positifs : 1) la réalisation d'activités concrètes, 2) l'autonomie dans le choix des activités, 3) le sentiment d'utilité, ainsi que 4) la socialisation. Ces quatre éléments sont des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également sept éléments négatifs : 1) la rotation annuelle, 2) l'investissement des pairs aidants dans des activités parallèles, 3) une participation inégale, 4) le désir de régler ses problèmes personnels, 5) la répétition des activités, 6) la contrainte de transport et 7) le rattrapage scolaire. Ces sept éléments sont des facteurs nuisibles au maintien des programmes dans les milieux scolaires.

Réalisation d'activités concrètes (+)

À ce chapitre, les programmes rivalisent d'originalité et listent des activités variées : levées de fonds, pièces de théâtre, kiosques, semaines thématiques, accueil des élèves à la rentrée scolaire, contacts avec des groupes extérieurs, tournées de classes en première secondaire, etc. Au dire des participants, la réalisation d'activités concrètes stimule le rassemblement des jeunes autour d'un projet commun, ce qui répond à leurs besoins d'engagement, leur permet

de se connaître entre eux et contribue à la promotion des programmes. Aussi, ces activités répondent au besoin des jeunes de voir rapidement les résultats de leurs actions.

Les jeunes préfèrent les activités qui leur permettent d'échanger, de se sentir dans le coup, comme les activités de groupe. Les pairs aidants ne perçoivent pas suffisante l'écoute des jeunes en difficulté. Cela est compréhensible dans la mesure où cette action n'a pas un caractère spectaculaire ni un impact toujours observable. Cependant, certains participants soulignent l'importance de maintenir l'équilibre entre ces activités et la mission même d'aide aux jeunes en difficulté.

Les pairs aidants sont des êtres en devenir qui, spontanément, choisissent de participer à des activités dont le rayonnement dans le milieu leur semble indéniable ; il leur est plus facile de s'investir dans un groupe à succès, cela leur donnant le sentiment d'être personnellement acceptés, voire valorisés.

Autonomie dans le choix des activités (+)

Les programmes fournissent aux pairs aidants l'occasion d'exprimer leurs intérêts, de faire valoir leurs compétences, de dépasser leurs limites, bref, de se tester et parfois de découvrir des aspects non révélés de leur personnalité. Les jeunes sont naturellement combattifs et prêts à investir pour défendre ce en quoi ils croient. Cet aspect de leur personnalité est mis en valeur à travers leur choix d'activités.

Les adultes sont attentifs à favoriser le développement des potentiels de chacun et à permettre la prise en charge par les jeunes de divers aspects des activités en favorisant un système de co-gestion avec les pairs aidants.

Sentiment d'utilité (+)

L'engagement des pairs aidants répond entre autres à leur besoin de se sentir utiles, sentiment qui se nourrit du désir d'aider. L'aidant s'épanouit en partageant son propre bien-être, ses

expériences, ses découvertes et, à la limite, son désir même de réciprocité dans les valeurs : *« ya une catégorie d'jeunes qui veulent être visibles, qui veulent promouvoir l'entraide, qui veulent multiplier l'information qu'yont eue dans leur milieu, c'est ça qui suscite le plus d'intérêt »* C13. Les pairs aidants se sentent utiles quand ils participent au rayonnement du programme et quand ils observent l'élargissement de leur cercle de connaissances.

Une mauvaise perception de ce qu'est l'entraide a parfois conduit des pairs aidants à se désengager, déçus de ne pas recevoir de demande d'aide : *« c'est un problème qu'on a eu une mauvaise perception de c'est quoi l'entraide, par les entraidants eux-mêmes (...) qui croient que l'entraide c'est d'attendre que quelqu'un vienne te voir pis te d'mander d'l'aide »* C37.

Socialisation (+)

L'engagement des pairs aidants répond également à leur besoin d'appartenance issu de leur esprit grégaire. La collaboration entre pairs aidants et avec les adultes, s'avère nécessaire pour que le programme réalise ses objectifs, à savoir sensibilisation du milieu, disponibilité à l'entraide et amélioration de la qualité de vie à l'école. Comme il y a volonté de créer un groupe, les adultes rencontrés soulignent l'importance des activités de socialisation qui enrichissent la formation et facilitent l'encadrement des pairs aidants. Les activités les plus courantes consistent en un mélange de travail et d'activités plus ludiques : plein air, repas en commun, nuit blanche, projection de films, échanges, etc.

La socialisation favorise aussi le sentiment d'appartenance au programme et contribue à souder le groupe : *« les activités d partage (...) (ça) répond au besoin de relations à travers un groupe -communiquer, parler, prendre de la place, se sentir valorisé et écouté- pour mieux poursuivre la mission par après »* C3. La socialisation des jeunes passe par l'apprentissage de relations plus étroites entre eux et avec les adultes. En apprivoisant le

monde adulte, les pairs aidants apprennent à y faire leur place, au lieu d'entretenir des relations faisant davantage appel au rapport de force.

Rotation annuelle (-)

Chaque année, les programmes d'aide par les pairs perdent inévitablement de leurs actifs, les jeunes de Secondaire V, ceux qui déménagent et ceux qui, pour une raison ou une autre, font le choix de s'investir dans d'autres activités. Le départ de personnes importantes pour eux est susceptible d'influencer leur choix et devient un motif d'abandon ; cela entraîne la perte des meilleurs *chums* et crée une nouvelle dynamique de groupe, ce qui peut en démotiver plusieurs et nuire au maintien des programmes.

Un noyau d'anciens permet une continuité de réflexion et d'action et, par conséquent, une plus grande ouverture au milieu. Les activités réalisées ont plus de portée dans le milieu, elles sont plus efficaces et répondent davantage aux problématiques identifiées. Les énergies sont réparties sur l'ensemble des besoins, plutôt que centrées sur le recrutement et la formation des nouveaux pairs aidants.

Investissement des pairs aidants dans des activités parallèles (-)

Curieux de nature, souvent polyvalents et intéressés à nombre de domaines, les jeunes ont tendance à se dépenser dans différentes activités en même temps. Dans de nombreux programmes, les pairs aidants n'échappent pas à cette habitude et, par manque de temps, ils sont difficilement assidus à leur engagement. Ces absences sporadiques ont un impact à la fois sur leur implication dans les activités et sur le fonctionnement du groupe. Les adultes doivent parfois leur rappeler leur engagement et les inviter à aller jusqu'au bout « *nos jeunes sont beaucoup impliqués dans différents milieux pis sur 12 élèves disons sur l'heure du midi on pourrait se r'trouver 4-5* » C3.

Participation inégale (-)

La motivation versatile, le manque de ressources comme le transport après la classe, les exigences du quotidien, tous ces facteurs réunis occasionnent que la participation des pairs aidants varie sensiblement, de sorte que certains programmes ont de la difficulté à maintenir le rythme de participation à 100 % : « *la motivation d'un jeune, ça varie vite (...), maint'nir le rythme, garder tout l'monde actif ça été plus difficile* » C37. Cette participation inégale peut avoir un impact sur le sentiment de solidarité que l'on cherche à développer à l'interne du groupe.

Désir de régler ses problèmes personnels (-)

Les jeunes qui s'inscrivent au programme afin de régler certains problèmes personnels sont moins disponibles pour la fonction d'aidants dans le milieu, leur regard étant plutôt tourné vers la résolution de leurs propres inconforts. Dans ces cas, il y a distorsion entre les objectifs personnels du jeune et ceux du programme, sorte d'attentes inconscientes qui brouillent le déroulement des rencontres.

Répétition des activités (-)

Dans le volet communautaire des programmes d'aide par les pairs, certains choisissent de travailler sur un problème particulier en fonction des intérêts soulignés par les pairs aidants et ce thème change à chaque année. Un programme ne doit pas être identifié exclusivement à un type particulier d'activité dans le milieu, par exemple, une cueillette de fonds pour venir en aide aux toxicomanes (Campagne Jean Lapointe) : cela aurait vite pour effet d'ennuyer la créativité des pairs aidants. La répétition des activités est vue comme un facteur qui nuit au maintien du programme.

Contrainte de transport (-)

Pour durer, les programmes d'aide par les pairs doivent s'ajuster aux milieux scolaires. Le problème de transport après l'école est une difficulté rapportée, principalement en milieu rural. Pour pallier cette difficulté, les programmes tiennent les rencontres à l'heure du midi, tolèrent que des pairs aidants s'absentent ou demandent aux parents de prendre la relève pour le transport de leurs jeunes.

À la limite, certains jeunes ne peuvent simplement pas participer, malgré leur intérêt et leurs qualités d'aidant naturel « *on a toujours des problèmes de transport (...) y a des jeunes (...) qu'y ont été recrutés qui ne peuvent participer à cause de ça* » C22.

Rattrapage scolaire (-)

Le rattrapage scolaire est une activité obligatoire pour les élèves ayant des difficultés académiques. Là où il est concomitant aux activités du programme, les jeunes qui en ont besoin ne peuvent devenir pairs aidants, ou bien le programme doit tolérer leurs absences à répétition. C'est pourquoi, certains programmes prennent en considération le niveau de rendement scolaire des jeunes lors du recrutement.

4.2.3.5. Stratégies de formation des pairs aidants

Les programmes conçoivent, coordonnent et déploient un ensemble de moyens afin de préparer les jeunes à jouer leur rôle de pairs aidants dans le milieu. Pour les programmes visités, la démarche de formation à l'aide s'appuie sur l'importance d'aider l'adolescent à développer de nouvelles compétences qui lui permettent d'accroître sa capacité à prendre en charge ses problèmes personnels et à les résoudre efficacement avant de s'engager dans l'assistance d'un ami en difficulté.

Les pairs aidants partagent le désir de bien servir au sein du programme. Ils ne se sentent pas toujours adéquatement outillés, habiles à affronter les situations et les problèmes. Ils sont

naturellement disposés à apprendre sur eux-mêmes, ils ont le goût d'appréhender le monde qui s'ouvre à eux et de jouir d'un plus grand contrôle sur leurs émotions et leurs états d'âme ; ils profitent des occasions offertes pour se vérifier auprès d'adultes et de pairs et pour s'approprier les connaissances et habiletés à intervenir.

La catégorie *Stratégies de formation des pairs aidants* comporte quatre éléments positifs : 1) la formation par étapes, 2) la variation des formules pédagogiques, 3) une formation adaptée aux anciens et aux nouveaux pairs aidants, ainsi que 4) l'utilisation des pairs aidants déjà formés dans la formation aux nouveaux. Ces éléments sont des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide dans un milieu scolaire.

Formation par étapes (+)

La formation par étapes se définit ici comme le fait d'introduire de façon progressive le contenu. Pour les participants, la quantité de connaissances à acquérir ainsi que l'importance de créer un climat de confiance et de soutien mutuel dans le groupe, jouent en faveur d'une formation par étapes.

La démarche de formation à l'aide s'appuie sur quatre concepts, soit : le processus de croissance personnelle, les facteurs d'une communication efficace, la relation d'aide et les problèmes vécus par les jeunes. Aussi, pour permettre aux pairs aidants d'acquérir une méthode d'analyse et de résolution de problème, les activités d'apprentissage doivent respecter des étapes.

Globalement, on retient que les formations gagnent à être présentées progressivement, par petites doses, en groupes restreints : ces conditions favorisent l'assimilation des contenus par les pairs aidants et l'impact positif des formations.

Variation des formules pédagogiques (+)

Les programmes d'aide par les pairs visités accordent une importance réelle aux approches pédagogiques comme moyens de maintenir l'intérêt des pairs aidants. Dans ce dessein, ils semblent privilégier des activités d'animation qui ont pour avantage de rassembler le groupe, de réchauffer l'atmosphère et de créer des solidarités, comme l'apprentissage par le jeu. Les notions théoriques sont généralement présentées à l'aide de moyens vivants comme les jeux de rôles, la vidéo, les personnes-ressources extérieures.

L'application des notions apprises n'a pas la même importance dans tous les programmes. Certains optent carrément pour un apprentissage poussé des problèmes qui touchent les jeunes et n'hésitent pas, par exemple, à aller sur le terrain : en visitant des centres d'aide aux victimes, des maisons d'accueil pour jeunes en difficulté ou en réalisant des activités de sensibilisation permettant d'explorer les habiletés nouvellement acquises. Pour les jeunes, un cahier comportant les informations transmises pendant la formation constitue une source de références intéressantes.

Formation adaptée aux anciens et aux nouveaux pairs aidants (+)

Les programmes se préoccupent tous d'adapter les formations et de les répartir dans le temps, pour que la progression se fasse harmonieusement et que les pairs aidants se sentent continuellement encouragés à aller plus loin, qu'ils aient la conviction d'évoluer avec le programme et en fonction de la responsabilité qu'on leur reconnaît ; « *on a les anciens, les moyens, (...) les plus jeunes, donc chevaucher toujours trois années, c'est qui fait qu'on donne la nouvelle formation au secondaire III, on donne la complémentaire au IV des fois qu'on jumelle au V* » C26.

Utilisation des pairs aidants déjà formés dans la formation aux nouveaux (+)

Quoique peu de programmes (n=2) ont, de fait, compté sur l'expérience des pairs aidants déjà formés pour assurer la formation des nouveaux, cette option s'avère avantageuse pour les programmes, tout comme elle se révèle stimulante pour les pairs aidants plus expérimentés. Elle valorise les acquis des anciens pairs aidants.

Toutefois, la prudence s'impose pour éviter de créer un fossé entre deux *classes* de pairs aidants ; cela peut être une source de conflits interpersonnels comme nous le verrons dans la catégorie *Climat dans le groupe*. De plus, cette option implique probablement un autre type d'encadrement des pairs aidants par les adultes.

4.2.3.6. Contenu de la formation des pairs aidants

La formation dispensée aux pairs aidants cherche à les rendre plus compétents à gérer leur croissance personnelle, leurs relations interpersonnelles et la relation d'aide ; c'est ainsi que la formation les outille dans leur rôle de pair aidant.

Le contenu porte sur deux aspects, le premier étant relatif à la connaissance de soi (estime de soi, gestion du stress, leadership) et le deuxième touchant les attitudes et les techniques pour améliorer la communication (approche de l'autre, résolution de conflits, relation d'aide, écoute active, etc.). Les outils de communication présentés initient les pairs aidants à leur rôle d'aidant en leur indiquant « *comment entrer en contact avec un pair qui semble avoir des difficultés ou quoi dire et comment référer* » C9. Enfin, on y présente les ressources du milieu afin que les aidants puissent mieux diriger leurs aidés.

La catégorie *Contenu de la formation des pairs aidants* comporte quatre éléments positifs : 1) la reconnaissance de ses limites, 2) la référence des jeunes en difficulté, 3) l'écoute active ainsi que 4) les problèmes spécifiques aux jeunes. Ces quatre éléments sont des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide par les pairs.

Reconnaissance de ses limites (+)

Des jeunes en difficulté, vivant beaucoup d'isolement, mettent parfois toute leur confiance en un pair aidant et le sollicitent fréquemment ; ils peuvent vivre des problèmes complexes. Si, en plus, il y a idéation suicidaire, les pairs aidants peuvent se sentir dépassés, comme l'expliquent deux participants :

« c'est arrivé que la jeune ait accaparé beaucoup l'entraïdant (...) (qui) se sentait comme étouffé » (C9) ; « j'suis pas convaincu que ça (la prévention du suicide) devrait être un premier mandat des pairs aidants (...) qu'ils aient un rôle d'alerte oui mais le support(...) c'est tellement gros qu'ils ont beaucoup de difficulté à vivre avec ça » C19.

Tous les programmes évitent de considérer les pairs aidants comme des spécialistes aptes à intervenir. On leur apprend à gérer le fardeau des confidences, et, au besoin, à référer à des adultes de l'entourage : « *quand ça dépasse leur compétence y savent qui peuvent référer (...) y sont capables d'établir leur limite* » C26.

Référence des jeunes en difficulté (+)

Les pairs aidants savent tous la nécessité de confidentialité, ce qui ne les empêche toutefois pas de recourir à l'aide des adultes lorsqu'une situation qui leur a été confiée dépasse leur capacité. Devenir un bon entraîdant suppose d'être capable de faire un premier bout de chemin avec l'aidé, le référer quand cela s'avère utile et, enfin, l'amener vers une ressource compétente, le cas échéant.

Écoute active (+)

Pour devenir efficace, capable d'aider réellement, un pair aidant doit avant tout apprendre à être un bon écoutant. On peut parler d'écoute active quand les caractéristiques suivantes sont présentes : accueillir les propos de l'autre, reformuler les idées et refléter les émotions, aider l'autre à identifier ses valeurs et ses besoins, ainsi qu'à explorer un éventail de solutions « *on*

a des exercices aussi sur c'est quoi l'écoute active, comment on reformule une émotion, comment on s'exprime en message JE » C37.

Problèmes spécifiques aux jeunes (+)

Le thème du suicide est présent dans la formation de tous les programmes, mais la place qu'il occupe varie d'un programme à l'autre : « *on peut pas former un jeune aidant sans parler d'suicide, c'est un sujet qu'yé abordé sérieusement mais, j'dirais que c'est pas un sujet qu'yé traité à part* » C13.

La majorité des programmes d'aide par les pairs (n=13), soit 86,7 %, y ajoutent un volet de formation concernant d'autres problèmes vécus par les jeunes. Ces formations complémentaires abordent des sujets tels la toxicomanie, la violence sous toutes ses formes dont celle dans les relations amoureuses, l'inceste, les conflits parents enfants, le taxage, le vandalisme, la sexualité, les grossesses à l'adolescence et autres problèmes identifiés.

4.2.3.7. Climat dans le groupe

Quand on parle de climat dans un groupe, on fait référence à une chaleur humaine, une ambiance amicale, une atmosphère agréable, et au plan personnel, à une certaine complicité, une possible amitié, une influence stimulante ; en fait, on ne s'adresse pas à une activité en particulier, même si elle contribue au climat installé dans le groupe.

La catégorie *Climat dans le groupe* révèle l'importance des relations interpersonnelles. Les programmes d'aide par les pairs sont animés par un ensemble de personnes, adultes et jeunes, qui forment une équipe de travail en vue d'une tâche commune. L'esprit de solidarité qui les unit, la capacité que chacun manifeste à respecter l'autre, le partage d'objectifs collectifs, l'unanimité créée autour des moyens à mettre de l'avant, etc., tous ces ingrédients réunis favorisent l'éclosion d'un climat sain et souhaitable dans le groupe. L'esprit d'équipe,

né de la conjugaison de ces éléments, constitue la base d'une recette réussie. Le climat est « *la toile de fond* » C37.

La catégorie *Climat dans le groupe* comporte cinq éléments positifs : 1) les règles de fonctionnement, 2) le règlement des conflits, 3) le respect de la confidentialité, 4) la confiance mutuelle, ainsi que 5) la révélation de soi. Ces cinq éléments sont des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également un élément négatif, les conflits interpersonnels ; cet élément est nuisible au maintien des programmes dans les milieux scolaires.

Règles de fonctionnement (+)

Nécessaires pour assurer l'ordre et maintenir l'unité dans le groupe, les règles de fonctionnement ou lignes directrices de conduite, balisent ce qui doit être fait et comment ça doit l'être, par exemple, le respect des engagements, la ponctualité de chacun, la régularité dans l'horaire des réunions, l'assiduité. Ces règles s'appliquent autant aux pairs aidants qu'aux adultes et elles doivent s'installer dès le début de l'année.

La dérogation à l'une ou l'autre de ces règles a inévitablement des répercussions sur le fonctionnement du groupe ainsi que sur l'efficacité et l'impact du programme : « *le fait qu'yait des personnes qui s'absentent ici et là au cours des réunions (...) ça nuit à l'esprit d'groupe (et) aux activités* » C35.

Règlement des conflits (+)

Toute équipe est amenée à résoudre des divergences d'opinions entre personnes ou au niveau de l'organisation, en termes d'orientation. Pour bien fonctionner, un groupe doit trouver une solution acceptable aux conflits qui peuvent surgir. Les programmes solides sont ceux qui réussissent à régler les conflits au fur et à mesure qu'ils se présentent.

Respect de la confidentialité (+)

Le respect de la confidentialité est indispensable à la réputation d'un programme dans son milieu. En plus du risque de blesser la ou les personnes envers lesquelles le manquement a eu lieu, tout écart à cette règle compromet rapidement la crédibilité des personnes et la portée du programme. Il est difficile de pointer un extrait ou un autre dans les verbatims, qui exprimerait l'idée de façon formelle, mais le thème transpire tout au long des propos. L'idée même de l'entraide et de l'aide repose d'abord sur la capacité de confidentialité, c'est pourquoi on exigera cette grande qualité de tous, pairs aidants et adultes.

Confiance mutuelle (+)

La confiance personnelle naît d'un sentiment d'assurance, pendant que la confiance mutuelle se fonde sur la sécurité. La confiance mutuelle repose sur la capacité de chacun à se faire confiance, car, avant de s'ouvrir à l'autre, on doit être suffisamment bien avec soi. La confiance mutuelle facilite l'expression de confidences et elle assure que les tâches assignées à chacun seront exécutées : *« l'organisation, s'assurer que la confiance est dans le groupe, que les choses vont être faites en temps comme c'est supposé, c'est essentiel au maintien du groupe »* C32.

La confiance mutuelle est un indice du climat dans le groupe ; elle ne s'improvise pas, elle se développe, particulièrement par la formation. Ainsi, avec les nouveaux pairs aidants, on établit les bases : *« y sont pas gênés (...) la barrière est comme enl'vée pour v'nir nous voir »* C15. Ensuite, le phénomène s'amplifie *« une dynamique de groupe, ça favorise l'implication personnelle des jeunes »* C13. Enfin, la collaboration s'établit au point que la confiance est naturelle : *« la collaboration qui peut s'établir entre eux et nous (...), si on se donne différents mandats on va arriver au bout d'la ligne à les respecter (...) au niveau d'efficacité aussi c'est important »* C22.

Révélation de soi (+)

À l'instar du révélateur photographique qui permet à l'image latente de devenir visible, le programme d'aide révèle les individus à eux-mêmes et aux autres : se découvrir dans l'action, faire ses preuves dans un certain dépassement, repoussant d'autant ses propres limites. Ce type de relation à soi et aux autres, autre indice du climat dans le groupe, facilite l'émergence de la créativité individuelle et collective et « *aide à maintenir le groupe dans son action* » C3.

De plus, quand un jeune accepte de partager son vécu personnel, cela le libère d'un fardeau ; ce partage devient d'abord une source privilégiée d'apprentissage pour lui et les autres, puis une occasion d'épanouissement personnel et collectif. Précisément, cette double contribution de l'individu au groupe et vice-versa, participe au climat qui aide à maintenir l'intérêt de chacun et le dynamisme du programme.

Conflits interpersonnels (-)

Tout programme rencontre des difficultés, la plupart relevant de conflits interpersonnels : jeux de pouvoirs, mésentente sur les objectifs, incompréhensions diverses, etc. Entre pairs aidants, ces conflits relèvent le plus souvent de la personnalité des jeunes, parfois des préjugés. Certains jeunes ont des préjugés défavorables à l'égard des pairs aidants plus jeunes qu'eux ou récemment intégrés dans le groupe. Ils disent des nouveaux pairs aidants qu'ils ne « *sont pas matures et ne savent rien (...) ya des préjugés des fois entr'les élèves de V, de IV et de III, ça fait partie de c'qui faut améliorer* » C37.

Les formes de conflits interpersonnels importent peu, l'important étant de trouver une solution au conflit qui se présente : il faut le gérer et les énergies consacrées au règlement ne servent pas à autre chose de plus constructif. Trop de conflits fragilisent le programme.

4.2.3.8. Relève chez les pairs aidants

La présence d'une population étudiante en perpétuel renouvellement au rythme de chaque rentrée scolaire, oblige les programmes à assurer une relève chez les pairs aidants. Pour poursuivre leur action de façon continue dans le milieu, ils doivent assurer à chaque année un recrutement suffisant pour, d'une part, combler le remplacement des jeunes qui quitteront ou, d'autre part, satisfaire la capacité d'accueil.

La catégorie *Relève chez les pairs aidants* comporte trois éléments positifs : 1) le recrutement formel en cours de programme, 2) le recrutement informel par les jeunes, et 3) le processus d'intégration des nouveaux pairs aidants. Ces trois éléments constituent des facteurs favorables au maintien d'un programme d'aide par les pairs dans un milieu scolaire. Cette catégorie comporte également deux éléments négatifs : 1) l'incertitude face à la relève, ainsi que 2) le manque de disponibilité des jeunes aptes à devenir pairs aidants. Ces deux éléments sont des facteurs nuisibles au maintien d'un programme d'aide dans son milieu.

Recrutement formel en cours de programme (+)

La publicité pour le recrutement formel des pairs aidants se fait soit par la présentation du programme à l'intérieur d'une liste des activités offertes dans l'école, par le biais de la pastorale ou des services à l'élève ou encore par la présentation du programme d'aide par les pairs dans les *groupes classes*. Cette présentation peut se faire par des jeunes pairs aidants déjà inscrits au programme, par les professeurs ou par les responsables du programme.

Les cours de formation personnelle et sociale ainsi que les cours d'enseignement religieux ou moral sont souvent privilégiés pour annoncer le programme d'aide par les pairs dans l'école « *on envoie un sondage, c'est les professeurs de FPS qui font ça dans leur cours, (...) qui présentent le projet aux élèves* » C13. La radio étudiante, l'intercom et le journal étudiant sont aussi des moyens de présenter le programme d'aide par les pairs et d'inviter les jeunes à s'y inscrire.

Recrutement informel par les jeunes (+)

Le bouche-à-oreille entre jeunes ou entre adultes et jeunes constitue le principal véhicule informel pour le recrutement. Les activités du programme constituent un deuxième véhicule non négligeable dont l'effet d'entraînement établit un bénéfice subsidiaire « *yen entendent parler (...) soit par des gens qui connaissent qui sont dans l'groupe, soit à cause des activités qu'on fait dans l'école* » C22.

Processus d'intégration des nouveaux pairs aidants (+)

Le maintien d'un programme d'aide par les pairs dans son milieu passe par le développement d'une cohésion entre les pairs aidants, au sein d'un seul groupe ou entre les groupes d'une même école « *si tu veux que ton groupe continue (...) c'est d'penser à la relève (...) c'est toujours avoir en tête que ces jeunes là passent ; donc, si tu veux que l'esprit demeure faut qu'y le transmettent avant d'être partis* » C9. L'intégration des recrues sera positive à condition que des précautions soient prises pour les faire se sentir partenaires, entre autres, leur manifester un accueil sincère, reconnaître formellement leur place et agir pour rendre l'opération harmonieuse pour tous.

L'énergie déployée pour créer une solidarité, une complicité, est un couteau à deux tranchants pour diverses raisons ; laissons la parole aux intervenants : « *le danger quand tu veux former une équipe (...) à un moment donné la gang devient tel'ment forte que tu penses pas à la relève* » C9 « *y développent un sentiment d'appartenance au groupe mè (...) yavaient d'la difficulté après ça à s'mêler aux autres groupes* » C13.

Incertitude face à la relève (-)

D'une année à l'autre, les responsables de programme ne savent jamais avec qui ils pourront composer. Les pairs aidants sont des jeunes en évolution et leurs champs d'intérêt peuvent se modifier en l'espace de peu de temps ; aussi, le temps des vacances est suffisant pour leur faire perdre l'intérêt « *spontanément y nous disent qui vont rester, mais j'sus pas sûr de*

*ça, parce que (...) les jeunes peuvent (...) avoir le goût d'aller dans un autre groupe » C1
« en septembre (...) on s'é r'trouvé y'en reste juste deux d'année passée » C32.*

Manque de disponibilité des jeunes aptes à devenir pairs aidants (-)

Parmi les jeunes identifiés par leurs pairs comme aptes à l'entraide, tous ne répondent pas à l'invitation lancée, pour des motifs variables : 1) ils sont déjà investis dans d'autres activités *« yont été élus jeunes aidants (...) mais ceux qui r'fusent c'est souvent ceux qui sont impliqués dans toutes sortes d'affaires (...) ou c'est parce que leurs études passent en premier »* C13, 2) ils ne souhaitent pas s'investir dans une formation *« les jeunes qu'y'étaient comme désignés par leurs pairs, les jeunes des fois y voulaient pas assumer ça, oui c'est eux qui me désignent mais moi ça m'intéresse pas d'aller suivre une formation »* C28, ou encore, 3) ils ne sont pas confortables avec le rôle d'aidant *« y'en a qu'y'ont laissé (...) y'en a une (..) elle a pris conscience que était pas vraiment faite pour écouter l'ote (...) à s'mettait tout sur le dos »* C32. Un sujet précise : *« ceux qui étaient intéressés le plus (...) c'est pas ceux les plus populaires pour faire de l'écoute, ces jeunes là avaient d'autres choses à faire »* C43.

Chapitre V

Discussion et recommandations

Cette étude a pour objet principal d'explorer les facteurs influant sur l'implantation et le maintien des programmes d'aide par les pairs en milieux scolaires secondaires, à partir des perceptions des personnes investies dans ces programmes. Les objectifs poursuivis consistent à décrire ces programmes visant la prévention du suicide et la promotion du mieux-être ainsi qu'à identifier et à décrire les facteurs qui favorisent et qui nuisent à leur implantation et maintien dans les milieux scolaires.

Le chapitre précédent a présenté, d'une part, les résultats sur les caractéristiques des participants et l'organisation des programmes et, d'autre part, les résultats de l'analyse qualitative de contenu décrivant les catégories de facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes.

Le présent chapitre s'attarde sur la discussion des résultats, sur les forces et les limites de l'étude et formule certaines recommandations en regard de la recherche et de la pratique dans le domaine des programmes d'aide par les pairs.

5.1. Discussion des résultats

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons choisi une approche d'évaluation qualitative formative, exploratoire et descriptive. À l'aide d'une méthode d'analyse de contenu des perceptions, le contenu de 33 entrevues semi-dirigées portant sur les perceptions d'adultes qui interviennent directement à l'intérieur de 15 programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire québécois, a été examiné en profondeur. Les objectifs de l'étude sont largement atteints et le relevé des principales conclusions ci-après permet de reprendre les faits saillants en regard des résultats obtenus.

De l'analyse des données, émergent les caractéristiques des personnes et des programmes nous permettant de présenter en détail le contexte dans lequel se déroule l'étude. Les renseignements recueillis montrent qu'il y a une certaine variabilité des caractéristiques des personnes investies dans les différents programmes visités (personnels enseignant et non-enseignant, infirmières, travailleurs sociaux et directeur d'école). Les programmes eux-mêmes se distinguent les uns des autres par leur taille, leurs ressources, les raisons qui sous-tendent leur implantation, les objectifs visés, et finalement les modalités de recrutement et de formation des pairs aidants. Au chapitre de leur mission, les programmes s'intéressent tous au mieux-être des jeunes et aux problèmes qui les touchent : violence dans les relations amoureuses, toxicomanie, etc. Cependant, certains programmes annoncent ouvertement l'objectif de prévention du suicide, alors que d'autres révèlent davantage le désir de promouvoir le mieux-être et le mieux-vivre des jeunes pour en arriver à prévenir les comportements suicidaires. De toutes façons, ils se préoccupent de promouvoir la santé mentale et de prévenir le suicide.

Les programmes d'aide par les pairs visités se collent aux réalités de leur région et désirent répondre aux besoins spécifiques de la communauté à l'intérieur de laquelle ils s'implantent. Ainsi, ils cherchent à fournir aux jeunes en difficulté les ressources nécessaires pour faire face à leurs situations difficiles. C'est pourquoi, ils abordent différentes thématiques proposées par les pairs aidants au cours de leur formation ainsi que dans les activités proposées à la communauté scolaire.

Selon les recherches recensées par le CPJ (1997), les programmes visant l'amélioration de la santé physique et mentale ont une portée plus grande que les approches limitées à un problème particulier attribuable à des facteurs de risque multiples. L'organisme souligne en effet que pour être porteur d'efficacité, un programme de prévention du suicide gagne à intégrer cette thématique à un programme plus large de promotion et de dispensation de soins

de santé à l'école, comprenant, par exemple, la prévention des comportements autodestructeurs comme la violence interpersonnelle et l'abus d'alcool et de drogues.

De l'analyse thématique du contenu des entrevues portant sur les perceptions des intervenants adultes, émergent des catégories de facteurs favorables et nuisibles aux phénomènes de l'implantation et du maintien des programmes d'aide par les pairs. Ces résultats seront ici discutés à la lumière des écrits sur le sujet. Les catégories de facteurs liées à la rubrique *Implantation* sont d'abord discutées, puis celles liées à la rubrique *Maintien*, soulevant à la fois les aspects nouveaux et les ressemblances avec les écrits.

5.1.1. Rubrique *Implantation*

Dans la présente étude, il émerge du discours des intervenants adultes investis dans des programmes d'aide par les pairs une série d'informations concernant les facteurs favorables et nuisibles à l'implantation d'un programme d'aide par les pairs en milieu scolaire. Ces facteurs sont regroupés en huit catégories, chacune définie par ses éléments positifs et négatifs (voir tableau 11). Sans revoir de façon exhaustive chacune des catégories, il est pertinent de discuter des éléments stratégiques qui se dégagent du discours des participants.

Pour implanter un programme, les personnes intéressées peuvent compter sur l'expérience d'autres programmes. Les personnes interrogées se sont majoritairement référées à des programmes déjà existants, surtout à leurs écrits et au guide de formation de JEVI. Toutefois, la documentation n'a pas toujours été facile à rassembler. Les participants de cinq programmes auraient souhaité avoir plus facilement accès à une documentation complète ; en effet, ils ont trouvé, mais après une recherche fastidieuse, de sorte qu'ils relèvent le besoin de colliger la documentation qui faciliterait d'abord leur réflexion de départ, puis la mise en place des éléments de base. Les personnes investies notent également que leurs besoins de ressourcement ne se limitent pas à la période d'implantation du programme, mais qu'il est continu.

Eisler (1994) souligne la nécessité de pouvoir référer à des ressources éprouvées, notamment l'équipe de concepteurs du phénomène. Elle insiste sur le fait qu'on ne peut pas improviser l'implantation d'un tel programme et elle note combien l'apport remarquable de l'équipe de concepteurs, leur profonde connaissance des éléments du programme et leur aide ont été précieux pour les personnes chargées d'implanter le programme dans l'école : autant dans le développement d'outils de planification des contenus qu'au plan des façons de faire. Au chapitre du ressourcement, elle mentionne qu'il est important pour les adultes de garder à jour leurs connaissances relatives à la gestion du programme et de pouvoir partager sur leur vécu de responsables, dont leurs limites et leurs peurs.

Concernant la planification des étapes d'implantation, les expériences des adultes les conduisent à conclure à l'importance de suivre un ordre logique dans le processus pour en assurer la réussite. Un souci majeur pour la majorité des programmes de pairs aidants est de concilier programme et calendrier scolaire. En effet, l'implication des adultes enseignants dans les programmes d'aide par les pairs et la formation des pairs aidants sont les aspects les plus difficiles à conjuguer avec le calendrier scolaire. Premièrement, pour qu'un enseignant puisse consacrer du temps au programme, il faut que la direction accepte de le libérer d'une partie de sa tâche habituelle ou de l'allouer à un enseignant qui a déjà des disponibilités pour assumer cette tâche. Cela implique des réaménagements de tâches, des coûts supplémentaires à la direction et d'importants efforts de générosité de la part des adultes engagés. En effet, 11 des 15 programmes (73,3 %) bénéficient d'un appui financier de la direction qui permet de libérer des enseignants de leur tâche régulière pour qu'ils s'impliquent à titre de formateurs ou d'animateurs, sans toutefois que leur soient payées toutes les heures qu'ils y consacrent.

Deuxièmement, la formation donnée aux pairs aidants requiert 10 à 30 heures selon les programmes. Mais seulement trois programmes sur 15 (20 %) réalisent leurs activités de recrutement et de formation uniquement pendant les heures de fréquentation scolaire. Deux de ceux-ci rencontrent d'ailleurs une opposition du corps enseignant face à la tenue de ces

activités pendant le temps de classe. Ce qui veut dire que les 12 autres programmes font une *gymnastique* importante pour répartir le temps de recrutement et de formation des pairs aidants durant les fins de semaine, journées pédagogiques, soirées ou heures du dîner.

Selon l'expérience des participants, intégrer le programme d'aide par les pairs au calendrier scolaire favoriserait son implantation et son maintien dans le milieu ; il ferait alors partie du curriculum de formation offert aux jeunes par l'école, ce qui permettrait de concilier également les exigences de la formation académique, celles de la formation personnelle et du développement d'habiletés sociales.

Pour Deschesnes (1992, 1994), l'intégration du programme aux structures scolaires constitue une condition importante à sa survie, puisqu'elle permet aux participants de maintenir une charge de travail acceptable et minimise la turbulence dans la grille horaire ; Deschesnes ajoute que « *la volonté du milieu et le niveau d'intégration du programme au sein de la structure sont tributaires de la promotion du programme auprès de tout le personnel* » (p.40). En ce sens, la collaboration du milieu dépend de la capacité des participants à démontrer et expliquer le bien fondé du programme.

Le CPJ (1997) reconnaît que les programmes scolaires de prévention du suicide et les programmes similaires se heurtent tous sensiblement aux mêmes difficultés, c'est-à-dire que ces activités sont généralement perçues en milieu scolaire comme des éléments de seconde importance dans la mission de l'école. Pour assurer au programme la place qui lui revient, on doit en comprendre la nature exacte et le niveau d'engagement qu'il exige (Eisler, 1994). Selon Dryfoos (1991), la mise en place de programmes qui comportent des objectifs éducatifs, sociaux et sanitaires, requiert une planification soignée, plusieurs mois de négociations et de compromis pour aplanir toute difficulté et établir les pré-requis à leur réalisation.

Les programmes visités s'appuient sur la participation d'adultes qui dans la plupart des cas sont en nombre suffisant pour constituer une équipe. Advenant un contretemps, les programmes dont le nombre d'adultes est limité (1 à 3), sont plus vulnérables pour assurer le soutien des pairs aidants et la conduite régulière des activités planifiées.

Le soutien mutuel et la complémentarité entre adultes constituent les avantages d'une équipe, à condition, bien sûr, qu'ils s'engagent réellement et de façon soutenue dans le programme. Ces conditions gagnantes, bénéfiques aux jeunes, donnent aussi une force à l'équipe pour le projet dans le milieu scolaire. De plus, la pérennité de l'engagement des adultes est souhaitable, car elle peut compenser partiellement la rotation régulière et incontournable des pairs aidants dont la présence potentielle maximale est de trois ans. Rappelons qu'un recrutement de jeunes doit se faire annuellement pour compenser le départ des pairs aidants quittant le programme.

Malgré tout, des contraintes extérieures à l'engagement personnel des adultes, tel l'alourdissement de leur tâche, maintiennent l'équipe dans une situation précaire. Les données nous révèlent que seulement 60 % des adultes exercent leur profession de façon continue à l'école, les autres répartissant leur temps entre divers points de travail. Ceci peut avoir un impact sur leur visibilité dans le milieu scolaire et sur les modalités de collaboration qu'ils doivent établir entre eux pour travailler en équipe.

Parmi les facteurs de réussite, Roy et Ayotte (1986) soulignent la valeur d'un comité d'implantation et de coordination, ainsi que l'importance de la présence d'au moins deux adultes pour la formation des pairs aidants. Pour la mise en opération du programme et sa viabilité, Deschesnes (1992, 1994) met en évidence l'importance de former un comité de soutien composé d'une variété de membres. Laurendeau et al. (1990) identifient la présence d'une équipe de coordination et d'un comité de soutien qui a facilité la mise en œuvre du programme. Pour sa part, Eisler (1994) note l'apport inestimable d'une collaboration entre

plusieurs adultes, laquelle permet la rétroaction, l'échange, le partage des responsabilités et le soutien mutuel.

Les compétences requises de la part des adultes du programme tant au plan de l'animation, du leadership que de la notion d'entraide, ont été fréquemment soulignées comme essentielles à l'implantation d'un programme. Pour Eisler (1994), les efforts, déployés par les concepteurs pour former les adultes à leurs rôles auprès des jeunes et les énergies consenties par ces adultes pour s'approprier les contenus de formation, comptent parmi les facteurs contributifs au succès du programme dans l'école, tout autant que l'engagement et la compétence de ses coordonnateurs et enseignants.

La formation à l'entraide développe une vision commune et clarifie le message à véhiculer auprès des pairs aidants. Les jeunes s'entraident naturellement et ils sont convaincus, à raison, de la pertinence de cette aide (Carter et Janzen, 1994) ; les adultes qui réfléchissent au phénomène comprennent l'importance de conserver le caractère spontané et informel de l'aide par les pairs (Deschesnes, 1992, 1994). Pour Laurendeau et al. (1990), les valeurs véhiculées par le programme doivent être compatibles avec le système de valeurs des jeunes, puisque la culture du milieu conditionne l'accueil réservé au programme.

Les critères de sélection des pairs aidants utilisés sont de deux ordres : positifs et négatifs. Les premiers sont recherchés et ils catalysent le potentiel d'intervention dans le milieu scolaire. La discrétion et la capacité d'écoute réfèrent à des qualités relationnelles importantes pour gagner la confiance des jeunes et recevoir leurs confidences, parfois lourdes, avec attention et respect ; la motivation et la capacité d'introspection en font des modèles de rôles, des multiplicateurs dans le milieu (Roy et Ayotte, 1986). De même, Deschesnes (1994) précise l'importance d'une certaine maturité affective chez les pairs aidants de façon à ce qu'ils puissent intégrer et appliquer les concepts retenus pour la formation. La capacité de s'engager et d'aller de l'avant tout en faisant preuve de discernement devant les problèmes

urgents et potentiellement difficiles à résoudre (Carter et Janzen, 1994), complètent la liste des qualités appréciées.

À ces critères personnels, s'ajoute le souci d'inclure des garçons parmi les pairs aidants, puisque le problème du suicide les affecte principalement. Précisément, Eisler (1994) confirme l'importance de recruter des pairs aidants représentatifs de tous les groupes scolaires, non seulement aux plans du sexe, de la race et de l'ethnie, mais également chez les groupes de jeunes plus contestataires. Carter et Janzen (1994) abondent dans le même sens, préconisant de favoriser une sélection naturelle permettant de contrer l'élitisme et la compétition. Quant aux critères d'exclusion, ils se résument aux problèmes personnels importants (les jeunes arrivent avec le désir conscient ou non d'être aidés) et aux problèmes scolaires.

Les programmes visités n'ont pas tous appliqué des critères de sélection, la rareté du temps à allouer à l'exercice constituant un des obstacles majeurs ; ceux qui l'ont fait ont obtenu un meilleur rayonnement que les autres. Bref, il est essentiel d'abord d'établir des critères de sélection et de les appliquer au mieux dans le cadre du recrutement des pairs aidants.

L'implantation d'un programme d'aide par les pairs exige qu'on lui assure une visibilité auprès de la population étudiante, condition exprimée unanimement pour que s'installe un programme dans une école. Ainsi, les jeunes en difficulté, ceux-là mêmes que les programmes cherchent à aider, sauront identifier les sources d'aide et s'y référer plus aisément, dans la mesure où un ensemble de moyens auront facilité cette perception en créant un climat de mise en valeur du programme dans l'école. La présence d'adultes œuvrant déjà dans l'école au sein du programme, la contribution du personnel enseignant à la publicité et la mise en évidence de la formation des pairs aidants sont des facteurs propices à assurer cette visibilité.

Il arrive que des programmes soient initiés par des partenaires, un CLSC par exemple, dont les intervenants s'investissent sans toutefois être *familiers* aux élèves. Pour établir un pont de compréhension, il est souhaitable que des membres des personnels enseignant et non-enseignant de l'école participent dès l'implantation du programme. En général, ces adultes sont plus susceptibles d'être connus des élèves et leur grande visibilité contribue, en soi, à assurer une meilleure visibilité au programme dans le milieu scolaire.

La faible utilisation des pairs aidants dans l'école et leur contribution insuffisante à la publicité sont des facteurs nuisibles au programme. Les participants reconnaissent que la visibilité d'un programme d'aide est fortement tributaire des actions réalisées par ses membres auprès de la population scolaire ; malgré cela, ils sont partagés quant à l'importance d'identifier les pairs aidants dans le milieu.

La visibilité du programme d'aide par les pairs ne vient-elle pas en contradiction avec la spontanéité et le caractère informel inhérents à l'intervention des jeunes auprès de leurs pairs en difficulté ? C'est une question qui doit être posée. Selon les données recueillies, la manière de rendre visible le programme peut contribuer à préserver le caractère informel de l'aide ; il importe de véhiculer ce modèle d'aide informel dans la publicité. À l'heure actuelle, les programmes jouent avec cette réalité et, au meilleur d'eux-mêmes, ils se donnent la réponse qui leur convient le mieux dans les circonstances qui sont leurs.

Deschesnes (1992, 1994) mentionne qu'il est important que l'intervention d'aide ne comporte pas de similitude avec le modèle professionnel, dans lequel la distinction *aidant aidé* est davantage formalisée, car ce modèle semble perçu négativement par les jeunes. Les résultats de la présente étude permettent de conclure que ces réactions sont moins susceptibles d'apparaître lorsque l'aide apportée par les pairs aidants demeure informelle, puisque rien ne permet d'identifier qu'il s'agit d'une intervention d'aide. Ce choix comporte cependant des difficultés systémiques puisque de là vient une partie de la difficulté d'évaluer la mise en

œuvre et l'efficacité des programmes ; contrôles et statistiques sont en effet difficilement conciliables avec ce choix.

De toutes façons, l'issue de la question n'est pas évidente, car elle est conditionnée par les valeurs, les attitudes, les objectifs, les ressources, etc., de chaque milieu. Laurendeau et al. (1990) insistent sur le rôle joué par les caractéristiques culturelles des milieux. Les attitudes et les valeurs des promoteurs conditionnent le choix du modèle d'intervention, qui à son tour influence l'utilisation du programme par les jeunes. Par ailleurs, les attitudes et les valeurs des jeunes conditionnent l'accueil réservé au programme. Finalement, les attitudes et les valeurs des milieux scolaires concernés ont un impact certain sur les conditions de soutien réservées au programme.

On remarque que, dans les programmes ayant atteint une maturité certaine, les pairs aidants sont sollicités tant par leurs pairs que par l'école. La confiance aidant, la visibilité et la notoriété du programme s'imposent comme naturelles dans leur milieu. Néanmoins, cette visibilité doit être assurée autant dans la phase maintien qu'à l'implantation des programmes.

Quand un promoteur lance l'idée d'un programme dans un milieu scolaire donné, c'est tout le milieu qui réagit. C'est d'abord la direction qui est sollicitée, et son action servira de modèle aux autres intervenants. L'appui de la direction se reconnaît quand ses membres assument un rôle actif pour faciliter l'implantation du projet, encouragent l'ensemble de l'école à le soutenir, interagissent avec le milieu de façons telles à modeler les principes mêmes régissant le programme, comme le confirme Eisler (1994). À l'instar de Deschesnes (1992, 1994) qui ajoute que la seule volonté de la direction est insuffisante, la présente étude abonde dans le même sens : le projet peut survivre, mais il lui manque le souffle de l'ensemble de l'école pour atteindre une vitalité contagieuse et une maturité significative. Les conditions qui favorisent la réussite et la continuité du programme sont de deux ordres : l'engagement ferme de la direction de l'école et la volonté partagée par un grand nombre d'adultes de s'impliquer dans un tel projet. La promotion du programme auprès de tout le personnel suscite l'adhésion

aux valeurs qu'il véhicule et garantit la collaboration du milieu, qui conduira à l'intégration du programme dans la structure scolaire.

Dans la présente étude, la collaboration des parents a été peu mise en évidence. Par ailleurs, la plupart des chercheurs soulignent que les activités de prévention doivent déborder le cadre strictement scolaire pour toucher la famille, puisque cette dernière influe fortement sur la qualité du développement psychosocial du jeune (CPJ, 1997). Quand les responsables du programme prennent la peine de solliciter les parents et les forment aux habiletés de résolution des conflits, ces parents acceptent d'être des acteurs importants qui s'investissent à fond dans la mise en application des valeurs véhiculées par le programme : ils deviennent de vrais agents de changement (Eisler, 1994).

De l'opinion exprimée par les participants à l'étude, nous retenons entre autres choses, que les partenariats entre les écoles et les CLSC sont très utiles. Dans un contexte de compressions budgétaires, ils assurent la contribution de plusieurs personnes compétentes à l'implantation d'un programme. En fait, l'engagement des partenaires à la cause des jeunes dépasse largement la simple formulation d'un projet, dont la réussite même est conditionnelle à ce que les partenaires se l'approprient.

Considérant que la plupart de ces institutions ne disposent pas de budget spécifique pour y engager des ressources nouvelles, Deschesnes (1992) confirme que la prise en charge d'un programme doit essentiellement être assurée par le milieu lui-même : « *la participation et l'engagement des ressources du milieu est une condition essentielle à la mise en œuvre et au maintien efficace de ce type de programme* » (p.16). Cela souligne l'importance de clarifier au départ la contribution des partenaires et de bien identifier la ou les personnes du milieu scolaire qui seront responsables du programme.

Eisler (1994) note que les écoles confrontées à prendre en main leur programme s'inquiètent de savoir comment assurer le soutien et la formation nécessaires aux adultes du programme

(ceux qui y sont actuellement et ceux qui se joindront), comment maintenir l'intérêt de ceux qui s'y impliquent et, enfin, comment attirer de nouveaux membres. Les participants à notre étude abondent dans ce sens.

L'aide financière allouée à un nouveau programme se limite à son implantation. Quand arrive l'étape du maintien, les partenaires obligés de se retirer témoignent de l'importance des budgets à accorder au programme, d'un leadership fort de la part des directions d'école, ainsi que de la nécessité d'allouer du temps pour les tâches et activités liées à la bonne marche du projet, particulièrement pour les responsables du programme afin qu'ils mènent à bien leurs nombreuses responsabilités. Pour les programmes dont le leadership est assumé temporairement par des gens du CLSC, l'engagement envers le programme suppose la préoccupation de préparer une relève parmi les gens du secteur scolaire.

Il est essentiel que les responsabilités et rôles de chaque partenaire soient précisés dès le départ. Des ajustements sont nécessaires au fur et à mesure que l'expérience de partenariat se poursuit : les enjeux se doivent d'être énoncés clairement, un échéancier établi et les étapes identifiées, surtout si le partenariat est envisagé pour une durée limitée seulement.

En situant l'intervenant du CLSC comme un agent de promotion du programme dans l'école, l'idéologie à la base des interventions des professionnels des CLSC explique en partie la confusion des rôles entre partenaires. L'intervenant apporte son soutien et, lorsque l'école se sent prête à assumer seule la responsabilité du programme, il se retire du projet. Cela rejoint la définition d'*empowerment* dans sa dimension de transfert des pouvoirs et des responsabilités (Rodwell, 1996). Selon les résultats de la présente étude, la confusion des rôles n'est guère fréquente. En général, l'engagement est soutenu et assez égal entre le CLSC et l'école, et il se prolonge même au-delà de la phase d'implantation des programmes.

5.1.2. Rubrique *Maintien*

Un programme peut exister sans que ses membres jouent un rôle actif dans le milieu où il a été implanté et sans que les jeunes qui éprouvent des difficultés n'utilisent ses services. Toutefois, plusieurs raisons font qu'un programme peut se maintenir dans une école donnée et les éléments favorables à l'implantation, doivent se renouveler pour que le programme se maintienne au fil des ans.

Quelles que soient leurs sources, les appuis aux programmes d'aide par les pairs sont précieux. L'appui moral du milieu et l'ouverture au bénévolat des adultes sont soulignés comme importants aux plans de l'implantation comme du maintien, ce dernier exigeant toutefois un soutien tangible qui doit s'exprimer par l'allocation des ressources humaines et matérielles (physiques et financières) requises au programme dans l'atteinte de ses objectifs. Dans tous les cas, les conséquences de l'insuffisance de ressources sont difficiles, voire dramatiques pour les programmes qui en souffrent.

La difficulté de négocier des budgets suffisants, l'investissement humain important parfois difficile à concilier avec une tâche professionnelle déjà bien remplie, le temps requis souvent en dehors des heures de travail et la disponibilité morale nécessaire pour répondre aux jeunes, le manque de ressourcement faute d'être libéré pour participer à différents colloques, suscitent chez certains répondants une remise en question de leur engagement.

Faute de moyens liés aux contraintes des milieux scolaires et communautaires, les programmes doivent souvent composer avec des ressources précaires et insuffisantes pour assurer la formation et l'encadrement nécessaires aux pairs aidants, ce qui les rend vulnérables.

Par ailleurs, la majorité des participants se sont prononcés sur l'insuffisance de ces budgets pour le fonctionnement efficace des programmes. Les maigres ressources des programmes font qu'ils ne peuvent pas prendre d'expansion et réussissent à peine à maintenir leurs

activités. De plus, il ne faut pas s'étonner de retrouver des programmes à visibilité et impact réduits, puisque neuf programmes sur 15 (60 %) consacrent temps et énergie à la recherche de fonds supplémentaires pour assurer leur maintien.

Bref, l'allocation des ressources aux programmes d'aide par les pairs est insuffisante et non récurrente. Après leur subvention de départ, les programmes se maintiennent de façon précaire, grâce surtout au bénévolat ; d'où le risque d'épuisement, surtout dans les programmes constitués de petites équipes d'adultes et de pairs aidants. Le financement à long terme semble constituer une difficulté majeure pour l'ensemble des services humanitaires (Dryfoos, 1991).

Afin de contrer la rareté des ressources, certaines écoles cherchent de nouvelles sources de financement, par exemple en regroupant des écoles pour la formation. Également, Carty (1991) suggère que le programme de pairs aidants bénéficie de la participation des anciens pairs aidants ayant terminé l'université et même étant sur le marché du travail pour poursuivre l'animation du programme.

Pour soutenir un programme dans le milieu, il est important avant tout que les adultes soient souples et qu'ils allouent aux pairs aidants une certaine latitude pour participer à des activités inhérentes au programme. Le milieu doit montrer son ouverture au bénévolat, sa sensibilité aux problèmes des jeunes et son adhésion au programme d'aide par les pairs, dans son discours et par des comportements clairs en faveur du programme. Eisler (1994) partage notre propos, principalement en ce qui a trait à l'expression des comportements.

L'engagement est généralement global et se manifeste dans tous les aspects du programme. Il est important que les acteurs en partagent la philosophie, maintiennent leur engagement envers lui et le renouvellent, pour en assurer la pérennité. Les problèmes de recrutement ou les réticences du milieu à s'engager ne sont pas un phénomène exclusif aux programmes d'aide par les pairs (Laurendeau et al., 1990). Il suffit de peu pour qu'un appui au

programme se transforme en un manque d'appui. Ainsi, il suffit que le personnel de direction change, pour faire basculer l'appui total en un manque d'appui et remettre l'existence même d'un programme en question.

Les personnes ayant participé à l'étude jugent primordiaux le leadership des adultes et le soutien qu'ils offrent aux pairs aidants dans leur mission auprès des jeunes en difficulté. La pierre angulaire dans un continuum Secondaire III, IV et V demeure l'encadrement des pairs aidants, parce qu'il donne un sens à la formation initiale et contribue à intensifier la portée des programmes dans les milieux.

Comme suite logique à la formation des pairs aidants, les programmes d'aide par les pairs visent des actions communautaires d'amélioration de qualité de vie et de sensibilisation du milieu à des problèmes spécifiques : les adultes y contribuent. Malheureusement, le manque d'encadrement des pairs aidants a un effet plutôt négatif : retrait des pairs aidants et tiédeur d'engagement dans l'action communautaire. Selon la majorité des participants, il importe de remédier à l'absence de permanence, au manque de disponibilité, à la lourdeur de la tâche pour créer des conditions qui facilitent l'implication des adultes et par conséquent favorisent le maintien des programmes. Pour assurer son développement, un programme doit compter sur la présence d'un ou plusieurs responsables dynamiques, investis d'un mandat clair et disposant de suffisamment de temps pour se dévouer à toutes les composantes du programme (Eisler, 1994).

La motivation des pairs aidants à poursuivre leur action dans le programme est toute aussi importante que celle des adultes. Plusieurs facteurs influencent la qualité et la durée de leur implication. Du côté positif, les jeunes sont d'abord motivés par le dynamisme du programme et la tenue d'activités concrètes, car ils y développent un sentiment d'appartenance, y apprennent à trouver leur place dans la société et à s'y sentir utiles : ils s'identifient au programme. De plus, ce dernier sollicite l'autonomie et la créativité des pairs aidants, ce qui les valorise et donne une couleur au programme. Remarquons ici que ces facteurs favorables

relèvent des programmes eux-mêmes et que, en quelque sorte, ils manifestent des choix et des efforts consentis par les adultes pour répondre aux besoins des jeunes.

Du côté négatif, citons principalement la concurrence des autres activités parascolaires, parfois plus populaires, les départs de personnes significatives, les contraintes inhérentes au transport scolaire et la versatilité des choix des jeunes. Ces facteurs défavorables sont tous contextuels et les programmes doivent *faire avec*. Toutefois, il importe de préciser que les actions du milieu pour affirmer son adhésion aux valeurs du programme, le soutenir et pallier les difficultés soulevées, peuvent faire la différence entre le succès ou l'inertie d'un programme donné.

La stratégie de formation des pairs aidants consiste en la planification des moyens à développer pour atteindre un but fixé à l'avance et en leur coordination. Les formations intensives servent à créer un sentiment d'équipe, à installer un esprit de groupe, tandis que les formations extensives sont plus propices à l'assimilation et l'approfondissement des contenus. Les formations efficaces s'inscrivent dans un processus itératif et assurent une progression de l'appropriation des connaissances, des attitudes et des habiletés requises pour devenir un bon aidant. Le CPJ (1997) confirme : « *Une autre caractéristique importante des programmes prometteurs (...) les activités s'échelonnent dans le temps et comportent généralement des rappels après une ou quelques années* » p.63. En jumelant les caractères intensif et extensif, les programmes assurent un dynamisme à leur formation, maintiennent la motivation des pairs aidants et renforcent l'impact du programme dans son milieu.

Les formules pédagogiques doivent varier et s'adapter au groupe. Ainsi, la formation doit porter son attention sur l'ensemble des besoins des pairs aidants : les débutants et ceux qui ont déjà reçu de la formation et acquis une certaine expérience dans le milieu à titre de pairs aidants. Les jeux de rôles, les occasions d'expérimenter les nouvelles connaissances et de

tester les attitudes, sont des moyens privilégiés par les formateurs. Le CPJ (1997) avance que les programmes prometteurs comportent plusieurs activités offertes dans une formule non magistrale et plutôt interactive où les jeux de rôles et les mises en situation concrètes sont exploités à bon escient.

Les contenus doivent tenir compte des intérêts des adolescents et des problèmes qu'ils vivent. La formation les habilite donc à l'écoute active, à reconnaître leurs limites et à référer au besoin : on veut en faire de meilleurs aidants, non pas des professionnels. Puisque le jeune utilise ce qu'il a appris lors de la formation, de façon naturelle et spontanée, Deschesnes (1994) souligne l'importance d'adapter le curriculum de formation au modèle d'aide retenu et de l'ajuster de façon à respecter le style et les limites des jeunes.

Ensemble, les stratégies, les formules pédagogiques et les contenus proposés par les programmes d'aide, dépassent de beaucoup la seule sensibilisation à un problème donné et la diffusion de connaissance sur les dangers d'un comportement (CPJ, 1997). Ils visent à ce que les jeunes acquièrent les habiletés à gérer leurs problèmes et à intervenir auprès de leurs pairs en difficulté.

Le climat dans le groupe et l'harmonie dans les relations interpersonnelles entre les pairs aidants et les adultes investis dans un programme, sont de la plus haute importance. Le fonctionnement interne doit être régi par des structures qui, malgré la présence de règlements, invitent les personnes à se parler, à développer un lien de confiance, à respecter la confidentialité et à favoriser le travail en équipe. Dans la majorité des programmes, les adultes maîtrisent assez bien cet aspect pour que le groupe et le milieu en profitent.

Il est difficile d'assurer une présence des mêmes pairs aidants au-delà de quelques années puisqu'ils quittent inévitablement l'école ; cette rotation exige le déploiement d'efforts constants pour assurer la continuité du projet. L'incertitude face à la relève et le manque de disponibilité des jeunes aptes à devenir pairs aidants, sont les difficultés relevées par les

programmes. Le recrutement, formel ou non, est donc une activité annuelle récurrente non négligeable dans le cadre des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire, tandis que la façon de le réaliser et les moyens déployés pour assurer l'intégration des recrues sont une préoccupation exigeante.

La relève des pairs aidants constitue donc une obligation de survie proportionnelle aux buts que les recruteurs se fixent annuellement, en termes de nombre, de qualité et d'engagement. Eisler (1994) et Carter et Janzen (1994) soulignent l'importance d'augmenter le nombre de pairs aidants afin de rendre le programme plus visible et plus accessible. Une grande majorité de participants abondent dans ce sens, mais les difficultés relevées constituent autant d'entraves qui relativisent la hauteur de l'idéal que peuvent se fixer les programmes dans leur milieu respectif.

5.2. Forces et limites de l'étude

5.2.1. Forces

Cette étude se distingue d'abord par son originalité au chapitre de la qualité des données recueillies et de leur traitement. En effet, peu d'études se sont intéressées aux perceptions des personnes qui interviennent à l'intérieur même des programmes d'aide par les pairs, avec des programmes implantés depuis de nombreuses années. Ainsi, une partie importante de l'évaluation du fonctionnement des programmes restait à explorer. Cette étude qualitative à caractère évaluatif a permis de rencontrer plusieurs personnes directement engagées dans les programmes d'aide par les pairs au Québec. Elle favorise ainsi une meilleure compréhension de la réalité des intervenants et des programmes eux-mêmes. L'étude fournit une description exhaustive des perspectives dont tiennent compte les intervenants lorsqu'il est question d'implantation et de maintien des programmes de pairs aidants dont la mission s'oriente vers la promotion de la santé mentale et la prévention du suicide. Les résultats de l'étude permettent d'augmenter les connaissances sur le fonctionnement interne des programmes, les

rôles des personnes qui s'y investissent, les préoccupations quotidiennes que vivent les jeunes dans les écoles secondaires et celles des intervenants qui tentent de les aider.

L'utilisation d'un échantillon de convenance donne accès à des données culturelles et environnementales de première source. La valeur et le caractère subjectif des données, ont favorisé que tous les participants se prononcent sur des facteurs non seulement positifs mais également négatifs sans essayer de faire valoir, à tout prix, les bienfaits des programmes. De plus, on a interviewé un bon nombre de personnes (n=33) œuvrant dans 15 programmes différents, situés autant en milieu urbain que rural. Au plan géographique, ces programmes se situent sur le territoire de plusieurs régions administratives socio-sanitaires du Québec. L'échantillon diversifié a permis de capter des nuances intéressantes dans l'expérience des intervenants des différents programmes, permettant ainsi de préciser des indicateurs représentant davantage des aspects plus positifs ou à l'inverse plus négatifs de leur expérience. Cette approche a également eu un effet sur la variété des éléments et indicateurs identifiés pour chacune des catégories.

Les instruments utilisés ont été élaborés d'une façon rigoureuse, leur contenu a été évalué par des juges externes (méthode Delphi) à l'équipe de recherche et prétesté. L'analyse des données répond aux critères de scientificité (crédibilité, fiabilité, transférabilité) propres à la recherche qualitative (Laperrière, 1997). La crédibilité part du principe que les interprétations de la recherche sont ancrées dans les propos des personnes consultées ; l'analyse des données relative à la catégorisation des contenus empiriques a fait l'objet d'une évaluation externe, deux juges ayant participé à cette opération : le processus, par lequel un consensus a été obtenu sur la codification des données de 30 % du matériel, contribue à la crédibilité des travaux. La fiabilité sous-tend que les étapes de l'analyse sont décrites d'une façon transparente et qu'il est possible de suivre le même processus dans une étude ultérieure. Enfin, la transférabilité est un critère qui concerne l'utilité des résultats pour bien saisir le phénomène étudié et la possibilité de transposer les éléments signifiants à des contextes

semblables. Toutefois, il ne faut pas confondre avec la généralisation des résultats, principe reconnu dans certaines études quantitatives qui utilisent un échantillonnage probabiliste. La généralisation des résultats n'est pas visée. Dans la présente recherche, il s'agit principalement d'approfondir et de s'attarder au sens du phénomène à l'étude, soit les facteurs en lien avec l'implantation et le maintien des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire.

Bien que d'autres études (Deschesnes, 1994 ; Eisler, 1994 ; Laurendeau et al., 1990 ; Roy et Ayotte, 1986) se soient intéressées au processus d'implantation des programmes d'aide en milieux scolaires ou communautaires, la présente étude va plus loin dans l'exploration des facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes précisant et décrivant chacun d'eux de façon à fournir une base conceptuelle pour une étude évaluative ultérieure.

5.2.2 Limites

Malgré la présence des forces déjà mentionnées, cette recherche présente certaines limites. Cette étude ne tient pas compte de tous les acteurs investis dans les programmes d'aide par les pairs. Effectivement, l'étude n'a pas cherché à recueillir des données auprès des utilisateurs des services, soit les jeunes en difficulté et leur famille. Elle n'a pas non plus questionné les enseignants des différentes écoles qui pourraient avoir une opinion différente de celles qui ont été exprimées par les intervenants directement engagés dans les programmes. Enfin, il n'y a pas eu examen du degré de mise en œuvre des programmes d'aide par les pairs, ni validation externe des propos tenus par les participants. De plus, les processus d'implantation et de maintien des programmes n'ont pas été comparés. Ils ont cependant été minutieusement décrits.

Les limites évoquées sont des points qui offrent des avenues pour poursuivre la réflexion dans le domaine des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire. Ainsi, certaines

limites évoquées sont reprises dans la prochaine section portant sur les recommandations. Cette étude faisant partie d'une étude de plus grande envergure portant sur l'efficacité des programmes et leurs impacts dans les milieux ainsi que la perspective des pairs aidants investis dans les programmes d'aide, nous avons fait le choix de ne pas présenter ces éléments ici, même s'ils ont fait l'objet d'un examen attentif.

5.3. Recommandations pour la recherche et la pratique

5.3.1. Recherche

Les résultats de l'étude sur l'identification et la description des facteurs qui favorisent et qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs ouvrent un certain nombre d'avenues de recherche dans un domaine où peu d'études systématiques ont été effectuées. Dans cette perspective, l'analyse thématique et la classification des catégories d'indicateurs permettent de mettre en lumière des aspects concrets concernant les forces et les limites des programmes.

Nous considérons avoir créé, à partir des observations de personnes qui y sont directement investies, une base exhaustive de données pertinentes sur les programmes d'aide par les pairs. Cette base de données offre de multiples possibilités d'analyse secondaires. Des liens pourraient se faire entre les caractéristiques des différents programmes. Les difficultés et les forces pourraient être comparées avec la taille de l'école, le type de programme en cours, les modèles de formation utilisés, le nombre de pairs aidants, la situation géographique et tout autre variable permettant d'étayer davantage la description et de mieux saisir les subtilités des aspects relevés dans la présente étude.

Cette recherche identifie plusieurs indices qui peuvent servir de départ pour l'élaboration d'une série d'études évaluatives systématiques. Il est essentiel, si nous voulons continuer de lutter contre le suicide et aider les jeunes à développer une meilleure confiance envers la vie,

d'une part, de soutenir les interventions des programmes auprès d'eux et, d'autre part, de se préoccuper des effets de ces interventions et de les documenter en profondeur.

Pour parvenir à une compréhension des réalités et être capables de mesurer les résultats des programmes, il faut que les décideurs acceptent d'injecter suffisamment de fonds pour que la recherche se fasse de façon continue. Des structures doivent également être développées non seulement pour supporter les équipes de recherche, mais aussi, pour soutenir les programmes d'aide par les pairs qui désirent établir des partenariats recherche-intervention-évaluation.

À partir des descriptions établies dans la présente étude relative aux programmes d'aide par les pairs, il serait utile de poursuivre la quête de réponses aux questionnements non résolus. Entre autres, mentionnons la nécessité d'élaborer des stratégies qui évalueraient le degré de mise en œuvre des programmes et le degré de satisfaction des utilisateurs des services offerts en lien avec les problèmes qu'ils vivent. Des évaluations d'impact permettraient de mieux documenter les résultats obtenus par les programmes, en regard des objectifs qu'ils poursuivent, du processus suivi ou des moyens utilisés pour y arriver.

Des méta-évaluations de programmes déjà évalués donneraient une idée plus juste de l'état de la situation des programmes d'aide par les pairs. L'observation dans les milieux (recherche terrain) serait utile pour étoffer et mettre en relief ce qui se fait au Québec en matière de promotion de la santé mentale et de prévention du suicide chez les jeunes. Les évaluations devraient se faire dans un esprit d'ouverture aux nouvelles connaissances : des modèles américains peuvent servir de canevas, mais ne peuvent pas se substituer à la culture et aux contextes socio-scolaires auxquels les jeunes québécois sont exposés.

5.3.2. Pratique

L'étude a bénéficié du savoir et de la collaboration des intervenants adultes œuvrant dans le cadre de programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire secondaire. En ce qui concerne le

fonctionnement de ces programmes, ce sont des informateurs clés et leurs propos nous sont apparus très crédibles ; ces personnes ont donné de leur temps, se sont penchées avec générosité sur la problématique étudiée et ont fourni des renseignements pertinents, ce qui a permis d'atteindre les objectifs de l'étude. Les résultats de l'étude sont bien ancrés dans des données émanant de l'expérience terrain des répondants et, donc, ils tiennent compte de la réalité des programmes.

Les différentes grilles de classification des facteurs qui favorisent et qui nuisent à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs, élaborées dans le cadre de l'étude, peuvent servir d'outil pour les écoles qui souhaitent implanter un programme. Au besoin, d'autres programmes peuvent utiliser les grilles pour examiner de plus près des aspects de leurs activités demandant des ajustements ou posant des difficultés particulières.

L'étude fait voir l'importance de créer des partenariats entre les milieux scolaire, communautaire et de recherche. La mise en commun de ces ressources aiderait à mieux faire connaître les programmes visant à venir en aide aux jeunes du milieu scolaire secondaire, à soutenir leurs activités et à proposer des solutions à leur sous-financement. Ces partenariats devraient aussi favoriser l'identification des problèmes qui peuvent être résolus par des études terrain bipartites ou tripartites et dont les résultats serviraient à la fois à l'avancement des connaissances et à l'enrichissement de l'intervention auprès des jeunes.

Dans l'optique de partager avec un public large les préoccupations liées à la santé mentale et au problème du suicide chez les jeunes, il est important de faire connaître les activités des programmes et les obstacles qu'ils doivent franchir à l'implantation et/ou au maintien ; plus sensibilisée, la population saisirait les enjeux et fournirait une contribution active en termes de soutien social et financier. De plus, un partenariat avec les parents d'adolescents et d'autres organismes engagés auprès des jeunes en difficulté, donnerait davantage de poids à l'action des programmes d'aide par les pairs.

L'étude fait aussi ressortir l'urgence de rassembler la documentation pertinente, celle qui facilite la réflexion de départ des personnes souhaitant implanter un programme. Une bibliographie exhaustive donnerait plus facilement accès à une documentation complète sur le sujet.

Conclusion

Les programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire secondaire cherchent, d'une part, à agir sur les facteurs de risque du suicide chez les jeunes en réduisant les conditions défavorables et, d'autre part, à créer des conditions de vie et à développer des habiletés favorables à leur santé et leur bien-être. Bien que ces programmes connaissent un intérêt certains dans les milieux scolaires, plusieurs expériences fort prometteuses restent sans lendemain, faute de ne pas avoir assuré les conditions minimales de réussite à l'une ou l'autre des étapes de l'implantation et du maintien du projet.

Le travail a consisté à connaître plus à fond les programmes d'aide par les pairs et les fonctions inhérentes à leur gestion. Son objectif était d'identifier et de décrire, à partir des perceptions des personnes adultes œuvrant dans ces programmes, les facteurs favorables et nuisibles à leur implantation et leur maintien.

Cette étude s'inscrit dans le mouvement des recherches qui s'intéressent aux interventions liées à la promotion de la santé mentale et à la prévention du suicide chez les jeunes. Le devis descriptif qualitatif avec une composante évaluative a permis de décrire les programmes d'aide par les pairs et de présenter dans le détail leurs caractéristiques. Les facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes sont illustrés par des indicateurs témoignant des aspects importants soulignés par 33 adultes intervenant à l'intérieur de 15 programmes. À ce titre, ce travail répond aux préoccupations des personnes investies dans la prévention du suicide chez les jeunes, car il identifie et décrit les diverses dimensions de l'aide par les pairs. L'interprétation des résultats se limite aux objectifs de départ.

Source inestimable d'informations concrètes tirées du vécu des personnes directement investies dans les programmes d'aide par les pairs, les données brutes des entrevues

documentent plusieurs phénomènes jusqu'à maintenant demeurés dans l'ombre et peu véhiculés en dehors des milieux directement touchés. Ces témoignages constituent la pointe de l'iceberg tellement le matériel est dense et riche. Le cœur du travail a consisté à analyser ces données et à en extraire les facteurs favorables et nuisibles à l'implantation et au maintien des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire secondaire. Afin de rendre justice à chaque milieu, les diverses facettes de ces facteurs ont été nuancées.

Le regroupement des facteurs en catégories pourrait servir de guide pour l'élaboration d'études évaluatives systématiques ultérieures, à entreprendre en partenariat avec les milieux concernés dans le cadre de recherches dites de terrain. En effet, la richesse du matériel issu des entrevues laisse une large place à des recherches complémentaires, qui, par exemple, pondéreraient les facteurs identifiés et décrits ici.

Ce travail permet de connaître les programmes de l'intérieur. A été démontrée et justifiée l'importance d'évaluer les programmes, de fournir les outils nécessaires à ces évaluations et de partir des données déjà connues des acteurs pour y arriver. Il apparaît aujourd'hui nécessaire de mettre en garde quiconque serait porté à juger globalement de leur efficacité ou de leur impact : la complexité de leur réalité demande de raffiner les outils d'évaluation.

Remerciements

Des personnes qui me sont chères ont contribué, chacune à sa façon, à la réalisation de ce projet de maîtrise. Je tiens aujourd'hui à les remercier d'avoir été si généreuses de leurs compétences, de leur savoir, de leur temps, de leur amitié, de leur amour et, plus que tout, d'avoir été complices de l'accomplissement d'un rêve.

D'abord, je remercie mesdames Denise St-Cyr Tribble et Line Saintonge, mes directrices de recherche pour leur soutien, leur grande disponibilité et leur dévouement. Elles ont su partager leur expertise tout au long de ce travail. Je leur suis reconnaissante de croire en moi ; leur confiance m'incite au dépassement.

Je tiens à souligner la contribution inestimable de toutes les personnes investies dans des programmes d'aide par les pairs, qui ont participé à cette recherche et livré le fruit de leur expérience en me témoignant une grande confiance et un accueil généreux ; elles ont partagé leur enthousiasme et par le fait même ont alimenté chez moi le désir d'apporter ma contribution aux efforts déployés pour soulager la détresse des jeunes.

Je remercie l'équipe des partenaires des milieux communautaires, de santé publique et universitaire qui ont contribué à l'élaboration des objectifs de recherche ainsi qu'aux discussions qui ont eu lieu lors des autres étapes de la recherche. Un merci particulier à madame Louise Pronovost et monsieur Jean Bélanger, qui ont agi à titre de juges externes dans le processus de codage des entrevues, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration du questionnaire de recherche comme membres du groupe Delphi. Ici, je tiens à souligner la généreuse contribution de mesdames Francine Gratton et Cécile Lambert, qui, par leur attention et leur minutie à titre de correctrices, ont induit l'amélioration de la qualité de ce travail.

Je souligne la précieuse collaboration de mon cousin François Vincent qui a donné forme au manuscrit. Je le remercie pour ses nombreux encouragements qui ont été source d'entrain et de persévérance. Merci à Diane sa conjointe, qui m'a accueillie généreusement à sa table et a accepté de partager un coin de la maison lors des nombreuses fins de semaine, soirées et journées pour permettre l'avancement des travaux.

Je désire remercier également Marcel Giroux qui m'a prêté son chalet ainsi qu'une écoute attentive dans les moments difficiles de la rédaction.

Mon appréciation est importante pour ma mère qui s'est dévouée pour le bien-être de ma famille quand le temps me manquait ainsi que pour mes frères Bertrand et Richard qui m'ont apporté un soutien technique en informatique et leurs encouragements chaleureux.

Je remercie Chantal et Julien ainsi que Julie et Adrien : ils se sont souciés de mon expérience personnelle à l'intérieur du processus des études à la maîtrise et m'ont accompagnée étroitement. Chaleureux remerciements aux membres de la communauté St-Jacques qui ont été témoins des hauts et des bas et se sont montrés généreux de leurs encouragements et de leur soutien.

C'est à mon conjoint Marcel et à mes enfants, Valérie et Sylvain, que je dois l'inspiration qui m'a permis d'aller au bout de ce projet. Je les aime et les remercie de remplir ma vie de mille plaisirs. Ils se sont intéressés au cheminement des travaux et m'ont encouragée de toutes les façons. Marcel a été mon plus proche allié dans cette expérience et a vécu avec la même intensité que moi les tumultes et les sacrifices reliés à la réalisation d'un tel projet. Je le remercie pour son soutien indéfectible. Gratitude à Valérie et Sylvain ainsi qu'à leurs conjoints respectifs pour tous les encouragements ; leur amour a donné un sens au parcours.

Merci à Dieu pour toutes ces présences et tout cet Amour dans ma vie.

Références

- ALLAN, H. T. (1993). Feminism : a concept analysis. Journal of advanced nursing, 18, (10), 1547-1553.
- ATKINSON, P. (1995). Some perils of paradigms. Qualitative health research, 5 (1), 117-124.
- BÉDARD, J. (1985). La relation d'entraide. Rimouski : Éd. de Mortagne.
- BELL, L. (1996). Étude qualitative du concept d'attachement chez des mères et des pères à la période périnatale. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- BOUCHARD, C. et DUTIL, B.K. (1993). Le caring : vers une conception interactionniste. Canadian journal of nursing research, 25, (2), 37-51.
- BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC (1998). La situation démographique au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.
- BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC (1995). La situation démographique au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.
- CAGLAR, H. (1989). Adolescence et suicide. Paris : Éditions sociales françaises
- CARR, R.A. et SAUNDERS, G. (1980). Peer Counselling starter kit. Victoria B.C. : University of Victoria.
- CARTER, S.P. et JANZEN, H.L. (1994). Peer counselling or peer support - There is a difference. Canadian journal of school psychology, 10, (1), 36-42.
- CARTY, L. (1991). The promotion and measurement of healthy coping, Health care for women international, 12, (2), 211-222.
- CHAMPAGNE, F. et DENIS, J.L. (1992). Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions : l'analyse de l'implantation, Service social, 41, (1), 143-163.
- CHARRON, M.F. (1981). Le suicide au Québec : Analyse statistique Québec. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Affaires sociales.
- CLAES, M. (1988). Le rôle des amitiés sur le développement et la santé mentale des adolescents. Santé mentale au Québec, 13, (2), 112-118.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1997). Le suicide chez les jeunes : SOS jeunes en détresse ! Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1995). Le point sur la délinquance et le suicide chez les jeunes. Québec : Gouvernement du Québec.

CONTANDRIOPOULOS, A.P., CHAMPAGNE, F., DENIS, J.L., PINEAULT, R. (1993). L'évaluation dans le domaine de la santé, Corporation professionnelle des médecins du Québec, XXXIII, (1), 12-17.

CORIN, E. (1995). Enjeux et défis reliés à l'intégration des acteurs dans la recherche évaluative dans Évaluer pourquoi? Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale. Chicoutimi, 33-57.

CRABTREE, B.F. et MILLER, W.L. (1992). Doing qualitative research : research methods for primary care. London : Sage Publications.

DE MAN, A.F., LEDUC, C.P., LABRÈCHE-GAUTHIER, L. (1993). Correlates of suicidal ideation in french-canadian adolescents : personal variables, stress, and social support. Adolescence, 28, (112), 819-829.

DE MAN, A.F., LEDUC, C.P., LABRÈCHE-GAUTHIER, L. (1992). Correlates of suicide ideation in french-canadian adults and adolescents : a comparison. Journal of Clinical Psychology, 48, (6), 811-816.

DENONCOURT, S. (1994). Évaluation d'un programme de prévention du suicide dans un milieu scolaire : rapport synthèse. Santé publique de Beauceville et Centre de prévention du suicide au Québec.

DESCHESNES, M. (1994). L'évaluation d'un réseau d'entraide par les pairs dans une école secondaire après trois années de fonctionnement. Revue canadienne de santé mentale communautaire, 13, (2), 111-126.

DESCHESNES, M. (1992). Évaluation du processus et de l'impact d'un programme de pairs aidants à la Cité étudiante de la Haute-Gatineau (Région de l'Outaouais) après trois années de fonctionnement. DSC, CH régional de l'Outaouais.

DESCHESNES, M. (1992). Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais. Hull, PQ : Département de santé communautaire de l'Outaouais.

DESLAURIERS, J.P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.

DRYFOOS, J.G. (1991). Adolescents at Risk : A Summation of Work in the Field - Programs and Policies. Journal of Adolescent Health, 12, (8), 630-637.

DUFFIELD, C. (1993). The Delphi technique : a comparison of results.

EDGE, A.K. (1988). Peer Counseling Programme Evaluation : A Model for Secondary School. Victoria : University of Victoria.

EGGERT, L.L., THOMPSON, E.A., HERTING, J.R., NICHOLAS, L.J. (1994). Prevention Research Program : Reconnecting at-risk youth. Issues in Mental Health Nursing, 15, (2), 107-135.

EISLER, J. (1994). Project Schools Teaching Options for Peace (STOP) Teen Mediation Project, 1993-94. OER Report. New York City Board of Education, Brooklyn, NY : Office of Educational Research.

ERIKSON, E. (1972). Adolescence et crise : la quête de l'identité. Paris : Flammarion.

FORTIN, M.F., TAGGART, M.E., KEROUAC, S., NORMAND, S. (1988). Introduction à la recherche; auto apprentissage assisté par ordinateur. Montréal : Décarie éditeur inc.

FROLAND, C. et PANCOAST, D.L. (1979). Networking : What's it all about? Caring, 5, 1-5.

GALINSKY, E. (1981). Between generations. New York : Times Books.

GARLAND, A.S. et ZIGLER, E. (1993). Adolescent suicide prevention. Current research and social policy implications. American psychologist, 48, (2), 169-182.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). S'entraider pour la vie. Stratégie québécoise d'action face au suicide. Québec.

GRATTON, F. (1996). Être infirmière psychiatrique... Que d'outils pour comprendre des situations aussi complexes que des suicides de jeunes! Rôles et opportunités dans le cadre du virage ambulatoire. Actes du colloque de l'Association québécoise des infirmières et infirmiers en psychiatrie et en santé mentale. Québec.

GRATTON, F. (1996). Les suicides d'être de jeunes québécois, Ste-Foy : P.U.Q.

HAGAN, L. et PROULX, S. (1996). L'éducation pour la santé, le temps d'agir. L'infirmière du Québec, 3, (3), 44-52.

HAMES, C.C. et JOSEPH, D.H. (1980). Basic concepts of helping. New-York : Appleton-Century-Crofts.

HANVEY, L., AVARD, D., GRAHAM, I., et al. (1994). The Health of Canada's Children : A CICH Profile 2nd edition. Ottawa : Canadian Institute of Child Health.

HILL, K. (1984). Je vous aide en m'aidant : un guide à l'intention des groupes d'entraide. Ottawa-Montréal : Conseil canadien de développement social.

HOUSE, J. (1981). Work Stress and Social Support. Reading, MA : Addison-Wesley

HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives. Bruxelles : DeBoeck-Wesmael

JEVI PRÉVENTION DU SUICIDE CHEZ LES JEUNES (1992). La vie... c'est pour la vie. Document de présentation. Sherbrooke.

JEVI PRÉVENTION DU SUICIDE CHEZ LES JEUNES (1991). Guide de gestion d'un programme d'entraide par les pairs. Sherbrooke.

JEVI PRÉVENTION DU SUICIDE CHEZ LES JEUNES (1991). Évaluation de l'impact de la « Semaine du mieux vivre » : Activité de prévention primaire du suicide en milieu scolaire. Rapport d'évaluation. Sherbrooke.

KALAFAT, J. et ELIAS, M. (1995). Suicide Prevention in an Educational Context : Broad and Narrow Foci. Suicide and Life-Threatening Behavior, 25, (1), 123-133.

KALAFAT, J. et ELIAS, M. (1994). An Evaluation of a School-Based Suicide Awareness Intervention. Suicide and Life-Threatening Behavior, 24, (3), 224-233.

KATZ, A.H. et BENDER, E.I. (1976). The Strength in Us, Self-Help Groups in the Modern World. New Viewpoints.. New York : Franklin Watts

KÉROUAC, S., PÉPIN, J., DUCHARME, F., DUQUETTE, A., MAJOR, F. (1994). La pensée infirmière. Laval: éd. Études Vivantes.

KLINGMAN, A. et HOCHDORF, Z. (1993). Coping with Distress and Self Harm : The Impact of a Primary Prevention Program among Adolescents. Journal of Adolescence, 16, (2), 121-140.

LAPERRIÈRE, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives Dans POUPART, J., GROULX, L.H., DESLAURIERS, J.P., LAPERRIÈRE, A., MAYER, R. et PIRÈS, A.P.. La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Chicoutimi : Gaétan Morin Éditeur. 365-391.

LAPERRIÈRE, A. (1994). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux. Gouvernement du Québec : Conseil québécois de la recherche sociale. 45-66.

LAROUSSE SÉLECTION (1988). Nouveau dictionnaire encyclopédique Larousse Sélection, Sélection du Reader'digest, vol. 1.

LAURENDEAU, M.-C., PERREAULT, R., ALLARD, M. (1991). Les jeunes et l'entraide. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux.

LAURENDEAU, M.-C., TOURIGNY, M., GAGNON, G. (1990). Implantation et évaluation d'un programme d'aide par les pairs à l'école secondaire : bilan d'une première année d'opération. Revue canadienne de santé mentale communautaire, 9, (1), 107-121.

L'ÉCUYER, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale du contenu : méthode GPS et concept de soi. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEFRANÇOIS, R. (1992) Stratégies de recherche en sciences sociales. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

LE ROBERT (1992). Dictionnaire québécois d'aujourd'hui. Montréal : Dictionnaires Le Robert.

LIMOGES, J. (1982). S'entraider. Montréal : Éd. de l'homme.

LIMOGES, J. (1991). S'entraider. Montréal : Éd. de l'homme (2e édition).

- LINCOLN, Y.S. et GUBA, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- McKENNA, H.P. (1994). The Delphi technique : a worthwhile research approach for nursing. Journal of Advanced Nursing, 19, (6), 1221-1225.
- MERCIER, C. (1995). La contribution de l'évaluation au renouvellement des pratiques d'intervention en santé mentale et en toxicomanie dans Évaluer pourquoi? Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale. Chicoutimi, 87-99.
- MILLER, D.N. et DUPAUL, G.J. (1996). School-Based Prevention of Adolescent Suicide : Issues, Obstacles, and Recommendations for Practice. Journal of emotional and behavioral disorders, 4, (4), 221-230.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1992). La politique de la santé et du bien-être. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1991). Un Québec fou de ses enfants. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1984). Les groupes d'entraide au Canada. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- MORSE, J.M. (1994). Designing funded qualitative research dans Handbook of qualitative research, N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Dir), London : Sage Publications. 220-235.
- NORTHMAN, J.E. (1985). The emergence of an appreciation for help during childhood and adolescence. Adolescence, 20, (80), 775-781.
- OIIQ (1994). Des soins qui font la différence. Montréal : Ordre des infirmières et infirmiers du Québec.
- PALLIKATHAYIL, L. et FLOOD, M. (1991). Adolescent Suicide : Prevention, Intervention, and Postvention. Nursing Clinics of North America, 26, (3), 623-634.
- PARSE, R.R. (1992a). « Human Becoming : Parse's Theory of Nursing ». Nursing Science Quarterly, 5, (1), 35-42.
- PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ (1991). Dictionnaire de la langue française. Paris : Éditions Larousse.
- PETIT ROBERT (1983). Dictionnaire de la langue française. Paris : Éditions Le Robert
- PINEAULT, R. et DAVELUY, C. (1986). La planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies. Montréal : Agence d'Arc Inc. (les éditions).
- PLOEG, J., CILISKA, D., DOBBINS, M., HAYWARD, S., THOMAS, H., UNDERWOOD, J. (1996). A systematic overview of adolescent suicide prevention programs. Canadian journal of public health, 87, (5), 319-324.

PUSKAR, K., LAMB, J., NORTON, M. (1990). Adolescent Mental Health : Collaboration Among Psychiatric Mental Health Nurses and School Nurses. Journal of School Health, 60, (2), 69-71.

QUERALT, M. (1993). Risk Factors Associated with Completed Suicide in Latino Adolescents, Adolescence, 28, (112), 831-850.

REYNOLDS, W.M., et MAZZA, J.J. (1994). Suicide and Suicidal Behaviors in Children and Adolescents. Handbook of depression in children and adolescents. New York : Plenum. 525-580.

RODWELL, C.M. (1996). An analysis of concept of empowerment. Journal of Advanced Nursing, 23, (2), 305-313.

ROMEDER, J.M., BALTHAZAR, H., FARQUHARSON, A., LAVOIE, F. (1989). Les groupes d'entraide et la santé. Ottawa-Montréal : Conseil canadien de développement social.

ROY, M.R. et AYOTTE, V. (1986). La dynamique de groupes de pairs aidants : réflexion à partir de deux projets pilotes dans des écoles secondaires québécoises. Québec : DSC du CHUL.

SAINTONGE, L., ST-CYR TRIBBLE, D., VINCENT, C., PRONOVOST, L., BÉLANGER, J., LÉVESQUE, L., LABRÈCHE-GAUTHIER, L. (1999). Étude qualitative sur les facteurs liés au fonctionnement des programmes d'aide par les pairs en milieu scolaire (prévention du suicide chez les jeunes). Rapport de recherche : Université de Sherbrooke

SANDELOWSKI, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. Advances in nursing science, 8 (3), 27-37.

SANTÉ CANADA (1994). Le suicide au Canada. Mise à jour du rapport du groupe d'étude sur le suicide au Canada. Ottawa : Gouvernement du Canada.

SCHOPLER, J.H. et GALINSKY, M.J. (1993). Support Groups as Open Systems : A Model for Practice and Research. Health and Social Support, 18, (3), 195-207.

SCHULMAN, L. (1984). The Skills of Helping : Individual and Groups. Itasca, Ill. F.E. Peacock Pub. 2e édition.

SEIDMAN, R. (1988). Working with Families with Suicidal Adolescents. Montréal, Actes de la III^e Conférence nationale du nursing psychiatrique.

ST-CYR, D. (1994). Analyse des perceptions du parentage chez des adolescentes en période périnatale. Thèse de doctorat. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

STEWART, M. J. (1993). Integrating social support in nursing. Newbury Park, CA : Sage Publications.

SYMES, F. (1997). When is suicide a real risk? Community Nurse, 3, (4), 22.

THIBAUT, C. (1992). La prévention du suicide chez les jeunes... c'est d'abord une question de vie. Santé mentale au Canada, 40, (3), 2-7.

TOURIGNY, M., LAURENDEAU, M.C., GAGNON, G., et BEAUREGARD, F. (1989). Évaluation d'un programme de pairs aidants implanté auprès de deux populations étudiantes, en concertation avec les ressources du milieu. Montréal : Département de santé communautaire de l'Hôpital général de Montréal.

TOUSIGNANT, M., BASTIEN, M-F., HAMEL, S. (1994). Écologie de la famille, réseau social et comportements suicidaires en milieu scolaire. Santé mentale au Québec, 19, (2), 41-62.

TURCOTTE, D. (1990). L'intervention basée sur l'entraide : processus et impact chez les parents d'adolescents. Santé mentale au Canada, 38, (1), 17-20.

TURNER, G.M. (1995). Peer Counseling. Pediatric Annals, 24, (6), 330-333.

VALENTE, S.M. et SAUNDERS, J.M. (1987). High School Suicide Prevention Programs. Pediatric Nursing, 13, (2), 108-112, 137, 139.

VAN DER MAREN, J.M. (1991). Méthodes de recherche en éducation : exposé critique à l'intention des utilisateurs des résultats de la recherche et des chercheurs en éducation. Montréal : Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal.

VAN DER MAREN, J.M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. Conférences du CIRAD. Montréal : Université du Québec.

VEILLEUX C., ST-CYR TRIBBLE, D., PAUL, D. (1993). Conceptions et attitudes des parents d'adolescents par rapport au suicide. Santé mentale au Québec, 18, (1), 269-286.

WALKER, L.O. et AVANT, K.C. (1994). Strategies for Theory Construction in Nursing. Norwalk. Connecticut : Appleton and Lange

WALKER, L.O. et AVANT, K.C. (1988). Strategies for Theory Construction in Nursing, 2nd edition. Norwalk. Connecticut : Appleton and Lange.

WEINERT, C. (1984). Evaluation of the personal resource questionnaire : a social support measure : Social support and families of vulnerable infants. March of Dimes Birth Defects Foundation, Birth Defects : Original Article Series, 20 (5), 59-97.

WILSON, J. (1994). Thinking With Concepts. London : Cambridge University press.

WILSON, J. (1985). The inevitability of certain concepts (including education) : a reply to Robin Barrow. Educational theory, 35, (2), 203-204.

WOODS, D.S. (1996). Understanding adolescent suicide : a desparate response to psychache. Nursing & Allied Healthweek-Houston/San Antonio, 1, (19), 10-11, 15.

ZUNIGA, R. (1994). L'évaluation dans l'action, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 1-5.

ANNEXE I

Aspects multifactoriels liés au suicide chez les enfants et les jeunes

ENFANTS		
Prédispositions individuelles	Milieu social	Événements circonstanciels
Conception plus ou moins mature de la mort	Banalisation du suicide par les médias	Séparation, divorce ou décès d'un parent
Lacunes dans la capacité de résolution de problèmes	Histoire familiale d'abus d'alcool et de drogues	
Présence de désordres psychiatriques	Psychopathologie chez les parents Suicide ou tentative de suicide chez les parents Violence parentale ou abus sexuel	

JEUNES		
Prédispositions individuelles	Milieu social	Événements circonstanciels
Peu d'aptitudes à développer des mécanismes d'adaptation	Isolement social et perte d'intégration sociale	Décès ou divorce des parents
Tentative antérieure de suicide	Manque d'aptitudes familiales à aider les jeunes suicidaires	Accès facile aux moyens
Problèmes d'apprentissage et d'impulsivité	Psychopathologie chez un des parents	Consommation d'alcool et de drogues
Désordres psychiatriques associés à une dépression, à une conduite antisociale ou à l'abus de certaines substances	Antécédents suicidaires dans la famille	Conflit sérieux avec un membre de la famille
Problèmes chroniques dans les relations avec les pairs	Taux de chômage élevé et pauvreté des enfants et des jeunes	Imitation ou contagion des comportements suicidaires
Attachement pathologiques aux parents	Sensationnalisme dans la présentation du suicide par les médias	Perception d'un rejet par la famille
Perte d'un parent tôt dans la vie	Suicide considéré comme un comportement jugé acceptable ou « privé »	Rejet par les pairs ou perte d'une relation significative
Difficulté de la reconnaissance ou de l'acceptation de l'orientation sexuelle	Abus et négligence	Échec scolaire, expulsion de l'école et pressions pour réussir

Gouvernement du Québec (1998). S'entraider pour la vie. Stratégie québécoise d'action face au suicide. p. 70

ANNEXE 2

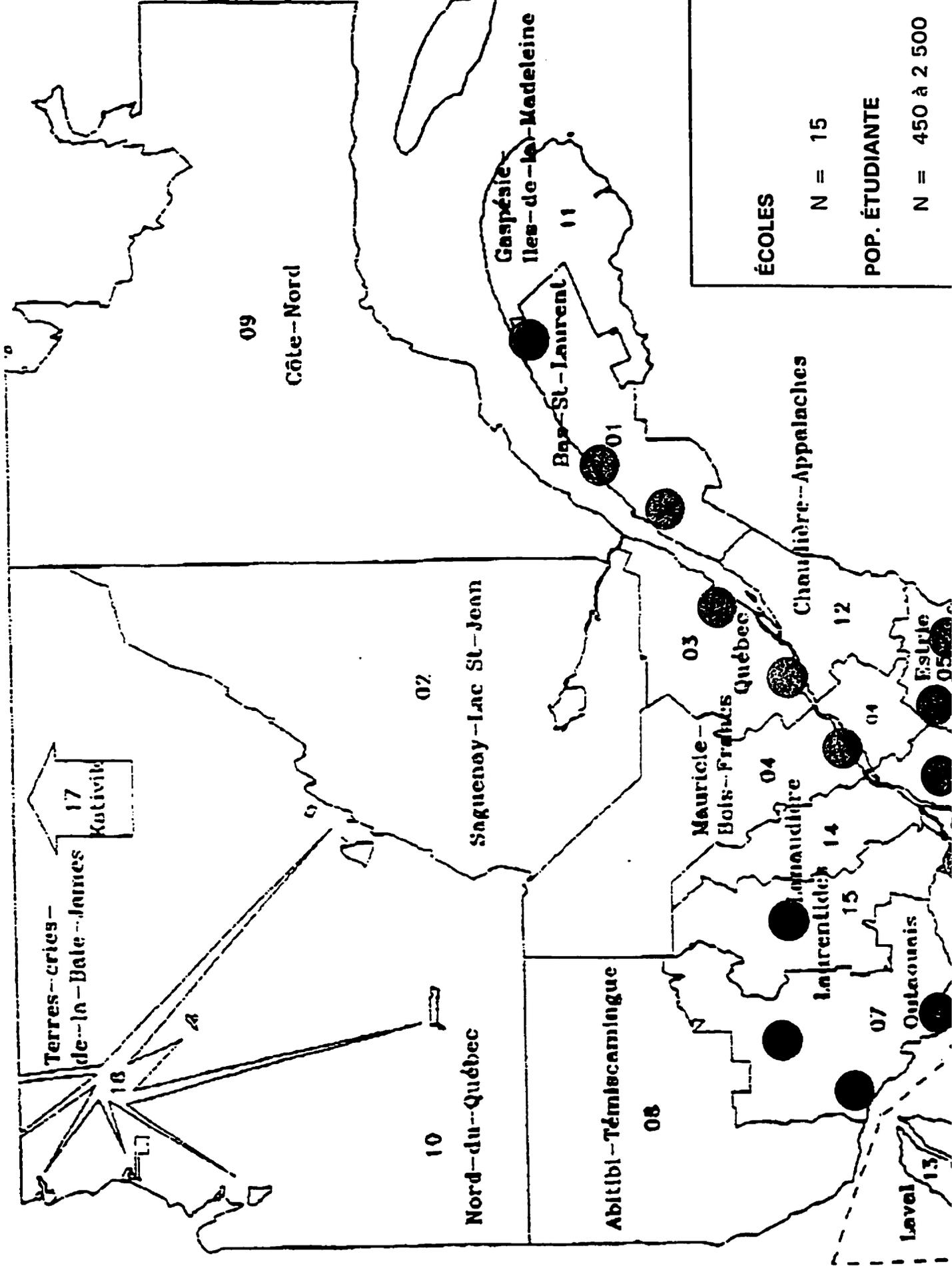
Répartition des écoles visitées selon les régions socio-sanitaires du Québec

Tirée du rapport de recherche

Étude qualitative sur les facteurs liés au fonctionnement des programmes
d'aide par les pairs en milieu scolaire (prévention du suicide chez les jeunes), de

SAINTONGE, L., et al. (1999)

LE QUEBEC ET SES REGIONS SOCIO-SANITAIRES



ANNEXE 3

Guide d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE SUR L'ENTRAIDE (2e VERSION)

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Sexe: () F () M

2. Age:

3. Formation scolaire

Formation scolaire en cours	Formation scolaire terminée
Secondaire: 1, 2, 3, 4, 5, 6	Secondaire: 1, 2, 3, 4, 5, 6
Collégial: le(s) domaine(s)	Collégial: le(s) domaine(s)
Universitaire: le(s) domaine(s) 1er cycle: 2e cycle: 3e cycle:	Universitaire: le(s) domaine(s) 1er cycle: 2e cycle: 3e cycle:
Autres:	Autres:

4. Occupation: _____

5. Rôle spécifique par rapport au groupe d'entraide

- Promoteur (l'interviewer peut donner une définition au besoin)
- Formateur (l'interviewer peut donner une définition au besoin)
- Entraidant (l'interviewer peut donner une définition au besoin)
- Autre: préciser _____

Guide d'entrevue semi-structurée sur l'entraide (2e version, suite)**6. Avez-vous reçu une formation spécifique à l'entraide**

Non () Oui () Si oui, préciser

A quel moment: _____ La durée: _____

Le contenu: _____
_____7a) Quel est la durée de votre expérience avec le groupe actuel?

b) Avez-vous de l'expérience avec d'autres groupes d'entraide?

Non () Oui () Si oui préciser

Le type: _____

Le(s) rôle(s) joué(s): _____

La durée de l'expérience: _____

8a) Pourquoi avez-vous décidé de vous impliquer dans le groupe actuel d'entraide? (motivation de départ): _____
_____8b) Qu'est-ce qui vous motive à maintenir votre implication dans le groupe d'entraide? (motivation actuelle): _____

Guide d'entrevue semi-structurée sur l'entraide (2e version, suite)

DONNÉES SUR LES GROUPES D'ENTRAIDE

9. Quel est le nom de votre groupe d'entraide? _____
10. Choisissez l'énoncé qui représente le mieux votre groupe:
- a) C'est un groupe qui vise la prévention du suicide _____
- b) C'est un groupe qui vise la promotion du mieux-être chez les jeunes en général _____
- c) C'est un groupe qui vise à la fois la promotion du mieux-être chez les jeunes et la prévention du suicide _____
- d) Autre: préciser _____
11. a) Qu'est-ce qui a été à l'origine de votre groupe d'entraide (raisons qui ont suscité la mise sur pied)? _____

- b) S'il y a lieu, à partir de quel moment la prévention du suicide est-elle devenue une préoccupation de votre groupe d'entraide?

12. A partir de vos connaissances faites un bref historique de votre groupe d'entraide: _____

13. Faites-vous une évaluation de votre groupe d'entraide?
Non () Oui () Si oui, préciser:
Les éléments que vous évalués (résultats, efficacité, participation, autres): _____
Comment faites-vous l'évaluation? _____

Guide d'entrevue semi-structurée (2e version, suite)

IMPLANTATION

14. Compte tenu de votre expérience, qu'est-ce qui a facilité la mise sur pied de votre groupe d'entraide? S.V.P. donner des exemples...

15. Parmi les éléments que vous venez de décrire, quel est celui qui a été le plus facilitant pour la mise sur pied de votre groupe d'entraide?

16. Compte tenu de votre expérience qu'est-ce qui a nui à la mise sur pied de votre groupe d'entraide? S.V.P. décrire ou donner des exemples....

17. Parmi les éléments que vous venez de décrire, quel est celui qui a été le plus nuisible à la mise sur pied de votre groupe d'entraide?

18. Si vous aviez à mettre sur pied un groupe d'entraide qu'est-ce que vous éviteriez de faire? (pièges, erreurs, dangers, faire plus de ... ou faire moins de ..., autres ...) S.V.P donner des exemples...

Guide d'entrevue semi-structurée (2e version, suite)

MAINTIEN

19. Compte tenu de votre expérience, qu'est-ce qui fait que votre groupe d'entraide continue son action? ou (qu'est-ce qui "tient" le groupe)

Par exemple

appui de la direction de l'école _____

leadership et responsabilité des formateurs _____

présence de jeunes leaders _____

remise en question de certains objectifs ou orientations _____

exigence de la tâche _____

autres _____

20. Parmi les éléments que vous venez de décrire, quel est celui qui est le plus aidant pour assurer la continuité de votre groupe d'entraide?

21. Compte tenu de votre expérience qu'est-ce qui nuit à la continuité de votre groupe d'entraide? S.V.P. décrire ou donner des exemples.

22. Parmi les éléments que vous venez de décrire, quel est celui qui est le plus nuisible à la continuité de votre groupe d'entraide?

Guide d'entrevue semi-structurée (2e version, suite)**EFFICACITÉ**

23. Compte tenu de votre expérience qu'est-ce qui fait que votre groupe d'entraide est efficace (fonctionnel)? S.V.P. expliquer ou donner des exemples _____

24. Parmi les éléments que vous venez de décrire, quel est celui qui favorise le plus l'efficacité (aspect fonctionnel) de votre groupe d'entraide?

25. Compte tenu de votre expérience qu'est-ce qui nuit à l'efficacité (aspect fonctionnel) de votre groupe d'entraide? S.V.P. décrire ou donner des exemples _____

26. Parmi les éléments que vous venez de décrire, quel est celui qui est le plus nuisible à l'efficacité (aspect fonctionnel) de votre groupe d'entraide? _____

Guide d'entrevue semi-structurée (2e version, suite)

IMPACT

27. A partir de vos observations quels sont les changements dans le milieu scolaire que vous voyez en lien avec votre groupe d'entraide et ce, depuis son implantation? S.V.P. décrire ou donner des exemples

28. Parmi les changements que vous venez de décrire, quel est celui que vous considérez le plus important? _____

29. Concernant la prévention du suicide y-a-t'il des points particuliers que vous considérez importants de mentionner au sujet de

a) la mise sur pied de votre programme d'entraide? _____

b) la continuité de votre groupe d'entraide? _____

c) l'efficacité (aspect fonctionnel) de votre groupe d'entraide? _____

Guide d'entrevue semi-structurée (2e version, suite)**CONCLUSION**

30. Qu'est-ce que vous aimeriez ajouter (commentaires, réflexions, suggestions) sur votre expérience avec un groupe d'entraide que vous n'avez pas mentionné lors de cette entrevue?

dstct/jeguiant (efficacité et impact inclus)

ANNEXE 4

Considérations éthiques

L'entraide par les pairs: perspectives des personnes impliquées

Exemple de la lettre qui sera envoyée aux responsables des programmes sélectionnés ou aux directeurs des écoles concernées.

Nom....
Programme....
Adresse....

Monsieur le Directeur,
ou
Madame la Directrice, etc.

Cette lettre a pour objet de solliciter la participation de (nom: école ou programme) à une étude sur l'entraide par les pairs qui sera réalisée par la Fondation JEVI et le Département des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke en collaboration avec un membre du Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke et de deux membres des Directions de la santé publique (Estrie et Montréal-Centre).

L'étude proposée qui a pour titre "L'entraide par les pairs: perspectives des personnes impliquées" a obtenu une subvention dans le cadre des programmes de subventions en santé publique (MSSS/RRSS). Elle vise à identifier et à décrire les facteurs qui influent sur l'implantation, le maintien et l'efficacité des programmes d'entraide par les pairs.

Afin d'atteindre l'objectif mentionné, l'équipe de recherche a besoin de connaître l'opinion des personnes qui ont une expertise dans des programmes d'entraide par les pairs. Une meilleure connaissance du phénomène permettra de documenter davantage l'expérience en faisant de la lumière sur des éléments concrets de réussite ou d'échec de ces initiatives tout en ouvrant des avenues pour enrichir l'intervention auprès des jeunes en difficulté.

Ainsi, pour effectuer l'étude nous avons besoin de la collaboration à la fois de promoteurs, d'animateurs et de pairs aidants impliqués dans des programmes d'entraide. Nous vous serions reconnaissants d'accepter, d'une part, que l'étude se déroule dans votre milieu et d'autre part, de nous accorder la permission de communiquer avec les personnes directement concernées pour leur demander de participer à l'étude.

La méthodologie que nous comptons utiliser comporte les aspects qui suivent. La recherche est de nature qualitative et sera réalisée avec le concours de plusieurs programmes dont, nous l'espérons, le vôtre. Elle consiste à analyser le contenu d'entrevues que nous aurons préalablement enregistrées sur magnétophone. Elle porte également sur l'analyse des documents qui servent à

décrire les programmes. Pour assurer le caractère confidentiel des données, les bandes seront codées. Les personnes intéressées à l'étude recevront des explications quant à ses objectifs et seront informées ouvertement, par téléphone et par écrit, de nos attentes quant à leur participation. Elles auront d'ailleurs à signer un formulaire de consentement. Nous croyons que la collecte des données par entrevue pourrait commencer vers le mois de février 1996, c'est-à-dire lorsque les instruments seront complétés et que nous aurons obtenu l'accord des participants potentiels.

Ce sont là les grandes lignes du projet de recherche. Nous espérons vous avoir fourni les éléments principaux dont vous avez besoin pour prendre une décision que nous souhaitons favorable. Toutefois, si d'autres renseignements vous sont nécessaires, nous nous ferons un plaisir de vous les donner. Nous aimerions recevoir une réponse écrite le plus tôt possible.

Veuillez agréer, monsieur le Directeur (ou madame la Directrice), l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Line Saintonge et Denise St-Cyr Tribble
cochercheuses principales
Département des sciences infirmières,
Université de Sherbrooke
3001, 12e avenue nord
Sherbrooke (Québec)
J1H 5N4

(819) 564-5356 tél.
(819) 564-5358 tél.
(819) 820-6816 télécopieur

Louise Lévesque
Directrice
Fondation JEVI
86, 13e avenue nord
Sherbrooke (Québec)
J1E 2X7

(819) 564-1354 tél.
(819) 564-4486 télécopieur

L'entraide par les pairs : perspectives des personnes impliquées

Bonjour,

Dernièrement vous recevez un téléphone de la part d'un membre de l'équipe de recherche vous invitant à participer à une étude de la Fondation JEVI sur l'analyse des perceptions des personnes impliquées dans des programmes d'entraide par les pairs en milieu scolaire secondaire. L'étude vous a été présentée et vous avez accepté que nous établissions un rendez-vous pour une rencontre. Nous sollicitons aujourd'hui votre participation et nous désirons, par cet écrit, nous assurer que vous comprenez bien les objectifs de la recherche et les conditions de participation.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à examiner et à mieux comprendre les perspectives des aidants qui sont impliqués à l'intérieur de programmes d'entraide par les pairs. Elle a pour double objet, à partir des perceptions des personnes impliquées, d'identifier et de décrire les facteurs qui influent positivement et négativement sur l'implantation et sur le maintien de ces programmes.

Conditions de participation

1. Pour atteindre les objectifs cités, nous désirons que vous participiez à une ou à des entrevues et que vous répondiez à des questions reliées au sujet de l'étude. Pour ne pas perdre de contenu et pouvoir discuter librement, l'entretien sera enregistré sur magnétophone. Nous croyons qu'une entrevue sera suffisante. Il est possible qu'après l'examen du matériel nous devions compléter les informations par téléphone ou par une deuxième entrevue.
2. Les informations recueillies seront transcrites et analysées par des membres de l'équipe de recherche. Pour protéger la confidentialité et l'anonymat, les cassettes et les transcriptions porteront un code et seules les chercheuses principales (dont les noms figurent au bas de cette page) connaîtront votre identité. Ces dernières s'engagent à ranger les cassettes et les formulaires de consentement en lieu sûr et à détruire les enregistrements après cinq ans.
3. Le respect de la confidentialité et de l'anonymat sera aussi assuré lors des présentations (écrites et verbales) portant sur les résultats de la recherche.
4. A tout moment, vous pouvez interrompre votre participation, vous pouvez refuser de parler de certains aspects et vous pouvez vous retirer de l'étude et ce, sans que cela ne vous cause préjudice.

Si vous acceptez de participer, nous vous prions de signer le formulaire de consentement à l'endos de cette page.

Chercheuses principales: Line Saintonge et Denise St-Cyr Tribble

Département des sciences infirmières, Université de Sherbrooke

Tel: (819) 564-5356 ou (819) 564-5358 ou à la Fondation JEVI

Tel: (819) 564-1354

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

L'entraide par les pairs : perspectives des personnes impliquées.

Je soussigné (e) _____

accepte de participer à l'étude précitée dans les conditions décrites à l'endos de ce formulaire.

Je reconnais avoir été informé(e) de façon satisfaisante sur la nature de ma participation et avoir obtenu des réponses à mes questions.

Je comprends que la confidentialité et l'anonymat à mon égard seront respectés et que la publication des résultats sera également anonyme.

Je comprends également que je peux me retirer de la recherche à n'importe quel moment sans crainte de représailles ou sans que cela me cause préjudice.

Signature de la personne interviewée

Date

**Signature de la personne qui fait l'entrevue
(Témoin)**

Date

Signature des chercheuses principales

**Line Saintonge, inf., M.Sc. Denise St-Cyr Tribble, inf., Ph.D.
Département des sciences infirmières, Université de Sherbrooke
3001, 12e avenue nord, Sherbrooke (Québec), J1H 5N4**

Signature de la directrice de la Fondation JEVI

**Louise Lévesque, B.A.A.
Fondation JEVI, 86, 13e avenue nord, Sherbrooke (Québec), J1E 2X7**

**Comité de déontologie de la recherche sur l'humain
Faculté de médecine
Université de Sherbrooke**

Le Comité de déontologie de la recherche sur l'humain de la Faculté de médecine formé par:

BOULENGER, Jean-Philippe, M.D., pr. agrégé, Département de psychiatrie, Président
BASTIN, Agnès, Ph.D., représentante du public
CADIEUX, Alain, Ph.D., pr. agrégé, Département de pharmacologie, 1er v-prés.
D'ORLÉANS-JUSTE, Pedro, Ph.D., pr. adjoint, Département de pharmacologie
LAMBERT, Cécile, Ph.D., pr. agrégée, Département des sciences infirmières
MARTIN, René, M.D., pr. agrégé, Département d'anesthésie-réanimation
FREDETTE, Raymond, Ph.D., représentant du public
BÉLAND, Richard, Ph.D., pr. titulaire, Département des Sc. de la santé communautaire, 2è v-prés.
BIGONNESSE, Jean-Marc, M.D., professeur adjoint, Département de médecine de famille
ZAHARIA, Marian, M.D., professeur agrégé, Service d'ophtalmologie, département de chirurgie
GAGNÉ, Pierre, M.D., professeur adjoint, Département de psychiatrie, médecine médico-légale
MERCIER, Me Jacinte, avocate, représentante du public
MIGNAULT, Jean de L., cardiologue à la retraite, représentant du public
ROBERGE, Denise, infirmière de recherche, représentante du public
LAMONTAGNE, Albert, M.D., Neurologue, Pavillon Centre-ville, CUSE

a examiné le protocole de recherche suivant

L'entraide par les pairs: perspectives des personnes impliquées.

présenté par

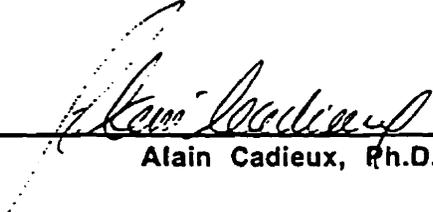
Mme Line Saintonge, Service de Sciences infirmières

CRC # 95-54

et juge le protocole et le formulaire de consentement acceptables des points de vue scientifique et éthique.

DATE: 17 janvier 1996

Signature du vice-président du Comité: _____


Alain Cadieux, Ph.D.

Procès-verbal de la réunion du:

Il est rappelé à l'investigateur principal:

- a) qu'il doit demander une nouvelle approbation pour toute modification apportée à ce protocole;*
- b) qu'il doit rapporter au Comité tout problème majeur intervenant dans la réalisation du protocole;*
- c) qu'il doit rapporter aux sujets participant aux recherches tout résultat ou information susceptibles de modifier leur consentement;*
- d) qu'il doit remettre au sujet une copie du formulaire de consentement identique à l'original signé par celui-ci;*
- e) que la présente approbation est donnée pour une période 12 mois à la suite de laquelle le renouvellement sera conditionnel à la réception des informations qui seront sollicitées par le Comité de déontologie.*

Le ministre de la Santé
et des Services sociaux

Québec, le 14 février 1996

Monsieur Marek Rola-Pleszczynski, m.d.
Directeur scientifique
Centre de recherche clinique
Centre universitaire de santé de l'Estrie
Site Fleurimont
3001, 12^e Avenue Nord
Pièce 2500
Sherbrooke (Québec)
J1H 5N4



Objet : Article 21 du Code civil

Monsieur,

En vertu des pouvoirs qui me sont conférés par l'article 21 du Code civil, j'approuve le projet intitulé «L'entraide par les pairs : perspectives des personnes impliquées», sous la responsabilité de madame Line Saintonge et pour lequel le Comité de déontologie de la recherche sur l'humain de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke a émis un avis favorable.

Je vous rappelle que dans le cas de mineurs ou de personnes inaptes à consentir, l'article 21 stipule que «le consentement du titulaire de l'autorité parentale ou du mandataire, tuteur ou curateur est nécessaire».

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le Ministre,

Jean Rochon

ANNEXE 5

Facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes

Tirée du rapport de recherche

Étude qualitative sur les facteurs liés au fonctionnement des programmes
d'aide par les pairs en milieu scolaire (prévention du suicide chez les jeunes), de

SAINTONGE, L., et al. (1999)

Annexe 5

Facteurs favorables et nuisibles à l'implantation des programmes

RUBRIQUE : IMPLANTATION		
CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
1. Partenariat avec une ressource extérieure à l'école	<p>contribution à la mise sur pied du programme dans l'école (+)</p> <p>non appropriation du programme par l'école (-)</p> <p>confusion des rôles au niveau du partenariat (-)</p>	<p>ça vient du CLSC (...) mettre sur pied le groupe (...) à l'école avec l'objectif que le groupe puisse fonctionner par lui-même après X années</p> <p>c'qui nuit au bon fonctionnement (...) que ce soit (...) un mandat qui relève du CLSC</p> <p>on était intervenantes du CLSC (...) lé adultes parachutés dans l'milieu, ça l'a pas beaucoup d'impact au niveau scolaire (...) parce que lé jeunes viennent pas eux, y savent pas c'qui viennent faire</p> <p>j'travaille au CLSC (...) je suis supposée d'venir une journée [par semaine à l'école] (...) je me dis pas la responsable lé gens disent que je suis responsable (...) porteuse du dossier jeune aidant au CLSC cé ça qu'on devrait dire</p>
2. Présence d'une équipe d'adultes	<p>soutien mutuel (+)</p> <p>complémentarité (+)</p> <p>maintien d'engagement (+)</p> <p>précarité de l'équipe (-)</p>	<p>X m'a souvent dit que y pourrait pas l'faire si j'étais pas là pour le faire, lui seul (...) y'arriverait pas</p> <p>y a différents intervenants (...), chacun son expertise (...) pour qu'le groupe puisse fonctionner au maximum</p> <p>du monde d'expérience, du monde intelligent, du monde impliqué, engagé</p> <p>dé intervenants ont eu beaucoup de bonne volonté mais quand y s'agissait de prendre une responsabilité là on fait (...) marche arrière</p> <p>cé pas solide (...) c'affaire là parce qu'on é quatre intervenants [adultes] mé si ça tombait dans lé mains d'un seul intervenant ça s'rait à r'mettre en question</p>
3. Réaction du milieu	<p>approbation de la direction (+)</p>	<p>un dossier qui justifie que ça prend (...) un intervenant à temps plein ou au moins un responsable avec un mandat clair, vous débattiez ça au niveau d'la direction avant de l'implanter dans l'milieu</p> <p>cé difficile de partir des projets dans une école si on n'a pas le support d'la direction</p>

RUBRIQUE : IMPLANTATION

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>3. Réaction du milieu (suite)</p>	<p>volonté du personnel de l'école de mettre sur pied un programme (+)</p> <p>enthousiasme des jeunes (+)</p> <p>consentement des parents (+)</p>	<p>lé profs, parce que si lé profs nous auraient pas contactés pour partir un groupe d'entraide, on s'rait pas là</p> <p>que les jeunes étaient enthousiasmés par ça. Ça va de soi, quelqu'un dit qui s'en va rencontrer des jeunes de secondaire III pis qui parle d'entraide y va y avoir 15-20 jeunes sur 100 qui vont être intéressés</p> <p>on aurait pu ajouter le consentement des parents, cé v'nu plus tard, on s'est aperçu qu'y était aussi important d'avoir que l'consentement des enseignants</p>
<p>4. Référence à des programmes existants</p>	<p>écrits sur d'autres programmes (+)</p> <p>guide de formation pour les jeunes (+)</p> <p>échanges informels (+)</p> <p>colloques (+)</p>	<p>on est allé chercher c'qui c'était fait ailleurs, on réinvente pas la roue</p> <p>on avait entendu parler un p'tit peu qu'ça commençait dans d'autres écoles. On avait eu un document (...) région de Québec.</p> <p>une formation à JEVI (...). C'était vraiment l'entraide par les pairs, axée sur le suicide [prévention]. On parlait de l'approche (...) de la formation à donner aux jeunes</p> <p>dé outils nécessaires à l'adulte (...) kit de recueil d'activités, de jeux pour développer la connaissance de soi, dé ôtes, sentiment d'appartenance (...) chaque animateur adulte doit reprendre un peu cé thèmes là sous forme d'activité avec son équipe (jeunes)</p> <p>on a invité d'autres animateurs de pairs aidants d'autres écoles</p> <p>ça crée (...) dé liens quand tu vas à un colloque voir quec chose avec lé jeunes</p>
<p>5. Planification des étapes d'implantation</p>	<p>création d'une logistique (+)</p> <p>difficulté de conciliation du programme avec le calendrier scolaire (-)</p>	<p>au niveau du fonctionnement (...) telle chose est à faire avant, telle chose est à faire après (...) plus la logistique du départ (...) l'ordre des séquences</p> <p>la cuisine, organisée par rapport à l'organisation de l'école (...), faire cette place (...), prendre des jeunes dans des cours (...), donner cette formation (...), l'organiser dans le curriculum du jeune</p>
<p>6. Compétence des adultes impliqués dans le programme</p>	<p>animation (+)</p> <p>leadership (+)</p> <p>entraide (+)</p>	<p>former lé adultes à être de bons leaders, à être capables d'animer leur groupe, à être capables d'am'ner leur groupe à dé objectifs concrets avec dé moyens concrets (...) cé ça qui faut améliorer (...) pas prendre comme acquis qu'lé adultes peuvent s'en aller comme ça (...) sans trop s'entendre sur cé quoi l'entraide, qu'est-ce qu'on veut faire avec nous jeunes (...) y faut être clair là-dessus pour être plus efficace</p>

RUBRIQUE : IMPLANTATION

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>7. Critères de sélection des pairs aidants</p>	<p>motivation personnelle (+) discrétion (+) capacité d'écoute (+)</p> <p>bonne réputation auprès des jeunes (+)</p> <p>ratio égal de garçons et de filles (+)</p> <p>problèmes personnels importants (-)</p> <p>problèmes scolaires (-)</p>	<p>du monde qui s'inscrivent vraiment d'eux otes parce qui veulent (...), du monde discret qui savent très bien écouter, du monde compréhensif (...)</p> <p>on prend pas lé élèves dans l'groupe d'entraide parce qui sont dé modèles mé parce qui sont significatifs auprès de groupes de jeunes</p> <p>on parlait d'MTS (...), d'avortement, avoir l'opinion d'un gars (...) va falloir axer ça d'aller repêcher (...) lé gars qui sont capables d'aider eux autres aussi</p> <p>ça s'rait l'fun d'avoir (...) dé gars, on en a déjà eu (...) mais on n'avait moins</p> <p>té jeune aidant té déjà plein de problèmes (...), ça fait (...) un petit nuage noir sur le groupe de jeunes aidants</p> <p>on é pas un groupe de thérapie, on é un groupe d'entraide, alors on fait attention à ça. Y a des jeunes qui deviennent un boulet pour le groupe (...) on donne une chance aussi que ça s'rait l'fun que c'te personne là puisse avoir une chance mais dé fois ça cause dé problèmes</p> <p>si les résultats académiques sont pas à notre sens suffisants, on le refuse dans le projet</p>
<p>8. Visibilité du programme dans le milieu scolaire</p>	<p>intervenants adultes oeuvrant déjà dans l'école (+)</p> <p>contribution des enseignants à la publicité (+)</p> <p>mise en évidence de la formation des pairs aidants (+)</p> <p>faible utilisation des pairs aidants dans l'école (-)</p> <p>contribution insuffisante des pairs aidants à la publicité (-)</p>	<p>avoir quelqu'un en place (...) à l'école, ça cé ben important le fait que je sois connue dans le milieu</p> <p>j'avais rencontré tous lé profs; si eux autres sont vendus au projet, y en glisse un mot dans leur cours (...), faire une publicité par les professeurs pour le recrutement (...), cé important (...) que les gens sachent qu'y a un groupe dans l'école</p> <p>dire qu'y a une formation qui se donne (...) qu'à la fin (...) on est outillé, on è capable de développer des habiletés (...) pour micux répondre à ses besoins</p> <p>un ôte suicide à l'école, un jeune chez lui, et jusqu'à quel point le groupe n'a pas été interpellé, alors cé pour dire (...) yé pas encore vraiment établi</p> <p>le monde ça reste dans leur coin, ça s'confie juste à dé amis, ça va pas voir un étranger pour se confier (...) cé pour ça qu'on a d'la misère un peu</p> <p>y a pas beaucoup de monde qui le porte [chandail] dans l'école sont peut-être quatre, cinq [pairs aidants]</p>

ANNEXE 6

Facteurs favorables et nuisibles au maintien des programmes

Tirée du rapport de recherche

Étude qualitative sur les facteurs liés au fonctionnement des programmes
d'aide par les pairs en milieu scolaire (prévention du suicide chez les jeunes), de

SAINTONGE, L., et al. (1999)

Annexe 6

Facteurs favorables ou nuisibles au maintien des programmes

RUBRIQUE : MAINTIEN		
CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
1. Attitudes face au programme	<p>souplesse des enseignants pour libérer les pairs aidants (+)</p> <p>ouverture au bénévolat (+)</p> <p>sensibilisation aux problèmes des jeunes (+)</p> <p>préjugé favorable face au programme(+)</p> <p>malaise face au suicide (-)</p> <p>manque de reconnaissance du milieu (-)</p>	<p>si un élève arrive en r'tard (...) à un cours, que j'lui signe un billet (...) parce que fait partie du groupe (...), l'enseignant va répondre très positivement à ça</p> <p>un prof qui voit un élève pleurer pis y avait un entraidant (...) dans la classe, l'entraidant pouvait sortir avec l'élève pour aller dans une salle (...) pour écouter</p> <p>l'amour dé gens (...) le désir de s'impliquer</p> <p>y a dé enseignants ici qu'y ont p't'être juste une demi-heure par 9 jours d'accordé pour s'occuper dé entraidants mé qui donnent beaucoup plus que leur demi-heure</p> <p>ça prend dé adultes qui considèrent (...) qu'y a effectiv'ment dé problèmes (...) dans une école (...) cé facile de rentrer dans l'école (...) faire sé cours, sortir pis n'rien voir de c'qui s'passe</p> <p>l'école commence à s'impliquer, y commence déjà à dire oui (...) j'pense qui commencent à y croire</p> <p>ça pas été long, lé jeunes y ont expliqué vraiment eux ôtes à leurs pairs comment ça fonctionnait, cé pas un groupe qui pleurait (...) devant une situation, cé pas une thérapie qu'on faisait</p> <p>y en a la mort (...) on avait une réticence face à ça, fec qu'on n'a pas donné [la formation]</p> <p>[pairs aidants] y sont pas confortables avec le suicide quand y'arrive (...) cé quec chose qui fait peur (...) y jugent beaucoup (...) alors la formation est importante, le suivi là-dessus est important</p> <p>on a fait venir Suicide Action Montréal, c'était à l'heure du dîner, tous les jeunes sont invités mé y en a juste quelques uns qui viennent parce que veulent pas être identifiés (...) dire moi j'pense au suicide</p> <p>la première fois, tu rentres dans la chambre d'hôpital, qu'est-ce que tu dis à une personne qui vient d'bouffer une poignée d'pilules, tsé ça va pas ben là (...) je me rappelle la première fois là j'pense que j'me suis approché d'la chambre 5-6 fois avant d' rentrer</p> <p>l'plus nuisible à la continuité (...) la non reconnaissance du milieu (...) y a personne ici à l'école qu'y é v'nu m'voir pour me dire bravo (...) ça cé moins dynamisant</p>

RUBRIQUE : MAINTIEN

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>2. Climat dans le groupe</p>	<p>règles de fonctionnement (+)</p> <p>règlements des conflits (+)</p> <p>respect de la confidentialité (+)</p> <p>confiance mutuelle (+)</p> <p>révélation de soi (+)</p>	<p>l'plus important pour favoriser le bon fonction'ment du groupe (...) y faut qu'on soit plus directif (...), qu'y aie comme une ligne directrice d'imprimer par lé coordonnateurs</p> <p>plus de réunions, rassembler tout l'monde avec des intervenants, tout l'monde parle de ses expériences, pas obligé de prendre l'heure des cours, une ½ heure à 45 minutes après l'école</p> <p>ça s'rait important aussi d'faire dé rencontres (...) hebdomadaires (...) dès la première semaine de cours</p> <p>y a dé choses (...) qui marchent pas (...) cé arrivé à quelques reprises pis on sé assit, moi ça marche pas moi c't'affaire là, j'aime pas ça</p> <p>y a des préjugés dé fois entr lè élèves de V, de IV et de III, ça fait partie de c'qui faut améliorer</p> <p>on ira pas (...) d'l'ôte bord, dire aie tu fais ça toi pis elle a fait ça</p> <p>y sont pas gênés (...) la barrière est comme enlevée pour v'nir nous voir, aie on peux-tu faire ça, ça, on peux-tu faire ça</p> <p>quand té bien avec un groupe pis que tu sens bien pis en même temps t'as de la confiance</p> <p>une expérience à vivre, tu fais vivre n'importe quelle émotion, tu vis, tu pleures, tu fêtes pas, tu viens maussade (...) moi ça m'a fait du bien de comprendre aussi les autres</p>
<p>3. Contribution des adultes responsables des programmes</p>	<p>leadership auprès des pairs aidants (+)</p> <p>soutien des pairs aidants (+)</p>	<p>y a beaucoup d'volonté (chez les jeunes) mé si y'étaient laissés à eux ôtes mêmes ça fonction'rait pas longtemps (...) cé tout simplement l'équipe d'intervenants [adultes] qui fait la différence (...) ça s'rait (...) pas long aussi où certains jeunes s'raient dépassés par certains évènements</p> <p>quand ça devient trop lourd pour un jeune aidant y vient en parler, y vient se confier</p> <p>faire attention à comment on va répondre aux jeunes (...) X va lé guider, elle a d'ailleurs une formation là-d'dans [psychologue]</p> <p>les jeunes qui font partie du groupe d'entraide ont quand même beaucoup de support, y a une infirmière, un psychologue, un animateur de pastorale (...) lé jeunes (...) peuvent se sentir dépassés par rapport au suicide (...) un dé points forts cé que y a quand même différentes ressources qu'y'animent le groupe</p> <p>dans la perspective où quelqu'un vous confie qui veut s'tuer, reste jamais tu seul avec ça (...) se faire aider eux ôtes mêmes dans ça (...) cé probablement l'secret l'plus lourd à porter</p>

RUBRIQUE : MAINTIEN

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>3. Contribution des adultes responsables des programmes (suite)</p>	<p>transmission d'habiletés aux pairs aidants (+)</p> <p>absence de permanence (-)</p> <p>manque de disponibilité (-)</p> <p>lourdeur de la tâche (-)</p> <p>différence dans les tâches entre les professionnels enseignants et non-enseignants (-)</p>	<p>j'lé sentais tout croches là-d'dans parce qui savaient vraiment pas comment aider son ami (...) voulais leur donner dé outils</p> <p>continuer à vivre dé choses avec cé élèves là, apporter mon expertise auprès d'eux</p> <p>ça prendrait un autre adulte pour seconder X pour pas qu'à s'épuise (...) faudrait d'autres du personnel qui s'impliquent plus à fond. Les profs qui étaient là l'année passée c'est pas les mêmes personnes cette année</p> <p>l'plus nuisible (...) le [manque de] temps de disponible à mettre pour l'encadrement</p> <p>qui nuit au bon fonctionnement (...) la disponibilité (...) si y'avait quelqu'un en charge de c'groupe là à temps plein (...) un deuxième souffle qui donnerait beaucoup de vitalité au groupe</p> <p>avec une tâche d'enseignant c'tait difficile de s'impliquer beaucoup (...) mé ouf cé essoufflant des fois (...) pour nous ôtes pis pour lé jeunes</p> <p>j'connais (...) des groupes (...) qu'y'ont arrêté parce que lé adultes trouvaient ça trop dur</p> <p>nous on veut toujours s'associer aux enseignants, sont pas faciles à rejoindre, ça cé à cause qui ont une tâche qui est différente de la nôtre</p>
<p>4. Motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme</p>	<p>réalisation d'activités concrètes (+)</p>	<p>y faut aussi une identification du genre (...) chandail, ça cé efficace pour lé élèves (...) y en a (...) y'arrivaient pas à vaincre cette gêne là, mé ceux qui l'portaient, l'portaient avec fierté et y'étaient respectés aussi</p> <p>y a des activités sur l'heure du midi, à la St-Valentin, la vente de roses</p> <p>on fait aussi dé activités comme dé visites guidées de l'école (...) à la rentrée (...) donner lé livres cé nous ôtes</p> <p>pour qu'un groupe (...) fonctionne bien, y faut qu'y aie dé choses précises à faire, lé jeunes vont vouloir s'engager en autant qu'y ont dé choses à faire (...), y faut qu'ce soit concret et que lé élèves se voient faire pour maint'nir leur motivation à être entraînant (...), cé normal aussi qu'à 15-16 ans t'aie besoin de sentir rapidement l'impact de c'que tu fais</p>

RUBRIQUE : MAINTIEN

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>4. Motivation des pairs aidants à s'impliquer dans le programme (suite)</p>	<p>autonomie dans le choix des activités(+)</p> <p>sentiment d'utilité (+)</p> <p>socialisation (+)</p> <p>rotation annuelle (-)</p> <p>investissement des pairs aidants dans des activités parallèles (-)</p> <p>participation inégale (-)</p> <p>désir de régler ses problèmes personnels (-)</p> <p>répétition des activités (-)</p> <p>contrainte de transport (-)</p> <p>rattrapage scolaire (-)</p>	<p>ça va être aux équipes de décider c'qu'ils veulent faire</p> <p>faire confiance à cé jeunes-là, laisser une marge de manoeuvre, laisser leur personnalité</p> <p>faut qu'y prennent dé initiatives (...), faut qu'y'aient des expériences à vivre, donc y'ont à bâtir leur projet et j'ai pas toujours à être là moi en arrière</p> <p>chez les jeunes, c'qui tient l'groupe cé pas mal l'sentiment d'avoir été utile</p> <p>lé activités sociales sont importantes pour maint'nir le groupe (...) cé là souvent qui développent plus l'sentiment d'appartenance</p> <p>la moitié des jeunes aidants, cé leur dernière année (...) si y s'en vont ça va un peu défaire l'groupe en même temps (...) ça pourrait changer quec chose dans l'groupe</p> <p>l'heure du midi on avait beaucoup d'misère à avoir lé jeunes, (...) trop occupés y voulaient pas venir</p> <p>y ont trop de choses (...) y en a qui lâchent en cours d'année</p> <p>y nous en reste toujours une partie qui quitte en cours de route (...) la motivation d'un jeune, ça varie vite</p> <p>maint'nir le rythme, garder tout l'monde actif ça été plus difficile</p> <p>on avait r'marqué que souvent lé jeunes volontaires avaient plus envie, (...) de régler certains problèmes personnels que de vouloir être un aidant</p> <p>c'qui nuit (...) la répétition des activités</p> <p>[réunion après l'école] y a pas un intervenant qui aurait voulu partir après, aller reconduire lé jeunes, on é en milieu rural, ça fait assez loin</p> <p>y a la récupération pis là tu vas voir le prof pis tout ça (...) cé pour ça qu'on a d'la misère mé on é supposé d'aller reprendre des choses</p>

RUBRIQUE : MAINTIEN

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>5. Stratégies de formation des pairs aidants</p>	<p>formation par étapes (+)</p> <p>variation des formules pédagogiques (+)</p> <p>formation adaptée aux anciens et aux nouveaux pairs aidants (+)</p> <p>utilisation des pairs aidants déjà formés pour la formation des nouveaux pairs aidants (+)</p>	<p>la formation cé ben important que c'qu'yé dit, ce soit par étapes, pas donnée toute d'un bloc</p> <p>les formations, (...) il faut que ce soit petit, plusieurs fois, plusieurs petits groupes si cé pas petit (...) des affaires t'échappent ça brise la qualité de l'information</p> <p>dé activités comme aller visiter dé prisons (...) visiter un centre de dét'nus d'la DPJ (...) cé surtout dé affaires comme ça pour plus se sensibiliser à la situation dé jeunes</p> <p>lé moyens cé surtout par activités ludiques du genre papier crayon ou du genre jeux psychomoteurs</p> <p>c'qui nuit (...) la répétition (...) au niveau de la formation</p> <p>cé sûr que le suicide cé un gros problème mé (...) té rendu en juin, pis t'entend encore parler du suicide (...) si y'aurait fait chang'ment dé fois p't'être qu'on aurait été moins tanné (...) qu'y'aic plus de changements</p> <p>j'frais plus de formation pour lé nouveaux (...) s'rais pas toute le groupe (...) pis faire une formation [pour] ceux qui l'on déjà (...) L'année passée, y ont fait 2-3 rencontres de formation pis j'le savais déjà (...) c'était plate pour moi fec que j'venais jamais aux réunions, juste quand on faisait des activités</p> <p>j'prendrais ceux qui l'ont déjà la formation pour donner la formation aux ôtes (...)</p>
<p>6. Contenu de la formation des pairs aidants</p>	<p>reconnaissance de ses limites (+)</p> <p>référence des jeunes en difficulté (+)</p> <p>écoute active (+)</p> <p>problèmes spécifiques aux jeunes (+)</p>	<p>dans la formation des entraidants auquel on tient beaucoup aussi cé que lé entraidants soient capables d'identifier leurs limites pis que quand y'en peuvent pu, sont capables de référer à quelqu'un d'ôte ça on y tient beaucoup</p> <p>on dit aux jeunes (...) tu peux référer ton aidé, soit au psychologue de l'école, soit aux ôtes personnes adultes de l'école</p> <p>être un bon écoutant (...) cé surtout ça qui fait que (...) d'une certaine manière, tu vas être capable d'lé aider</p> <p>cé surtout dé activités de connaissance de soi, de connaissance dé ôtes (...) on a dé exercices aussi sur cé quoi l'écoute active, comment on reformule une émotion, comment on s'exprime en message "JE"</p>

RUBRIQUE : MAINTIEN

CATÉGORIES	FACTEURS	VERBATIM
<p>7. Relève chez les pairs aidants</p>	<p>recrutement formel en cours de programme (+)</p> <p>recrutement informel par les jeunes (+)</p> <p>processus d'intégration des nouveaux pairs aidants (+)</p> <p>incertitude face à la relève (-)</p> <p>manque de disponibilité des jeunes aptes à devenir pairs aidants (-)</p>	<p>cette année on part un nouveau groupe pour qui puisse profiter pendant un an d'l'acquis du premier groupe</p> <p>en secondaire III, les entraidants plus vieux y viennent dans la classe, y passent un formulaire ça demande trois personnes à qui t'irais t'confier (...) y prennent les noms qu'y ont sorti le plus souvent y font une entrevue de groupe de ça y sortent des noms</p> <p>probablement le bouche-à-oreilles dé jeunes entre eux parce que lé jeunes am'naient un ote jeune</p> <p>si tu veux que ton groupe continue (...) cé d'penser à la relève (...) cé toujours avoir en tête que cé jeunes là passent donc si tu veux que l'esprit demeure faut qu'y a transmette avant d'être parti</p> <p>le danger quand tu veux former une équipe (...) à un moment donné la gang devient tellement forte que tu penses pas à la relève</p> <p>on a pas beaucoup de secondaire III (...) l'an prochain ceux du secondaire V s'ront pu là, la relève va être petite</p> <p>ceux qu'y'étaient intéressés l'plus (...) c'pas ceux lé plus populaires pour faire d'l'écoute, cé jeunes là, y avaient d'ôtes choses à faire</p>
<p>8. Ressources humaines et matérielles</p>	<p>insuffisance des ressources matérielles (+)</p> <p>insuffisance des ressources humaines(+)</p>	<p>lé compressions budgétaires dans lé écoles on sait que cé pas terminé, lé services à l'élève, cé pas qu'y é touché parce que cé pas un service direct à l'élève pour eux otes, ma crainte un peu dans le futur cé qu'on ait d'moins en moins d'personne pour s'occuper de t'ça, pis nous otes aussi la clientèle s'alourdit</p> <p>[réunions après l'école] le CLSC nous a facilité parc'qui nous paie un autobus pour que les élèves retournent chez eux (...)</p> <p>le fait d'avoir (...) du temps reconnu par la direction de l'école dans leur tâche d'enseignement, ça maintient lé adultes</p>