

LES APPROCHES POSITIVES AU SERVICE DES JEUNES



Image : freepik.com

Les approches positives s'appuient sur la prémisse que les enfants et les adolescent·es de tous horizons ont la capacité et le potentiel de se développer sainement (1) *. Plutôt que d'être orientées vers la prévention et le traitement des difficultés, ces approches misent sur les forces personnelles des jeunes ainsi que sur la promotion des comportements adaptés et des compétences (2,3). Pour ce faire, elles proposent d'offrir des occasions de développement positif, notamment par le biais d'activités parascolaires. Celles-ci peuvent s'actualiser dans divers milieux, dont les milieux éducatifs, hospitaliers et communautaires, et sous plusieurs formes, comme des activités intégrées dans le curriculum scolaire ou des programmes de mentorat parascolaires.

* Les chiffres entre parenthèses renvoient aux références présentes dans la section RÉFÉRENCES à la fin de ce document.

Une occasion de développement positif c'est, entre autres, une expérience ou une activité...

Adaptée

En adéquation avec les capacités, les forces et le stade développemental des participant·es

Ludique et engageante

Suscite l'intérêt des participant·es

Sécuritaire

Implique la présence d'adultes, d'un cadre et de règles bien établies

Dynamique et positive

Mise sur la persévérance et la coopération plutôt que sur la performance



Une expérience ou une activité qui pose un trop grand défi peut inhiber le développement positif.

Ce document a été élaboré par des membres du **Groupe de recherche sur les environnements scolaires** avec la collaboration de **Myriagone, Chaire McConnell-Université de Montréal en mobilisation des connaissances jeunesse**. Nous les remercions chaleureusement pour leur soutien et leur accompagnement.

Quels sont les bienfaits des approches positives ?

Les jeunes exposés aux approches positives peuvent, entre autres, faire l'apprentissage de compétences pouvant se généraliser à d'autres contextes de vie (p. ex. gestion du stress, capacité de communication, aptitudes de résolution de problèmes) ainsi que développer des relations significatives avec les adultes qui agissent en tant que modèle et qui offrent du soutien.



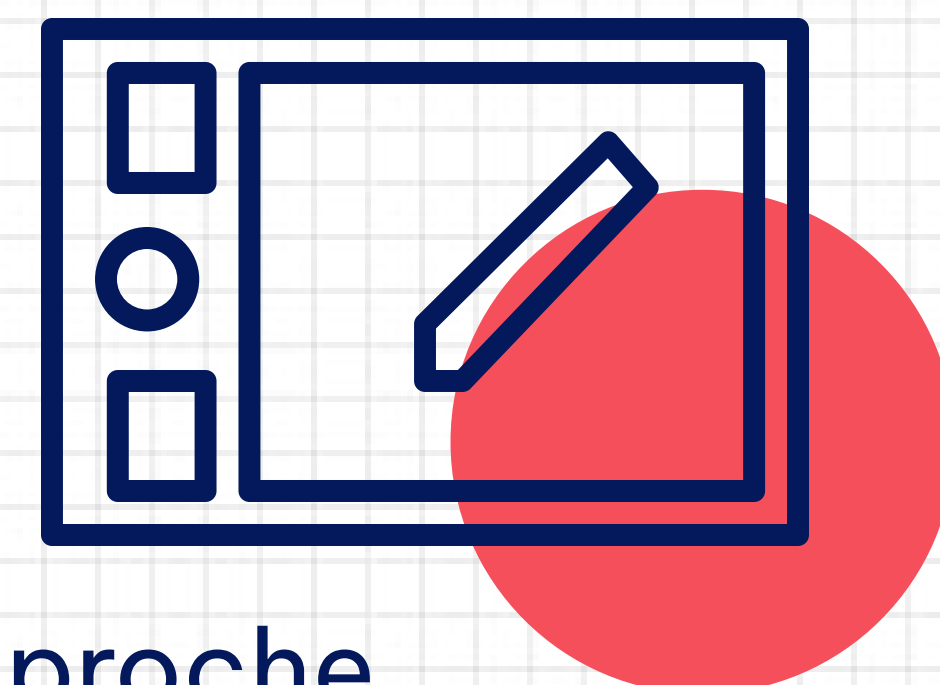
Y a-t-il des jeunes qui tirent davantage bénéfice des approches positives ?

Les approches positives sont bénéfiques pour l'ensemble des enfants et des adolescent·es, mais plus particulièrement pour les jeunes qui présentent des défis particuliers (p. ex. difficultés de régulation émotionnelle, difficultés d'adaptation) ou qui se trouvent en contexte d'adversité (p. ex. milieu défavorisé ; 4,5).



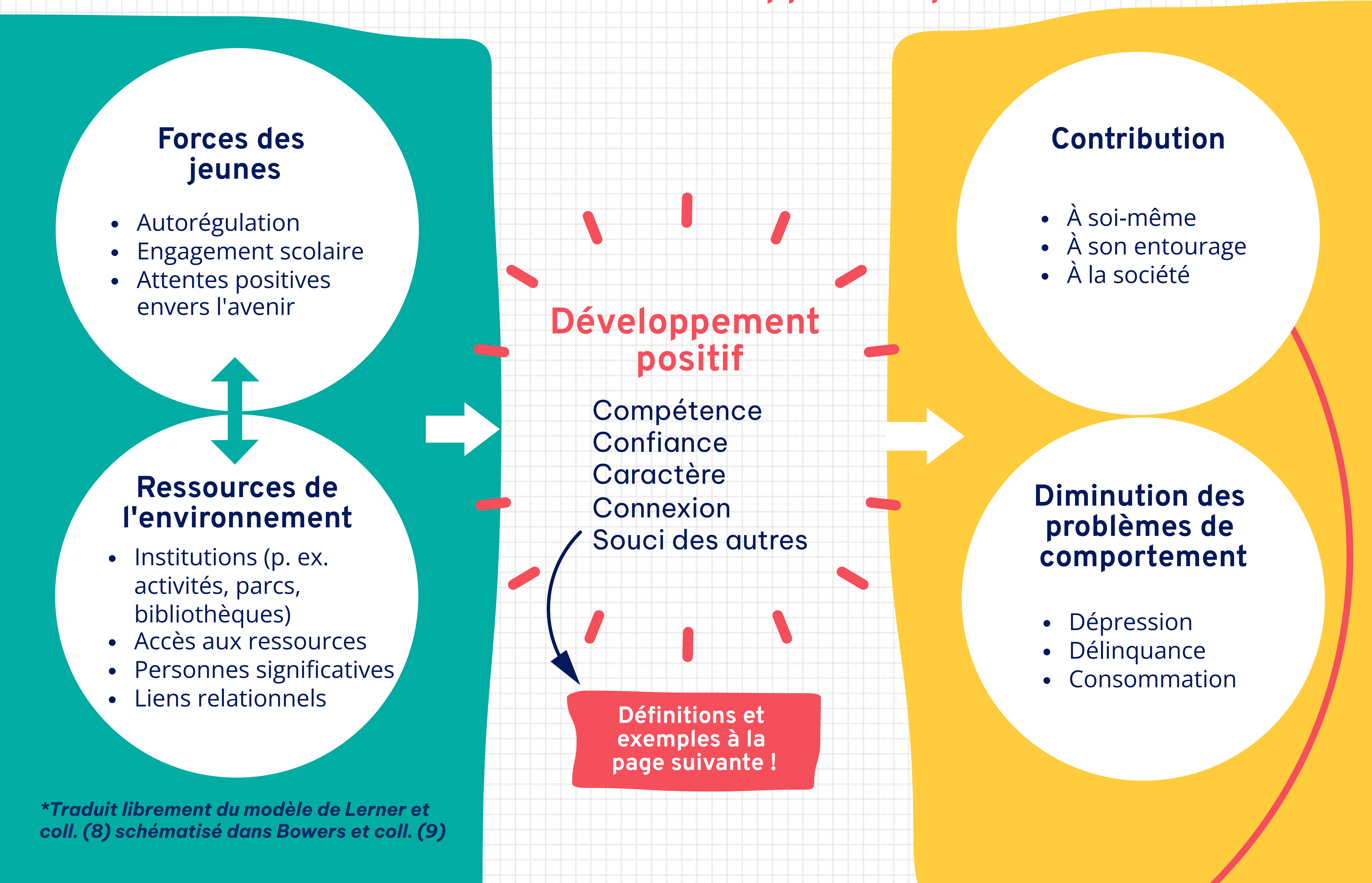
Selon les approches positives, l'épanouissement des enfants et des adolescent·es va au-delà de l'absence de difficultés. L'épanouissement vise l'atteinte du plein potentiel des jeunes à l'aide d'expériences contribuant à développer pleinement leurs forces.

LE MODÈLE DU DÉVELOPPEMENT POSITIF DES JEUNES



Parmi les différents modèles théoriques et pratiques adoptant une approche positive (6,7), celui des « 6C » de Lerner et collègues (8) demeure l'un des modèles les plus utilisés. Il postule que l'**interaction** qui se produit entre **le potentiel des jeunes** et les **expériences enrichissantes** qui leur sont offertes favorise l'émergence et le développement des 5 « C » chez les jeunes, soit la compétence, la confiance, le caractère, la connexion et le souci des autres (*caring*). Le développement de ces 5C mène au développement du 6e C : la contribution, à savoir le développement d'un engagement de la personne envers elle-même, son entourage et la société. Le modèle des 6C favorise l'apprentissage chez les jeunes par le biais de diverses actions posées par les adultes, qu'ils ou elles soient enseignant·es, entraîneur·euses, intervenant·es, etc.

Modèle illustré du développement positif *



*Traduit librement du modèle de Lerner et coll. (8) schématisé dans Bowers et coll. (9)

Par exemple, les jeunes peuvent s'impliquer dans une activité de bénévolat, un programme de bien-être ou dans un comité scolaire. Les adultes significatifs peuvent encourager l'exploration et la réalisation de soi de façon congruente avec l'environnement, la réalité, la culture, les aspirations et les valeurs du jeune.

Compétence

Développement d'habiletés sociales (p. ex. communication), scolaires (p. ex. motivation, rendement), vocationnelles (p. ex. exploration du choix de carrière) et cognitives (p. ex. prise de décisions).

1

Apprentissages chez le jeune : se doter de stratégies afin de faire face aux difficultés, comme solliciter de l'aide.

Actions de l'adulte : encourager et souligner des comportements positifs ainsi qu'exploiter les diverses situations de vie comme possibilités d'apprentissage et de développement de compétences utiles et applicables dans son milieu.

Confiance

Développement de l'affirmation de soi, de son autonomie, d'une confiance en ses capacités, d'une connaissance de soi et du sentiment d'auto-efficacité.

Apprentissages chez le jeune : prendre conscience de ses capacités et apprendre à les utiliser en particulier lorsqu'un défi se présente.

Actions de l'adulte : participer à freiner les obstacles organisationnels et systémiques qui nuisent au développement de la confiance chez certains jeunes (p. ex. sélection uniquement fondée sur la performance), explorer comment les surmonter pour les aider à reprendre du pouvoir et renforcer leurs compétences.

2

Caractère

Développement du sens moral (p. ex. respect des normes sociales), d'une conscience sociale et de l'affirmation de ses valeurs.

Apprentissages chez le jeune : adopter des habitudes de vie en lien avec ses valeurs.

Actions de l'adulte : agir en tant que modèle positif pour les jeunes et les mener à réfléchir à leurs actions et aux réalités sociales qui peuvent jouer un rôle sur leurs habitudes de vie.

3

Connexion

Développement de relations réciproques avec des personnes significatives.

Apprentissages chez le jeune : développer des relations significatives avec des pairs et des adultes.

Actions de l'adulte : créer des occasions de partage entre les jeunes et les adultes.

4

Souci des autres

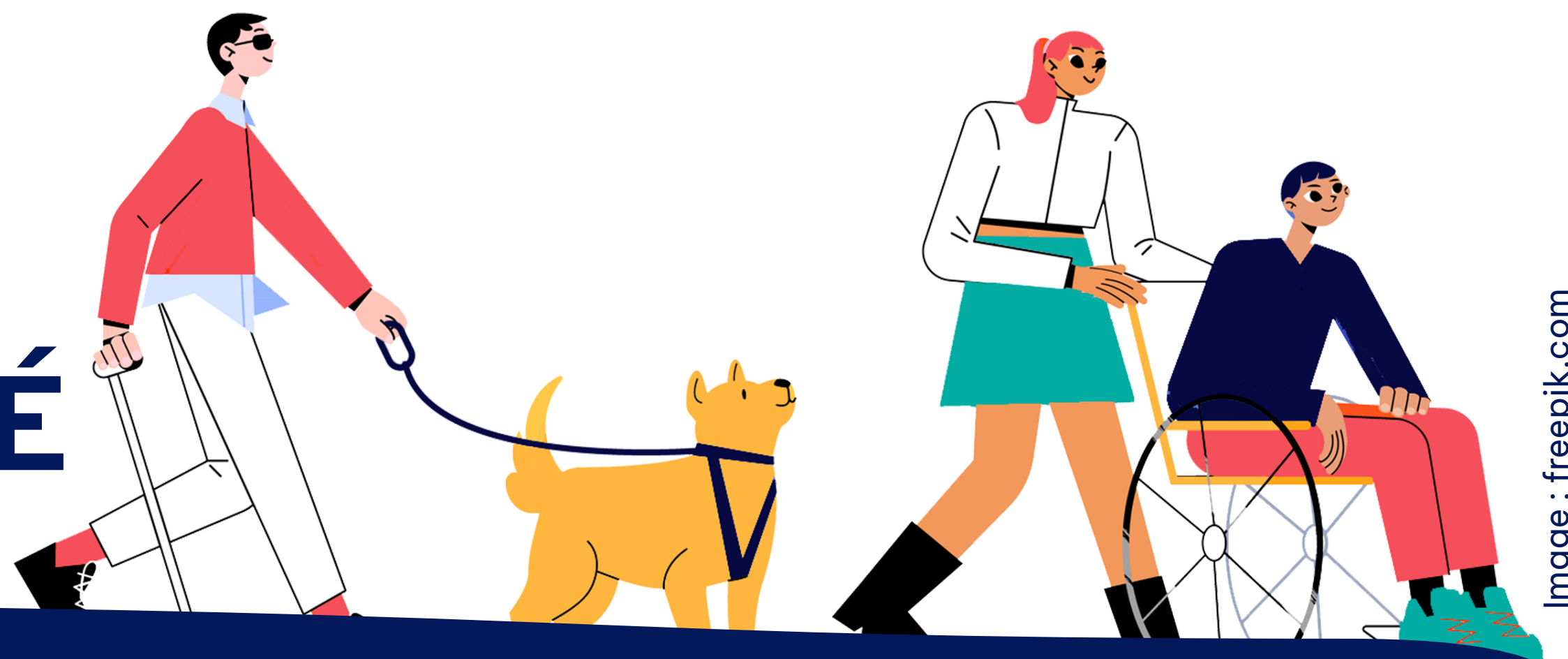
Développement de l'empathie, des comportements prosociaux, de la connaissance de ses forces et du respect de ses limites.

Apprentissages chez le jeune : s'intéresser à l'autre et l'écouter, démontrer de la curiosité quant à ses pensées, ses perceptions ou son histoire.

Actions de l'adulte : offrir un soutien sous forme d'écoute empathique pour les jeunes ayant des difficultés sur le plan scolaire ou personnel.

5

LES PRATIQUES INCLUSIVES POUR PROMOUVOIR L'ÉQUITÉ

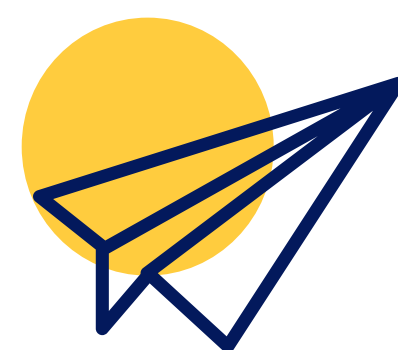


Les enfants et les adolescent·es n'ont pas tous et toutes accès aux mêmes opportunités et ressources qui permettraient leur plein épanouissement. De plus, ces opportunités et ressources ne sont pas toujours adaptées aux diversités culturelles, de genre, de capacités physiques et psychologiques ainsi qu'au milieu socio-économique des jeunes d'aujourd'hui. Les pratiques inclusives visent donc à rejoindre tous les jeunes et particulièrement ceux et celles ayant un accès restreint aux opportunités et aux activités qui les intéressent (p. ex. accès à l'éducation postsecondaire, participation citoyenne, activités culturelles) généralement conçues pour la majorité (10). Ainsi, ces pratiques permettent d'accroître la représentation et la participation d'une grande diversité de jeunes au sein de leur école, de leur communauté et de la société.

La mise en place des pratiques inclusives nécessite...



Une **analyse** des milieux fréquentés par différents groupes de jeunes pour mieux comprendre les facteurs sociaux, politiques et économiques qui influencent leurs conditions de vie ainsi que leur accès aux opportunités et ressources favorables au développement positif.



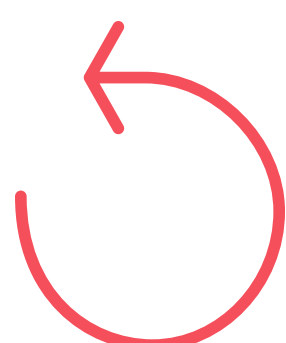
Une planification **souple** des activités afin de s'adapter aux besoins des jeunes qui se présentent en cours de route.



Aller à la **rencontre** des jeunes dans leurs milieux, plutôt que d'attendre qu'ils et elles se déplacent vers un milieu ou une organisation quelconque.



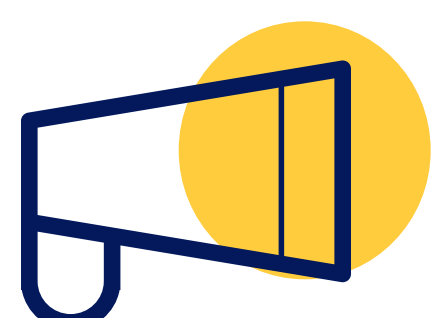
Une **réflexion critique** de la part des adultes quant aux limites existantes au sein d'un milieu ou d'une organisation pouvant entraver la participation, l'apprentissage et l'épanouissement d'une plus grande diversité de jeunes (p. ex. des préjugés par rapport à certains groupes de jeunes, les privilèges offerts à d'autres).



Une **reconnaissance** et un **respect** des réalités, des besoins et des expériences vécues par les jeunes, en leur offrant des occasions de se faire entendre.



Une **volonté** explicite des milieux d'inclure et d'accueillir les différences et de mettre en place des moyens pour y parvenir.



La mise en place de moyens pour **limiter les obstacles** à la participation active des jeunes dans les initiatives qui leur sont proposées, par exemple : fournir le transport vers l'activité, de la nourriture, impliquer des intervenant·es aux profils et parcours diversifiés, offrir une option virtuelle pour les jeunes ayant une mobilité réduite et/ou favoriser une diversité des modes d'expression (11,12,13).

DES PROGRAMMES ET DES INITIATIVES S'APPUYANT SUR LES APPROCHES POSITIVES

Ces programmes et initiatives, précieusement partagés par plusieurs collaborateur·trices, illustrent chacun à leur manière l'utilisation de l'approche positive.

Les programmes soutenus par la recherche

Speech en résidence

Speech en résidence est un programme de création musicale offert à des élèves du secondaire issus de milieux défavorisés et ayant un parcours scolaire particulier. Ce programme initie les jeunes à une démarche créative au terme de laquelle ils et elles enregistrent de façon professionnelle les chansons créées (14). *Speech en résidence* a pour objectif de favoriser la réussite éducative tout en reconnaissant le plein potentiel artistique et les passions des jeunes (15). Les résultats préliminaires d'une évaluation en cours indiquent que *Speech en résidence* augmenterait l'affect positif ainsi que la connexion des jeunes avec les pair·es et les adultes (14).

<https://www.lesateliersspeech.com/>



Pratiques réparatrices en milieu scolaire

Ces pratiques intègrent des stratégies proactives et réactives souvent employées pour éviter le recours à la suspension scolaire. Elles proposent une approche non punitive et collaborative afin de faire face aux conflits et aux comportements difficiles à l'école, notamment via la tenue de rencontres réparatrices menées par un·e intervenant·e agissant à titre de facilitateur·trice (16,17). En guidant la discussion à l'aide de questions qui invitent les participant·es à partager la façon dont ils et elles ont vécu la situation et leurs besoins, cela mène à l'élaboration d'une entente visant à réparer les torts éprouvés et à résoudre la situation conflictuelle (18,19).



Motiv'Action

Motiv'Action (Check and Connect) est un programme de prévention offert à des élèves du primaire et du secondaire qui sont en difficulté ou à risque de décrochage scolaire. Les jeunes sont jumelés à un·e mentor·e qui les accompagne dans leurs différents milieux de vie. Ce programme préventif promeut l'engagement et la persévérance scolaires par la mise en place de relations significatives avec le ou la mentor·e ainsi que par la résolution de problèmes (20). Afin d'atteindre ces objectifs, *Motiv'Action* propose un suivi de l'évolution de l'engagement scolaire de l'élève, l'implantation d'interventions individualisées et la communication école-famille. Le programme a été validé tant au primaire (21) qu'au secondaire (22).

<https://checkandconnect.umn.edu/>



Art en tête

Ce programme parascolaire cible les jeunes en secondaire 4 et 5 qui présentent des difficultés socio-émotionnelles (p. ex. retrait social, affects dépressifs, anxiété ; 23). Animé par un·e éducateur·trice artistique, *Art en tête* propose des activités ludiques et variées qui sont centrées sur l'art urbain et mural. Il est issu de la collaboration entre un organisme communautaire, un programme de réadaptation en santé mentale par les arts lié à un centre hospitalier pédiatrique et une équipe de recherche universitaire. Les résultats préliminaires montrent que la participation au programme diminue significativement les symptômes dépressifs, et contribue à améliorer l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité (24).

<https://mumtl.org/> et <https://www.etpsy.ca/>



Programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure



Ce programme s'adresse aux élèves âgés entre 15 et 21 ans vivant avec des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage et à haut risque de décrochage (25). Il vise à développer l'engagement scolaire et l'autodétermination ainsi qu'à diminuer le taux de décrochage scolaire par l'acquisition de compétences à travers des activités hebdomadaires en contexte de nature et d'aventure réalisées à l'extérieur de l'école et suscitant la croissance personnelle (26,27). Par exemple, l'acquisition de ces compétences peut se faire par une activité impliquant la gestion du stress lors d'une activité de tyrolienne en forêt. Des ateliers hebdomadaires avec un·e psychoéducateur·trice, des activités de gestion de projet ainsi que de réflexion et d'évaluation sont aussi offertes.

Pour 3 points

Pour 3 points est une organisation dont le but est de former les entraîneur·euses sportif·ves à l'utilisation du sport comme outil favorisant la croissance personnelle et les habiletés de vie chez les adolescent·es provenant de milieux défavorisés (28). Leur programme propose aux entraîneur·euses un encadrement par des mentor·es d'expérience ainsi qu'une formation d'une durée d'un an composée d'ateliers collectifs animés par divers professionnel·les (29). Les entraîneur·euses peuvent promouvoir le développement positif des jeunes en mettant l'accent sur l'établissement de relations saines, l'utilisation de la rétroaction positive et la création d'occasions permettant aux athlètes de prendre des décisions (30).

<https://pour3points.ca/>



La classe enchantée

Ce programme parascolaire musical est offert grâce à une collaboration entre des partenaires universitaires et scolaires. La *classe enchantée* vise à promouvoir l'épanouissement des jeunes de la fin du primaire par l'apprentissage collectif de la musique ainsi que par un accès démocratique à ce programme. Pour ce faire, le programme mise notamment sur l'utilisation de méthodes didactiques favorisant la collaboration et la créativité des jeunes, les expériences de scène ainsi que la création d'un lien de confiance entre les enseignant·es et les enfants (31). Les résultats montrent que la *classe enchantée* est associée à une diminution des symptômes intériorisés (32).

<http://ecoledesjeunes.musique.umontreal.ca>



Le défi 10 jours sans écrans

D'autres initiatives en approches positives

Le défi 10 jours sans écrans consiste en un exercice collectif de déconnexion numérique qui vise à aider les jeunes à mieux maîtriser la place des écrans de loisir et à adopter des habitudes de vie plus saines (p. ex. l'activité physique, le sommeil, la lecture et la conversation familiale). Après une préparation de plusieurs semaines, les jeunes et les adultes se lancent dans un exercice collaboratif de « jeûne numérique » de 10 jours. Pour soutenir leurs efforts, les élèves participent à des activités pendant le temps habituellement passé devant les écrans et tiennent à jour un carnet de bord. C'est une initiative de santé publique qui réduit la sollicitation publicitaire et l'obésité, aide l'enfant à avoir une image positive de lui ou d'elle-même, favorise son bien-être et sa santé, et développe ses capacités d'empathie (33).

<https://10jourssansécrans.org/>



L'art et les jeunes issus de l'immigration

Le développement identitaire est un des enjeux développementaux majeurs des adolescent·es issu·es des minorités ethnoculturelles, linguistiques et religieuses. Des activités thématiques artistiques, comme le dessin (34), ainsi que des ateliers d'écriture identitaire plurilingue (35) et d'expression théâtrale (36) ont pour objectif de faire la promotion de l'héritage culturel et linguistique des jeunes tout en améliorant leur engagement scolaire et leur estime de soi (37).



L'éducation aux médias et la littératie numérique

L'éducation aux médias réfère à l'acquisition de la pensée critique chez les jeunes lorsqu'ils et elles sont exposé·es aux médias afin de limiter leur adhésion aux informations erronées qui y circulent (38). La littératie numérique permet d'appliquer concrètement les notions de l'éducation aux médias en les utilisant de façon éthique et sécuritaire (38). Par exemple, certains organismes offrent des ateliers abordant la gestion de la confidentialité, la lutte contre la cyberintimidation et la cybersécurité (39). Ces ateliers permettent le développement positif en favorisant la pensée critique et la réflexion (c.-à-d. le caractère) des jeunes lors de l'utilisation des médias.

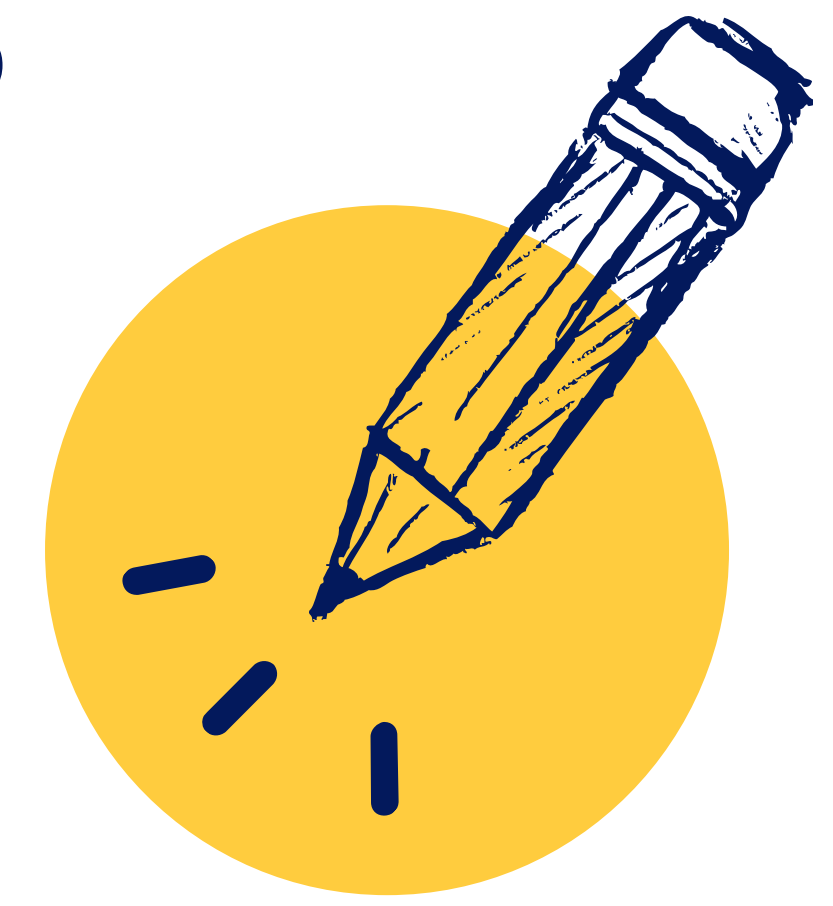


La mobilisation pour entendre la voix des jeunes

Il est possible de mobiliser les jeunes par la création de divers comités portant, par exemple, sur la santé mentale positive, la lutte aux changements climatiques ou tout autre sujet qui les intéresse. Ces activités peuvent être offertes dans les milieux où évoluent principalement les jeunes, comme les écoles secondaires ou une maison des jeunes (40,41), et doivent s'assurer de rejoindre une diversité de jeunes et pas uniquement ceux et celles susceptibles de s'impliquer en premier. De telles initiatives permettent l'implantation d'activités de sensibilisation auprès de toute la communauté sur des sujets qui touchent et intéressent la jeunesse favorisant le développement de relations significatives et le développement positif (40,41).



LE PETIT MÉMO: ÉLÉMENTS CLÉS DES APPROCHES POSITIVES



Créer un lien significatif avec les jeunes

Mettre en place des activités ou des expériences positives et engageantes qui soulignent la persévérance et la coopération plutôt que la compétition



Mobiliser et engager les jeunes dans le processus et le choix des activités et des modalités

Mettre en place un programme flexible, inclusif et adapté aux forces et aux capacités des jeunes



Développer une collaboration entre les acteur·ices des différents milieux autour desquels évoluent les jeunes

Adopter une approche positive, c'est de faire entendre la voix des jeunes et de mettre en place les conditions pour assurer leur pleine participation ainsi que l'atteinte de leur plein potentiel !



ÉQUIPE DE RÉDACTION

Rocio Macabena Perez, candidate au doctorat, École de psychoéducation, Université de Montréal

Fatima Alawie, candidate au doctorat, École de psychoéducation, Université de Montréal

Kim Champagne, psychoéducatrice et candidate au doctorat, École de psychoéducation, Université de Montréal

Josée Lapalme, PhD, chercheuse postdoctorale Mitacs Élévation, Myriagone, Chaire McConnell-Université de Montréal en mobilisation des connaissances jeunesse

ÉQUIPE DE RÉVISION

Isabelle Archambault, PhD, professeure, École de psychoéducation, Université de Montréal

Sarah Fraser, PhD, professeure, École de psychoéducation, Université de Montréal

Véronique Dupéré, PhD, professeure, École de psychoéducation, Université de Montréal

CONCEPTION GRAPHIQUE

Rocio Macabena Perez

COLLABORATRICES

En ordre alphabétique, nous remercions chaleureusement pour leur précieuse collaboration :

Eve-Gabrielle Bertoldi, candidate au doctorat, École de psychoéducation, Université de Montréal

Floriane Binette-Laporte, étudiante au doctorat en éducation, Faculté des sciences en éducation, Université du Québec à Montréal

Laurie Rose Caron-Jacques, étudiante au doctorat en éducation, Faculté des sciences en éducation, Université du Québec à Montréal

Sophie Lampron-de Souza, étudiante à la maîtrise, École de psychoéducation, Université de Montréal

Marion Larose, candidate au doctorat, École de psychoéducation, Université de Montréal

Jessica Roy, étudiante à la maîtrise, École de psychoéducation, Université de Montréal

Marie-Catherine Millette, psychoéducatrice

REMERCIEMENTS

Un grand merci à toutes les professeures et collaborateur·rices qui ont soutenu l'élaboration de ce document :

Linda Pagani, PhD, professeure, École de psychoéducation, Université de Montréal

Kristel Tardif-Grenier, PhD, professeure, département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais

Mélissa Goulet, PhD, professeure, département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Marianne Beaupré LaPerrière, fondatrice et directrice générale des *Ateliers Speech*

Eneko Jorajuria, enseignant et responsable de l'association *10 jours sans écrans*

Christine Drolet, psychoéducatrice et conceptrice du *programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure*

Iliana Guentcheva, Centre de recherche en santé publique (CReSP)



GRES | **SERG**
Groupe de recherche sur les environnements scolaires | School environment research group



RÉFÉRENCES

Pour citer ce document (format APA), vous pouvez copier-coller le texte ci-dessous :

Perez, R.M., Alawie, F., Champagne, K., Lapalme, J., Bertoldi, E., Binette-Laporte, F., Caron-Jacques, L. R., Larose, M., Lampron-de Souza, S., Roy, J., Fraser, S., Dupéré, V. et Archambault, I. (2023). *Les approches positives au service des jeunes*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).

- 1 Bonell, C., Dickson, K., Hinds, K., Melendez-Torres, G. J., Stansfield, C., Fletcher, A., James, T., Lester, K., Olivier, E, Murphy, S. et Campbell, R. (2016). The effects of positive youth development interventions on substance use, violence and inequalities: Systematic review of theories of change, processes and outcomes. *Public Health Research, 4*(5), 1-218.
- 2 Lerner, R. M., Kier, C. A. et Brown, J. (2005). *Adolescence: Development, diversity, context, and application* (1ère éd.). Pearson Education.
- 3 Lerner, R. M. et Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Developmental systems and applied developmental science. *Journal of Adolescent Health, 31*(6), 122-135.
- 4 Gardner, M., Browning, C. et Brooks-Gunn, J. (2012). Can organized youth activities protect against internalizing problems among adolescents living in violent homes? *Journal of Research on Adolescence, 22*(4), 662-677.
- 5 Gariépy, G., Honkaniemi, H. et Quesnel-Vallee, A. (2016). Social support and protection from depression: Systematic review of current findings in Western countries. *The British Journal of Psychiatry, 209*(4), 284-293.
- 6 Benson, P.L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. Dans R. M. Lerner et P. L. Benson (dir.), *Developmental assets and asset-building communities* (vol. 1, p. 19-43). Springer.
- 7 Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. et Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98-124.
- 8 Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. et Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16.
- 9 Bowers, E. P., Geldhof, J. G., Johnson, S. K., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (2014). Thriving across the adolescent years: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 859-868.
- 10 Hinkle, A. J., Sands, C., Neftali, D., Houser, L., Liechty, L., & Hartmann-Russell, J. (2018). How food & fitness community partnerships successfully engaged youth. *Health Promotion Practice, 19*(Suppl 1), 34S-44S.
- 11 UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir, conclusions et recommandations de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_fre



RÉFÉRENCES

- 12** Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762.
- 13** Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning Science*, 6, 67-81.
- 14** Beaupré Laperrière, M. (2022). *Création musicale et développement positif des jeunes : Incursion artistique dans l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents en difficulté* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal].
- 15** Les ateliers Speech. (2019). *Les ateliers Speech : pour la réussite éducative des jeunes à travers la musique*. <https://www.lesateliersspeech.com>
- 16** McCold, P. et Wachtel, T. (2002). Restorative justice theory validation. Dans E. G. M. Weitekamp et H.-J. Kerner (dir.), *Restorative Justice: Theoretical Foundations* (p. 132-164). Willan.
- 17** Morrison, B. E. et Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- 18** Thorsborne, M. et Vinegrad, D. (2017). *Restorative practices in schools*. Routledge.
- 19** Zehr, H. (2015). *The little book of restorative justice: Revised and updated*. Simon and Schuster.
- 20** Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. et Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- 21** Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecocq, A., Goulet, M. et Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 343-369.
- 22** Goulet, M. (2017). *Évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels de Check et Connect: Un programme de prévention de l'abandon scolaire*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18484>
- 23** Perez, R. M. (2022, 16 mai). *Présentation de la démarche de développement d'Art en tête, un programme parascolaire artistique innovant voué à soutenir les élèves du secondaire présentant des difficultés socio-émotionnelles* [communication orale]. 24e Conférence mondiale en promotion de la santé de l'Union internationale de Promotion de la Santé et d'Éducation pour la Santé (UIPES), Montréal, QC, Canada.
- 24** Perez, R.M. (2022, 2 novembre). *Art in Mind: A mural arts program for high school students with socioemotional difficulties*. [communication orale]. National Organization for Arts in Health (NOAH) 6th annual congress, Baltimore, MD, États-Unis.
- 25** Drolet, C. (2022, 21 septembre). *Développement et implantation du programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure auprès d'adolescent.e.s en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* [présentation d'une conférencière invitée]. Programme court de deuxième cycle en intervention en contexte de plein air, Université du Québec à Montréal.
- 26** Drolet, C. (2021, 10 juin). *Présentation d'un programme d'intervention en contexte de nature et d'aventure selon le modèle psychoéducatif* [communication orale]. Assemblée des psychoéducateurs et psychoéducatrices, Centre de services scolaires Marguerite Bourgeois, Québec, Canada.



RÉFÉRENCES

- 27** Drolet, C. (2021, 22 avril). *Présentation du programme d'intervention psychoéducatif en contexte de nature et d'aventure auprès d'adolescent.e.s en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* [communication orale]. Communauté de pratique en plein air, Centre de services scolaires Marguerite Bourgeois, Québec, Canada.
- 28** Pour 3 Points (s.d.). *Notre approche*. <https://pour3points.ca>
- 29** Falcão, W. R., Arcand, S. et Vil, F. (2021). Coaching without sports: Strategies used by youth sport coaches from underserved communities to foster development during Covid-19. Dans J. Krieger, A. Henning, L. Pieper et P. Dimeo, (dir.), *Time out: National perspectives on sport and the Covid-19 lockdown* (p. 215- 233). Common Ground Research Networks.
- 30** Whitley, M. A., Massey, W. V., Camiré, M., Boutet, M. et Borbee, A. (2019). Sport-based youth development interventions in the United States: A systematic review. *BMC Public Health*, 19(89), 1-20.
- 31** Milette, M-C., (2021). *L'évaluation de la mise en œuvre du programme d'activités parascolaires musicales La classe enchantée*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25136>
- 32** Olivier, E., Dupéré, V., Archambault, I., Meilleur, M., Thouin, É., & Denault, A. S. (2022). Musical extracurricular activities and adjustment among children from immigrant families: A 2-year quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 7, 1-13.
- 33** 10 jours sans écran. (2021, septembre). 2020-2021. *Défi 10 jours sans écrans : résultats du questionnaire*. <https://10jourssansécrans.org/wp-content/uploads/2021/09/Resultats-Questionnaire-2021.pdf>
- 34** Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017). Connecting identities through drawing: Relationships between identities in images drawn by immigrant students. *The Arts in Psychotherapy*, 56, 83-92.
- 35** Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 19(2), 134-160.
- 36** Armand, F., Rousseau C., Lory, M-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de l'établissement* (p.97-111). Presses de l'Université de Montréal.
- 37** Umaña-Taylor, A. J. et Douglass, S. (2017). Developing an ethnic-racial identity intervention from a developmental perspective: Process, content, and implementation of the identity project. Dans N. Cabrera, B. et Leyendecker (dir.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (p. 437-453). Springer.
- 38** Pagani, L. (sous presse). *Human development considerations that predict effective MIL cities in the 21st century*. UNESCO.
- 39** MediaSmarts (s.d.). *What we do*. <https://mediasmarts.ca/>
- 40** Ramey, H. L. et Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 85-91.
- 41** Gilman, R., Meyers, J. et Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31-41.

Pour toute correspondance à propos de ce document, veuillez écrire à : rocio.macabena.perez@umontreal.ca

