

## Chapitre 11

# Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal<sup>1</sup>

### Les auteurs François Bowen

*François Bowen détient un doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'une maîtrise en anthropologie de l'Université de Montréal. De 1987 à 1991, il a enseigné en psychologie ainsi qu'en psychoéducation aux Universités du Québec à Trois-Rivières et à Hull ainsi qu'à l'Université de Montréal. Depuis 1992, il est professeur adjoint au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Il dirige, depuis 1994, le Groupe de recherche et d'intervention en adaptation sociale (GRIAS). Monsieur Bowen est également membre du Comité scientifique du Conseil de développement de la recherche sur la famille au Québec.*

### Marie-Claire Laurendeau

*Marie-Claire Laurendeau détient un doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. De 1983 à 1992, elle a coordonné le programme de santé mentale au Département de santé communautaire de l'Hôpital Général de Montréal. En 1988, le ministre de la Santé et des Services sociaux la nommait membre du Comité de la santé mentale du Québec. De 1992 à 1994, elle assumait la direction du Service de psychologie à l'Université de Montréal. Depuis juin 1994, elle est responsable de l'équipe Écologie humaine et sociale à la Direction de la santé publique de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.*

### Résumé Summary

This article presents the theoretical foundations, development, implementation and evaluation (preliminary results) of a program promoting

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), de la Régie régionale de Montréal-Centre (Santé et Services sociaux) ainsi que des fonds internes de recherche de l'Université de Montréal (Fonds CAFIR). Nous remercions également les enfants, les enseignantes, les parents, les directions des écoles ainsi que la Commission des écoles catholiques de Montréal et la Commission scolaire Sainte-Croix pour leur étroite collaboration.

social skills in kindergarden and grades one to three. It has now been clearly established that the development of social-cognitive abilities at the pre-school and elementary school levels can be an important protective factor against the emergence of antisocial behavior in teenagers. The program described in the article attempts to promote these skills. The analyses made on the first year of the program's implementation show very encouraging results concerning the increase of pro-sociality.

## Introduction

*L'école en tant que milieu de prévention d'un problème fort complexe* Ces dernières années, les médias d'information rapportent régulièrement les propos de nombreux intervenants sociaux, parents, éducateurs ou simples citoyens à l'effet que nous assistons à une augmentation importante du phénomène de la violence dans notre société. Ce constat s'est accompagné au cours de la même période d'une plus grande sensibilité et d'une tolérance moins grande face à certaines manifestations de la violence (familiale, conjugale, etc.) auparavant demeurées dans l'ombre ou délibérément ignorées.

La perception que nous avons de la montée de la violence ne repose toutefois pas uniquement sur une conscience plus aiguë d'un phénomène auparavant méconnu ou masqué. En effet, notre société subit actuellement dans ses structures familiales, éducatives, sociales et démographiques des transformations importantes qui affectent, pour le meilleur et pour le pire, nos valeurs, nos attitudes et nos conduites, ainsi que celles de nos enfants.

L'école n'échappe pas à cette réalité. À cet égard, de nombreux intervenants du milieu scolaire constatent que l'un des problèmes majeurs auquel l'école doit maintenant faire face quotidiennement a trait à la violence sous une forme ou sous une autre (Tremblay et coll., 1990; Hébert, 1991). L'abus verbal, les menaces, le harcèlement, l'intolérance, le vol, les agressions physiques, le vandalisme, le racisme font partie du vécu quotidien de nombreux établissements scolaires et demandent de la part des autorités et des éducateurs en place des actions concrètes et rapides afin d'éviter que ces problèmes prennent trop d'ampleur. Le récent rapport du Groupe de travail pour les jeunes (Bouchard et coll., 1991), souligne d'ailleurs que les problèmes d'extériorisation des jeunes, dont la violence, représentent une des trois principales difficultés auxquelles est confrontée une partie de la jeunesse québécoise dans son développement et son adaptation psychosociale<sup>2</sup>. Les

---

2 Les deux autres types de problèmes étant l'abus et la négligence des parents et des adultes envers les enfants et les différentes formes de retrait des jeunes telles que l'abandon scolaire, l'itinérance ou le suicide.

besoins à cet égard sont tels que les services spécialisés des écoles se retrouvent débordés et doivent se limiter aux interventions de traitement et de réadaptation lorsque les difficultés ont déjà pris de l'ampleur (Knoff, 1987; Hébert, 1991). En effet, en matière de prévention de la violence en milieu scolaire, les initiatives systématiques et durables demeurent encore peu répandues (Bouchard et coll., 1991; Hébert, 1991). Cette situation est cependant en voie de changer en raison d'un consensus grandissant au sujet de la nécessité de promouvoir le bien-être physique et psychosocial des jeunes enfants comme principal outil de prévention des problèmes graves (*Politique de la santé et du bien-être*, MSSS, 1992; *Plan d'action pour la réussite éducative*, MEQ, 1992).

Il peut paraître à première vue compliqué ou difficile d'intervenir sur les conduites agressives et perturbatrices des jeunes. Tout d'abord, les causes de cette violence sont multiples et dépassent très largement le milieu scolaire. Ensuite, les mécanismes d'acquisition de ces comportements inadaptés ne sont pas toujours parfaitement compris même par les spécialistes (Bouchard et coll., 1991). En effet, le tempérament de l'enfant, la structure et le mode de fonctionnement de la famille, la pauvreté, l'isolement social, le manque de ressources pour les personnes en difficulté, certains modèles de conduites agressives véhiculés par les médias et parfois encouragés par les groupes de pairs, sont autant de facteurs pouvant concourir à déstabiliser le développement socioaffectif de l'enfant pour éventuellement mener à l'émergence de conduites violentes.

En outre, la rapidité avec laquelle ces problèmes ont pris de l'ampleur ne nous a peut-être pas permis d'y faire face aussi adéquatement que nous l'aurions souhaité. Rapportons ici quelques chiffres révélateurs: plusieurs enfants vivent aujourd'hui dans des familles éclatées. Le taux de divorces, lorsque comparé au taux de nuptialité, pour une même année au Québec, est passé de 6,9% en 1969 à 46,6% ces dernières années (Gouvernement du Québec, 1986; Bouchard et coll., 1991). Concurrément, les familles monoparentales sont passées de 10% du total des familles québécoises en 1971 à près de 20% en 1984 pour atteindre le nombre de 252 810 familles en 1986 (Gouvernement du Québec, 1986; Bellerose et coll., 1989 dans Bouchard et coll., 1991). À l'échelle canadienne, les données indiquent que plus d'un million d'enfants vivaient en 1987 dans des familles composées d'un seul parent, soit une augmentation de 130% entre 1966 et 1986 (Moore, 1987). Si l'on ajoute à ces données l'augmentation importante ces dernières années du nombre de familles vivant sous le seuil de la pauvreté ou dans des conditions socioéconomiques difficiles – phénomène directement associé à l'augmentation de la monoparentalité – (Gravel et Rousseau, 1991 dans Bouchard et coll., 1991), nous sommes en présence d'une combinaison de facteurs pouvant

générer un stress important et susceptibles de désorganiser la structure familiale ou du moins, de l'affaiblir.

Outre ces conditions de vie potentiellement néfastes au développement et à l'équilibre socioaffectif de l'enfant, il faut compter avec les milieux où la violence s'exprime sans ambiguïté. Cette violence se manifesterait sous différentes formes, selon une estimation assez récente, dans une famille sur dix (Santé et Bien-être social Canada, 1985). À l'école primaire, l'enfant subirait des sévices physiques dans une proportion de trois élèves sur cinq cents (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). De plus, selon le rapport du Groupe de travail pour les jeunes (Bouchard et coll., 1991), les abus sexuels auprès des enfants se révéleraient d'une ampleur sans précédent puisqu'une fille sur trois (34 %) et un garçon sur huit (13 %) en seraient victimes.

Par ailleurs, on peut aussi s'inquiéter des messages provenant de certains « modèles » largement médiatisés auxquels sont exposés les enfants. Certains auteurs (Zuckerman et Zuckerman, 1985; Atkinson et Goudreau, 1991; Martinez, 1992) s'inquiètent de l'impact auprès des enfants de certains films ou émissions où la violence est banalisée et présentée comme un moyen parmi d'autres de régler ses problèmes. Selon la théorie de l'apprentissage social développée par Albert Bandura et ses collaborateurs (Bandura et coll., 1963; Bandura, 1986) si la violence est perçue comme un mode d'action efficace pour régler des conflits, ou si elle est valorisée par certains groupes réels ou fictifs (au cinéma ou à la télévision), elle peut paraître d'autant plus séduisante aux yeux des jeunes qui ont moins de ressources et qui cherchent les moyens de résoudre leurs problèmes ou de s'affirmer.

La violence n'est donc pas attribuable à des causes simples ou à des processus d'acquisition identiques d'un jeune à l'autre. Dès lors, il peut sembler à plusieurs enseignants de la maternelle ou du primaire que les actions qu'ils seraient tentés d'entreprendre afin de contrer la montée de la violence dans leur classe ou leur école risquent de donner peu de résultats. Il est certes très difficile de changer des conduites fortement ancrées chez un individu. Il est par contre beaucoup plus aisé et efficace d'agir à titre préventif et d'intervenir sur les premières manifestations de la violence, avant qu'elles ne prennent trop d'ampleur.

Les recherches rapportées par le Groupe de travail pour les jeunes (Bouchard et coll., 1991) montrent très bien d'ailleurs à quel point les actions préventives au préscolaire et au primaire peuvent rapporter des dividendes intéressants à l'adolescence et à l'âge adulte (voir également Zigler et coll., 1992). La maternelle et l'école primaire offrent notamment des possibilités uniques d'action préventive. Premièrement, après le milieu

familial, l'environnement scolaire est sans contredit le second milieu d'importance dans le développement de l'enfant. L'école est un milieu de vie dit « naturel » pour l'enfant, c'est-à-dire un milieu faisant partie de son quotidien et avec lequel il peut développer un sentiment d'appartenance (Weissberg et coll., 1989). C'est l'endroit où se manifeste de façon déterminante l'influence des camarades qui sanctionnent, encouragent ou rejettent nombre de pratiques sociales. Cette influence des pairs peut être mise à contribution et intégrée au répertoire des pratiques éducatives préventives. Deuxièmement, l'école permet d'assurer une continuité dans les actions préventives. Il est possible de suivre le cheminement d'un enfant d'une année à l'autre et d'ajuster les interventions éducatives en fonction des transformations qu'impose le développement rapide de l'enfant entre cinq et douze ans. L'école représente donc un endroit privilégié pour concevoir et mettre en place des actions préventives contre la violence et les problèmes qui lui sont associés.

### **Les fondements théoriques et pratiques d'une approche éducative dans la prévention des difficultés d'adaptation sociale en milieu scolaire**

Plusieurs recherches (rapportées par Gagnon, 1988; Coie et coll., 1990) ont montré que des déficits précoces au plan des habiletés sociales (c'est-à-dire, au plan des comportements permettant d'établir et de maintenir des relations sociales) représentent un facteur de risque majeur pour le développement ultérieur de difficultés sérieuses d'adaptation sociale. Au plan des conduites, ces déficits se traduisent soit par un niveau d'agressivité nettement au-dessus de la moyenne soit, au contraire, par une inhibition sociale et un degré élevé d'anxiété. La plupart des enfants présentant de tels déficits s'exposent soit au rejet de la part de leurs pairs, ainsi qu'à des difficultés scolaires telles que l'absentéisme, l'abandon ou l'échec (Parker et Asher, 1987), soit à l'aggravation des problèmes rattachés au retrait social (sentiment de solitude, dépression, etc.) (Rubin et Mills, 1991). Il apparaît donc clairement que l'un des principes à la base de la prévention de plusieurs troubles de conduites consiste à développer chez l'enfant les habiletés sociales lui permettant de développer des relations satisfaisantes avec ses pairs (Gesten et coll., 1987). D'autres recherches semblent par ailleurs démontrer qu'une partie des déficits au plan des habiletés sociales découlerait de facteurs cognitifs. Une revue exhaustive des recherches dans ce domaine, effectuée par Dumas (1988), permet d'identifier un certain nombre de caractéristiques associées aux enfants manifestant de façon importante, comparativement aux autres enfants, des comportements antisociaux. Ces enfants ne perçoivent pas correctement les actions des autres. Ils ont tendance à extraire un nombre

limité d'informations de leurs interactions sociales, prêtant généralement attention à des indices agressifs aux dépens d'autres indices; à être limités dans leur capacité d'apporter des solutions positives à des conflits interpersonnels; à attribuer des intentions hostiles aux autres, spécialement dans des situations sociales ambiguës; à être incapables d'accepter une perspective différente de la leur; et à manquer d'empathie. En particulier, ces jeunes ont tendance à se centrer sur les fins plutôt que les moyens et à méconnaître les conséquences de leur propre comportement.

En somme, ces enfants en difficulté d'adaptation manifestent clairement un manque d'habiletés dans la solution de problèmes sociaux. Ces résultats viennent soutenir l'hypothèse de Kohlberg et Mayer (1972 dans Dumas, 1988: 103) à l'effet que «le comportement antisocial est acquis au cours d'interactions sociales avec les adultes et les pairs, non pas en réponse directe à des contingences spécifiques, mais au travers d'un processus de médiation cognitive qui se reflète dans la façon dont l'enfant évalue ces contingences, anticipe les réactions d'autrui et dirige ainsi son comportement». Plusieurs théoriciens et praticiens ont donc suggéré que si l'apprentissage d'habiletés sociales (partage, entraide, habiletés à communiquer, etc.) pouvait constituer une base intéressante pour prévenir plusieurs problèmes d'adaptation sociale, cette approche demeurerait insuffisante si l'on ne cherchait pas également à promouvoir les habiletés cognitives qui les sous-tendent (Spivack et coll., 1976; Spivack et Shure, 1982; Ladd et Mize, 1983; McGinnis et Goldstein, 1984; Spivack et Shure, 1985). Dans cette perspective, un des buts de l'intervention ou de l'action préventive consistera à modifier les modes d'appréhension inadapés de l'enfant en lui enseignant les processus de pensée nécessaires à un fonctionnement adapté. Voilà pourquoi la plupart des programmes actuels de développement des habiletés sociales accordent une place importante à l'apprentissage du processus de résolution de problèmes interpersonnels. Les activités éducatives développées autour de ce processus visent la maîtrise chez l'enfant de quatre étapes majeures pouvant s'appliquer quelle que soit la situation sociale (Spivack et Shure, 1982; Gesten et coll., 1987). Ces étapes sont les suivantes:

- identifier et reconnaître la nature du problème avec ses conséquences;
- identifier les différentes solutions au problème et leurs conséquences respectives;
- choisir la solution qui apparaît la plus appropriée; appliquer cette solution et en évaluer les effets.

Selon McGinnis et Goldstein (1984), la combinaison «habiletés sociales-résolution de problèmes» offre une formule de prévention très

prometteuse, car les possibilités de généralisation des apprentissages s'en trouvent accrues en raison de la nature englobante des processus cognitifs, qui servent de médiateurs au comportement à travers le temps et les situations.

Ce type de programmes éducatifs offre également plusieurs avantages qui les rendent attrayants pour les milieux scolaires (Gesten et coll., 1987; Elias et Clabby, 1992):

- le processus de résolution de problèmes peut être enseigné par n'importe quel professeur de la maternelle au secondaire et, par conséquent, un plus grand nombre d'enfants peut être rejoint par ce type de programme;
- en montrant aux enfants comment résoudre leurs problèmes interpersonnels, les professeurs ont de leur côté l'opportunité de développer un outil intéressant de gestion de classe;
- les principes et les thèmes de ce type d'intervention peuvent aisément s'insérer au sein du curriculum scolaire. Cette possibilité de rattacher la résolution de problèmes aux activités académiques courantes accroît les probabilités de maintien et de généralisation des apprentissages;
- l'enseignement et la pratique sur une base régulière des habiletés de résolution de problèmes à travers les activités de la classe facilitent également des liens entre le personnel enseignant et les autres intervenants préoccupés par la santé mentale et la prévention. Il s'avère alors beaucoup plus facile de mettre en commun l'expérience de tous et chacun pour favoriser le développement harmonieux de l'enfant.

Ces avantages ont été mis en évidence sur la base de plusieurs années de pratique auprès de centaines d'enseignants et de milliers d'élèves un peu partout à travers les États-Unis. Les retombées positives de tels programmes d'activités animés par les enseignants réguliers ont d'ailleurs été clairement démontrées par plusieurs recherches évaluatives utilisant notamment des groupes témoins (Gesten et coll., 1987; Elias et Clabby, 1992). En effet, les résultats ont montré que la plupart de ces programmes pouvaient permettre aux enfants de la maternelle et du premier cycle du primaire d'acquérir les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels avec leurs camarades à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe (Liebenstein, 1981; Weissberg et coll., 1981a; Weissberg et coll., 1981b; Gesten et coll., 1982; Winer et coll., 1982; Gesten et coll., 1987; Elias et Clabby, 1992).

## L'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'un programme montréalais destiné à prévenir la violence et les autres problèmes d'adaptation sociale en milieu scolaire

Depuis près de cinq ans, de très nombreux élèves de la quatrième année du primaire à Montréal et dans les environs ont pu bénéficier d'un guide-répertoire destiné à la prévention de la violence en milieu scolaire, développé et mis au point par une équipe de la Direction de la santé publique (DSP) de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre (anciennement de l'Unité de santé publique de l'Hôpital général de Montréal – Lapointe et Laurendeau, 1989a; 1989b; Laurendeau et coll., 1989). Ce répertoire d'activités, essentiellement axé sur la résolution de problèmes interpersonnels, se présente sous la forme d'un guide d'animation destiné à l'enseignant (Lapointe et Laurendeau, 1989a) ainsi que d'un cahier de l'élève (Lapointe et Laurendeau, 1989b). Bien que pouvant très bien s'adapter à des groupes d'enfants présentant déjà des troubles de la conduite, ce guide-répertoire s'adresse en premier lieu aux classes dites régulières. Les retombées positives d'un tel projet se sont fait très clairement sentir tant au plan de la satisfaction des participants qu'à celui des effets sur plusieurs aspects des habiletés de solution de problèmes interpersonnels (évaluation systématique incluant des groupes témoins – Laurendeau et coll., 1989; Lapointe, 1992). Une seconde impression de ce guide-répertoire est présentement en cours en raison d'une demande constante des milieux scolaires à cet égard<sup>3</sup>.

Plusieurs écoles ont de plus manifesté leur intérêt pour que ce type de guide-répertoire soit adapté à des groupes de plus jeunes enfants. C'est ainsi qu'a été conçu un second répertoire d'activités destiné cette fois aux enfants de la maternelle (Lapointe et Laurendeau, 1991). Tout comme le précédent, ce répertoire d'activités a été conçu pour être utilisé de façon autonome par l'enseignant. Toutefois, en plus de la résolution pacifique de problèmes interpersonnels, ce nouveau guide vise également à promouvoir chez le jeune enfant des habiletés sociales comme, par exemple, le partage, l'entraide et l'amitié, ainsi qu'un certain nombre de prérequis à ces habiletés comme la reconnaissance des émotions, les attitudes empathiques et l'estime de soi. Le répertoire comporte 48 activités (d'une durée de 15 à 20 minutes chacune) à réaliser deux fois par semaine sur une base régulière.

---

3 L'auteure principale de ce guide-répertoire (ainsi que les autres dont il sera fait mention plus loin), madame Yvette Lapointe, s'est méritée en 1993 le Prix d'excellence de l'Association de santé publique du Québec pour sa contribution significative au développement de programmes novateurs en santé publique.



Ces activités se présentent sous différentes formes : activité de bricolage, jeux de groupe, conte ou histoire à raconter, etc.

Une étude pilote visant à évaluer les conditions d'implantation et d'utilisation du programme auprès de 21 enseignantes de la maternelle (378 élèves de 21 écoles) a été réalisée pendant l'année scolaire 1992-1993. La consultation des enseignantes participantes a permis notamment d'apporter certaines améliorations au répertoire. L'étude pilote a également rendu possible le développement d'une méthodologie permettant de mieux mesurer les impacts (cognitifs et comportementaux) de telles activités auprès des enfants. En dépit des résultats prometteurs obtenus auprès des participants (élèves et enseignantes), le manque de contrôles adéquats n'a pas permis d'évaluer de façon satisfaisante la portée de cette intervention (Bélanger et Bowen, 1994). Toutefois, une recherche évaluative d'une durée de trois ans (1993-1996) menée dans une vingtaine d'écoles appartenant à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et à la Commission scolaire Sainte-Croix vise à corriger cette lacune méthodologique. Cette recherche, subventionnée par la Régie régionale de Montréal-Centre ainsi que par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), se propose d'analyser les retombées des activités éducatives aux plans des conduites prosociales, d'agressivité et de retrait social, de l'estime de soi, de la popularité auprès des pairs ainsi que de la capacité de résolution de conflits interpersonnels. Ces données, relatives aux variables dépendantes, sont recueillies auprès des enseignantes régulières de la maternelle (via un questionnaire) ainsi qu'auprès des enfants eux-mêmes (via des désignations sociométriques et comportementales). Un certain nombre de variables modératrices (c'est-à-dire, susceptibles d'atténuer ou d'amplifier les effets de l'intervention) sont également prises en compte :

- le profil des enseignantes (questionnaire autorévélé);
- l'environnement de la classe (questionnaire répondu par l'enseignante);
- l'indice de défavorisation;
- le degré d'implantation (le nombre d'activités réalisées par l'enseignante).

Pour cette recherche, l'équipe de la Direction de la santé publique de Montréal-Centre, sous la direction de madame Marie-Claire Laurendeau, travaille en étroite collaboration avec une équipe de chercheurs du département de psychopédagogie et andragogie de l'Université de Montréal, dirigée par monsieur François Bowen.

Cette collaboration entre les milieux de la santé publique et de l'université s'est également concrétisée à travers l'élaboration d'une

première version de trois nouveaux répertoires d'activités de prévention de la violence destinés cette fois-ci aux élèves du premier cycle primaire (Lapointe et coll., 1993a, 1993b, 1993c). Les thèmes abordés dans ces activités sont identiques à ceux présentés dans le répertoire de la maternelle, à la différence que la part accordée à la résolution de problèmes y est plus importante, et les activités adaptées à l'âge des enfants. Par exemple, la place occupée par la littérature enfantine se trouve progressivement augmentée afin de faciliter l'intégration des activités au sein du programme de français ou de celui de la formation personnelle et sociale. Chacun des trois répertoires du premier cycle compte 30 activités, d'une durée moyenne de 20 à 30 minutes, animées par l'enseignant deux fois par semaine pendant 15 semaines consécutives. Ces nouveaux répertoires d'activités font également l'objet d'une recherche évaluative (analyse des impacts et de l'implantation) menée au sein des écoles participant déjà au projet consacré au répertoire d'activités de la maternelle. Les écoles participantes ont été réparties de façon aléatoire en deux groupes (groupe d'intervention et groupe témoin). De plus, les variables dépendantes et modératrices ainsi que l'instrumentation sont sensiblement les mêmes que celles du projet de recherche mené à la maternelle. L'analyse des données de l'évaluation d'implantation consiste, dans un premier temps, en une description détaillée des forces et des faiblesses de chacun des volets d'activités du répertoire. Dans un deuxième temps, l'analyse de ces données consiste à faire une description détaillée des caractéristiques organisationnelles et environnementales qui permettent de caractériser les groupes pour qui l'intervention aura été bénéfique, si tel est le cas, et ceux pour qui elle ne l'aura pas été.

### **Résultats préliminaires d'une première année d'implantation du programme dans des écoles de Montréal (1993-1994)**

Plus d'une trentaine de classes totalisant environ 1 000 élèves (groupe d'intervention et groupe témoin) de la maternelle à la troisième année du primaire ont participé avec leurs enseignantes à l'évaluation des impacts des activités de promotion des habiletés sociales pendant l'année scolaire 1993-1994. Des données concernant les conditions d'implantation du programme ont également été recueillies auprès des enseignantes de ces classes. Bien que l'analyse ne soit pas encore complétée, des résultats significatifs ressortent déjà. Certains de ces résultats, ceux relatifs aux conditions d'implantation, ont déjà fait l'objet d'une publication (Bowen et coll., 1994). Par contre, les résultats concernant l'impact du programme sur les conduites des enfants sont inédits.

**Analyse des conditions d'implantation** La vingtaine d'enseignantes qui ont utilisé les répertoires d'activités ont rencontré à trois reprises les personnes de l'équipe chargée de l'encadrement pendant l'année scolaire. Outre les informations recueillies à travers ces rencontres, les enseignantes avaient été invitées à remplir un journal de bord. Ce dernier devait servir à évaluer la pertinence et la faisabilité des activités des différents répertoires. Le journal de bord consistait en une série de fiches, une pour chaque activité du répertoire, comprenant des questions de type oui/non portant notamment sur :

- l'intérêt des enfants pour l'activité;
- la facilité d'application de l'activité;
- l'adéquation de l'activité à l'âge des enfants;
- la durée de l'activité.

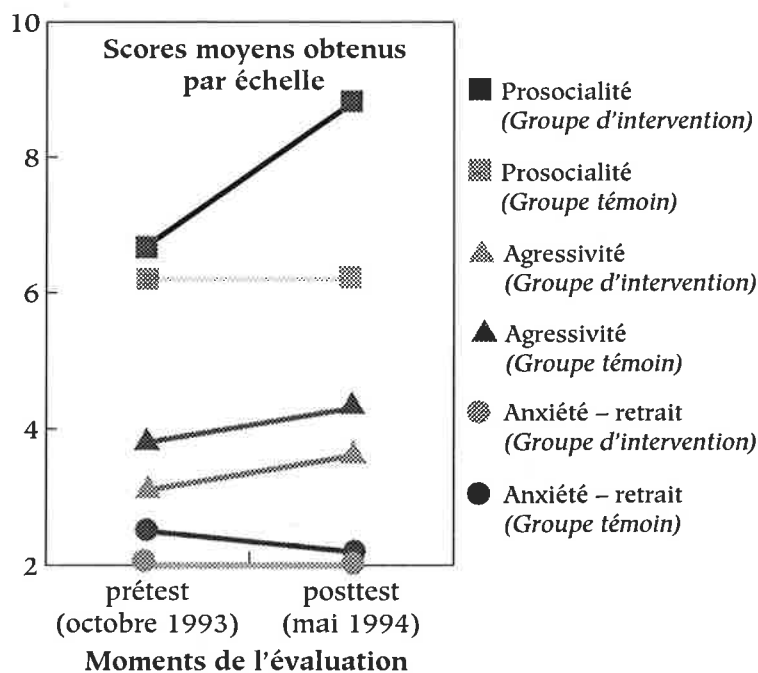
Voici, en bref, les principaux résultats de l'étude d'implantation :

- les activités suggérées par les guides-répertoires demandent très peu de temps de préparation et leur animation ne pose pas de difficulté particulière;
- les enfants apprécient beaucoup les activités proposées. Les réalités touchées par les différents thèmes semblent correspondre à des intérêts bien réels chez eux. Dans certains cas, des thèmes abordés par ces activités ont pu être mis à contribution lors de situations concrètes vécues en classe (empathie manifestée envers un élève en difficulté, règlement de disputes ou de conflits, ...);
- les activités des guides du premier cycle s'insèrent bien à l'intérieur du programme de la formation personnelle et sociale ainsi qu'à l'intérieur des activités de français (volet compréhension de texte).

Ces résultats constituent le premier volet de l'étude d'implantation à savoir, l'analyse détaillée des forces et des faiblesses de chacun des volets d'activités du répertoire. Nous procédons actuellement (automne 1995) au second volet de cette étude qui consiste en une analyse des caractéristiques organisationnelles et environnementales des milieux (écoles) d'implantation.

**Analyse des impacts** Plusieurs données ont été recueillies auprès des enfants (entrevues sur leurs habiletés à la résolution de conflits, questionnaire autorévélateur portant sur leur sentiment de compétence et d'estime de soi, désignations sociométriques et comportementales), auprès des enseignantes et des parents (questionnaires sur les conduites de l'enfant).

Nous ne présenterons ici que les résultats provenant de l'analyse des données obtenues à l'aide du questionnaire complété par les enseignantes du premier cycle du primaire. Afin de ne pas alourdir la tâche des enseignantes, ces dernières n'ont évalué que dix de leurs élèves (sélectionnés sur une base aléatoire). Elles ont donc complété dix questionnaires à deux reprises durant l'année soit avant (prétest – octobre 1993) et après l'intervention (posttest – mai 1994). Rappelons que l'assignation des écoles du groupe d'intervention et du groupe témoin s'est réalisée sur une base aléatoire. Il est à noter également que cinq classes du groupe intervention ont été retirées de l'analyse étant donné que ces classes avaient réalisé moins de 50% des activités proposées par les guides-répertoires. La validité des principales échelles comportementales (prosocialité, agressivité, anxiété-retrait) du questionnaire a déjà été clairement établie auprès de vastes échantillons d'enfants québécois (Tremblay et coll., 1987). La figure ci-bas présente les scores moyens obtenus par le groupe intervention ( $n = 113$ ) et le groupe témoin ( $n = 137$ ) au prétest et au posttest pour les échelles de prosocialité (maximum 20 points), d'agressivité (maximum 24 points) et d'anxiété-retrait (maximum 10 points). Des analyses de



Scores moyens obtenus pour les échelles de prosocialité, d'agressivité et d'anxiété-retrait pour les élèves du groupe d'intervention et ceux du groupe témoin au prétest et au posttest.

variance multivariées<sup>4</sup> indiquent que seule l'augmentation du score moyen de prosocialité entre le prétest et le posttest au sein du groupe d'intervention, comparativement à la stabilité du score moyen au sein du groupe témoin, est significative ( $F = 5,84$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,016$ ). Bien que présente chez les filles, cette tendance à l'augmentation de la prosocialité au sein du groupe d'intervention apparaît plus évidente chez les garçons ( $n = 110$ ,  $F = 8,11$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,005$ ). On remarque également une baisse du niveau d'agressivité chez ces derniers mais cette tendance n'est pas significative. Ainsi, le programme d'activités appliqué de façon soutenue semblerait contribuer au développement accru d'habiletés sociales chez les enfants du premier cycle du primaire. Cet effet serait également plus prononcé chez les garçons. D'autres analyses sont en cours (automne 1995) afin de préciser la nature de ces effets. Par ailleurs, les résultats concernant les effets du programme à la maternelle seront connus sous peu.

## Perspectives de la recherche pour les prochaines années

Plusieurs recherches évaluatives ayant porté sur des projets similaires au nôtre ont montré qu'une juste appréciation des retombées de ces programmes de prévention requiert une évaluation sur plus d'une année (Weissberg et coll., 1981a; Weissberg et coll., 1981b; Liebenstein, 1981; Gesten et coll., 1982; Winer et coll., 1982; et autres études revues par Gesten et coll., 1987). En effet, certains gains cognitifs et comportementaux n'apparaissent pas immédiatement après les activités mais seulement après quelques mois ou même un an suivant la fin des activités préventives. Par exemple, les enfants ayant suivi le programme de la maternelle et ceux du groupe témoin se retrouvent en première année du primaire. Il s'agit d'une période de transition importante qui se caractérise non seulement par un changement d'environnement éducatif mais également par l'émergence de nouvelles habiletés cognitives (début de l'intelligence opératoire-concrète). Cette évolution dans la vie de l'enfant affecte nécessairement une partie de ses habiletés sociales ainsi que sa capacité de résolution de problèmes. Il reste cependant à évaluer avec plus de précision le rôle modérateur des facteurs développementaux dans l'apparition, le maintien ou l'accroissement de ces habiletés. Il en va de même pour les enfants du premier cycle du primaire pour lesquels les mêmes questions peuvent être posées. Pour Dumas (1988), l'analyse des variables développementales demeure encore peu courante dans les recherches portant sur les retombées des interventions éducatives ou cliniques.

---

4 MANOVA - Groupes [intervention vs témoin] X moments de l'évaluation [prétest vs post-test].

Un autre argument en faveur de la prolongation de la recherche évaluative au-delà de l'année scolaire 1993-1994 tient justement à la possibilité de poursuivre les programmes de prévention pour au moins une deuxième année consécutive. En effet, parmi les écoles de la CECM et de la Commission scolaire Ste-Croix participant à la recherche, un certain nombre avaient clairement manifesté leur intention de continuer les programmes de prévention de la violence au cours de l'année scolaire 1994-1995. Pour leur part, la grande majorité des enseignants des écoles faisant partie du groupe témoin nous avaient également manifesté leur intention de mettre en application les activités des répertoires dès l'automne 1994. Ces conditions permettraient donc de comparer les enfants ayant bénéficié des activités préventives pendant deux ans à ceux qui les auraient suivies uniquement pendant un an. Les recherches revues par Gesten et ses collaborateurs (1987) ont montré qu'à cet égard, l'ampleur des retombées de ce type de programme dépend notamment de l'intensité et de la continuité des activités préventives. Cette conclusion rejoint également celle du rapport Bouchard (1991) concernant les conditions de réussite des programmes de prévention des problèmes psychosociaux. Ce même phénomène semble avoir été observé au sein de plusieurs programmes américains de prévention de la violence basés sur l'apprentissage de la résolution de problèmes interpersonnels (Liebenstein, 1981; Weissberg et coll., 1981a; Weissberg et coll., 1981b; Gesten et coll., 1982; Winer et coll., 1982). Ces recherches ont démontré l'impact plus grand de programmes éducatifs échelonnés sur deux ou trois ans par comparaison à des programmes de plus courte durée, par exemple, de 10 à 30 semaines.

Outre la poursuite sur une base longitudinale d'analyses des effets (habiletés comportementales et socio-cognitives) des activités de prévention dans les écoles, notre équipe d'intervenants-chercheurs visera également la poursuite de l'analyse des conditions d'implantation des répertoires d'activités. Il s'agira d'accroître nos connaissances concernant les facteurs qui favorisent l'implantation des activités promues par les guides-répertoires. Puisqu'une étude pilote (programme de la maternelle 1992-1993) a démontré de fortes interactions entre l'école et l'effet de l'intervention, il apparaît essentiel de cerner les facteurs culturels, organisationnels et environnementaux qui peuvent expliquer cette interaction. Ceci permettra d'adapter l'intervention en fonction des particularités de chacun des milieux.

### **Une condition essentielle à la poursuite et au succès des activités préventives: le développement d'un solide partenariat**

À la lumière de l'expérience acquise lors de l'implantation de l'ensemble de ces programmes, il apparaît essentiel de développer une concertation

étroite avec tous les intervenants des milieux scolaires intéressés. Cette concertation doit se retrouver à chacune des étapes de l'implantation et de la recherche évaluative. À cet égard, le rapport du Groupe de travail pour les jeunes identifie comme des éléments clés, pour la réussite de tout programme de prévention dans le domaine psychosocial, des facteurs tels que le respect des valeurs et des compétences des gens du milieu d'intervention ainsi que la mise en place d'interventions intensives, mais suffisamment souples pour permettre de s'adapter à l'évolution des enfants et faciliter une continuité dans les actions (Bouchard et coll., 1991 : 57-61). Ces lignes directrices ne peuvent être respectées et maintenues qu'à travers une étroite collaboration entre le milieu universitaire, celui de la santé publique et le milieu scolaire (enseignants, direction d'école, comité d'école, ...). L'expérience acquise lors du précédent projet (Lapointe, 1992) ou de projets analogues (revus par McGinnis et Goldstein, 1984; Gesten et coll., 1987; Weissberg et coll., 1989; Hébert, 1991) ainsi que des consultations préliminaires à la CECM ont permis d'identifier un certain nombre de conditions d'implantation susceptibles d'accroître considérablement la portée préventive du programme actuel, et constituant autant d'objectifs pour une telle démarche :

- La définition et l'analyse des conditions de participation des enseignantes et enseignants au programme de prévention de la violence. Bien que les activités du programme aient été élaborées en vue d'une animation autonome de la part des enseignantes et enseignants, il apparaît essentiel d'assurer un encadrement et un suivi adéquat au moment de l'implantation du répertoire.
- L'encadrement et le suivi étroits devraient également permettre de sonder les enseignantes et enseignants sur les façons d'intégrer au sein du curriculum scolaire (par exemple, apprentissage du français, cours de formation humaine et sociale, ...) les contenus du répertoire d'activités et, au besoin, de les modifier afin d'en faciliter l'intégration. Les modalités d'intégration varient également selon les styles d'enseignement; il s'agit d'un élément qui doit être pris en compte.
- Outre l'intégration du programme à l'intérieur d'une partie du curriculum scolaire, il pourrait s'avérer pertinent d'examiner avec les enseignantes et enseignants qui le désireront, différentes modalités d'organisation des activités académiques facilitant le maintien et le transfert des habiletés sociales. Il est en effet démontré que des activités telles que le tutorat par les pairs et différents types d'apprentissage coopératif peuvent contribuer non seulement à accroître le rendement scolaire mais aussi, à faciliter l'apprentissage et la consolidation des conduites prosociales

(Miller et Peterson, 1987). Dans cette perspective, les aspects relatifs à la gestion de la classe peuvent également être examinés.

- Il convient enfin d'établir avec le milieu scolaire les conditions permettant éventuellement d'insérer le programme à l'intérieur d'un projet éducatif qui toucherait l'ensemble de l'école (Cusson, 1989). En effet, plusieurs auteurs (revus par McGinnis et Goldstein, 1984; Hébert, 1991) ont montré qu'un des éléments permettant d'accroître la portée des interventions de ce type, en termes de maintien et de généralisation des acquis, consistait justement à définir avec les milieux concernés des objectifs précis se traduisant par des actions systématiques à l'échelle de l'école plutôt qu'uniquement à l'intérieur des classes.

## Conclusion

Le partenariat que nous désirons promouvoir représente une occasion très intéressante de mettre en commun l'expertise développée par le monde de la recherche (conceptualisation et définition des modalités générales d'intervention, méthodologie de l'évaluation, etc.) avec le savoir pratique et d'expérience des milieux scolaires (identification des besoins communs et spécifiques à chacune des écoles en termes de prévention des conduites violentes, pratiques pédagogiques, gestion de projets éducatifs, etc.).

En terminant, mentionnons qu'il existe au Québec à l'heure actuelle plusieurs initiatives originales et prometteuses qui visent sensiblement les mêmes objectifs que la présente recherche. Les échos de ces projets nous parviennent régulièrement à travers nos activités de recherche et d'intervention. Malheureusement, ceux-ci demeurent peu connus en raison notamment de leur trop courte durée ou encore, d'un réseau d'échange et de communication insuffisamment développé. Il serait souhaitable qu'à cet égard, un véritable réseau puisse prendre forme afin de permettre aux intervenants des milieux scolaires de briser leur isolement et d'échanger sur une problématique qui risque de prendre encore plus d'importance dans les prochaines années.



## Références

**Atkinson, D., Goudreau, M.**, (1991). «Synthèse et analyse des travaux relatifs à la violence à la télévision», Institut québécois de recherche sur la culture.

**Bandura, A.**, (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.-J., Prentice-Hall.

**Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A.**, (1963). «Imitation of Film-Mediated Aggressive Models», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 66, p. 3-11.

**Bélanger, J., Bowen, F.**, (1994). «Promotion de la compétence sociale en milieu scolaire», Actes du XV<sup>e</sup> congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Montréal, Université du Québec, novembre, p. 86-89.

**Bellerose, C., Cadieux, E., Johnson, E.**, (1989). *Les familles monoparentales*, Enquête Santé Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec.

**Bouchard, C. et coll.**, (1991). *Un Québec fou de ses enfants - rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.

**Bowen, F., Bélanger, J., Rondeau, N., Rajotte, N., Laurendeau, M.-C., Lapointe, Y.**, (1994). «L'élaboration et l'implantation d'un programme visant la prévention des troubles de la conduite à la maternelle et au premier cycle du primaire», *Dimensions*, 16, 2.

**Coie, J.D., Dodge, K.A., Kupersmidt, J.**, (1990). «Peer Group Behavior and Social Status», dans S.R. Ascher et J.D. Coie (Eds), *The Rejected Child*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 17-59.

**Cusson, M.**, (1989). «La violence à l'école: le problème et les solutions», *Apprentissage et socialisation*, 13, 3, p. 213-231.

**Dumas, J. E.**, (1988). «Les désordres de la conduite chez l'enfant: recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise», dans P. Durning (Eds), *Éducation familiale; un panorama des recherches internationales*, Paris, Éditions Matrice, p. 93-133.

**Elias, M.J., Clabby, J.F.**, (1992). *Building Social Problem-Solving Skills – Guidelines from a School-Based Program*, San-Francisco, Jossey-Bass.

**Gagnon, C.**, (1988). «Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs», dans P. Durning et R. Tremblay (Eds), *Relations entre enfants*, Paris, Fleurus, p. 117-150.

**Gesten, E.L., Rains, M.H., Rapkin, B.D., Weissberg, R.P., Flores de Apodaca, R., Cowen, E.L., Bowen, R.**, (1982). «Training Children in Social Problem-Solving Competencies : A First and Second Look», *American Journal of Community Psychology*, 10, p. 95-115.

**Gesten, E.L., Weissberg, R.P., Amish, P.L., Smith, J.K.**, (1987). «Social Problem-Solving Training: A Skills-Based Approach to Prevention and Treatment», dans C.A. Maher et J.E. Zins (Eds), *Psychoeducational Interventions in the Schools*, New York, Pergamon, p. 26-45.

**Gouvernement du Québec**, (1986). *Pour les familles québécoises*, document de consultation sur la politique familiale, Livre vert, octobre.

**Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation**, (1984). *L'école primaire face à la violence*, avis au ministre de l'Éducation.

**Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation**, (1992). *Plan d'action pour la réussite éducative*.

**Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux**, (1992). *Politique de la santé et du bien-être*.

**Gravel, N., Rousseau, C.**, (1991). *Les risques de la monoparentalité*, document de travail interne, ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Québec.

**Hébert, J.**, (1991). *La violence à l'école - Guide d'intervention et de prévention*, Montréal, Logiques.

**Knoff, H.M.**, (1987). «School-Based Interventions for Discipline Problems», dans C.A. Maher et J.E. Zins (Eds), *Psychoeducational Interventions in the Schools*, New York, Pergamon, p. 118-140.

**Ladd, G.W., Mize, J.**, (1983). «A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training», *Psychological Review*, 90, 2, p. 127-157.

**Lapointe, Y.**, (1992). «Trente agents d'éducation expérimentent la méthode de résolution de problèmes interpersonnels pour prévenir la violence», *Vie pédagogique*, 79, mai-juin, p. 4-5.

**Lapointe, Y., Bowen, F., Laurendeau, M.-C.**, (1993a). *Habiletés prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire au premier cycle du primaire - Répertoire d'animation - Première année*, Unité de santé publique, Hôpital général de Montréal.

**Lapointe, Y., Bowen, F., Laurendeau, M.-C.**, (1993b). *Habiletés prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire au premier cycle du primaire - Répertoire d'animation - Deuxième année*, Unité de santé publique, Hôpital général de Montréal.

**Lapointe, Y., Bowen, F., Laurendeau, M.-C.**, (1993c). *Habiletés prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire au premier cycle du primaire - Répertoire d'animation - Troisième année*, Unité de santé publique, Hôpital général de Montréal.

**Lapointe, Y., Laurendeau, M.-C.**, (1991). *Compétence sociale à la maternelle*, Unité de santé publique, Hôpital général de Montréal.

**Lapointe, Y., Laurendeau, M.-C.**, (1989a). *Prévention de la violence en milieu scolaire - Cahier de l'élève*, Département de santé communautaire, Hôpital général de Montréal.

**Lapointe Y., Laurendeau, M.-C.**, (1989b). *Prévention de la violence en milieu scolaire - Guide d'animation*, Département de santé communautaire, Hôpital général de Montréal.

**Laurendeau, M.-C., Gagnon, G., Lapointe, Y., Beauregard, F.**, (1989). «Sensibilisation à la violence en milieu scolaire: évaluation d'un programme-pilote», *Apprentissage et socialisation*, 12, p. 89-98.

**Liebenstein, N.**, (1981). *Social Problem-Solving Skill Building in Elementary School Classrooms: A Follow-up Evaluation*, thèse de doctorat inédite, New York, University of Rochester.

**Martinez, A.**, (1992). *La violence à la télévision: état des connaissances scientifiques*, Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, Canada.

**McGinnis, I., Goldstein, A.P.**, (1984). *Skill-Streaming the Elementary School Child*, Toronto, McGraw-Hill.

**Miller, J.A., Peterson, D.W.**, (1987). «Peer-Influenced Academic Interventions», dans C.A. Maher et J.E. Zins (Eds), *Psychoeducational Interventions in the Schools*, New York, Pergamon, p. 81-100.

- Moore, M.**, (1987). «Women Parenting Alone», *Canadian Social Trends*, Statistics Canada, p. 31-36.
- Parker, J.G., Asher, S.R.**, (1987). «Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk?», *Psychological Bulletin*, 102, p. 357-389.
- Rubin, K.H., Mills, S.L.**, (1991). «Conceptualizing Developmental Pathways to Internalizing Disorders in Childhood», *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 23, p. 300-317.
- Santé et Bien-être social Canada**, (1985). «L'élève victime de la violence dans la famille», *Vis-à-Vis*, 3, 1, p. 1-8.
- Spivack, G., Platt, J.J., Shure, M.B.**, (1976). *The Problem-Solving Approach to Adjustment*, San-Francisco, Jossey-Bass.
- Spivack, G., Shure, M.B.**, (1982). «The Cognition of the Social Adjustment: Inter-Personal Cognitive Problem-Solving Thinking», dans B.B. Lahey, A.E. Kazdin (Eds), *Advances in Clinical Child Psychology*, New York, Plenum Press, 5, p. 323-372.
- Spivack, G., Shure, M.B.**, (1985). «ICPS and Beyond: Centripetal and Centrifugal Forces», *American Journal of Community Psychology*, 13, p. 226-243.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., Charlebois, P.**, (1987). «The Preschool Behavior Questionnaire in a Francophone Population: Factor Structure Between Culture, Sexes, Ages and Sociometric Classes», *International Journal of Behavioral Development*, 10, p. 467-487.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., LeBlanc, M., Larivée, S., Charlebois, P., Boileau, H.**, (1990). «La violence physique chez les garçons: un comportement à comprendre et à prévenir», *Interface*, mars-avril, p. 12-18.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z., Sivo, P.J.**, (1989). «A New Conceptual Framework for Establishing School Based Social Competence Promotion Programs», dans L.A. Bond, *Primary Prevention and Promotion in the School*, Newbury Park, Sage Publications.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Carnike, C.L., Toro, P.A., Rapkin, B.D., Davidson, E., Cowen, E.L.**, (1981a). «Social Problem-Solving Skills: A Competence-Building Intervention With Second to Fourth Grade», *American Journal of Community Psychology*, 9, p. 411-423.

---

**Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L., McKim, B.J.,** (1981b). «Evaluation of a Social Problem-Solving Training Program for Suburban and Inner-City Third Grade Children», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 9, p. 251-261.

**Winer, J., Hilpert, P., Gesten, E., Cowen, E., Shubin, W.,** (1982). «The Evaluation of a Kindergarden Social Problem-Solving Program», *Journal of Primary Prevention*, 2, p. 205-216.

**Zigler, E., Taussig, C., Black, K.,** (1992). «Early Childhood Intervention : Preventive Actions for Juvenile Delinquency», *American Psychologist*, 47, 8, p. 997-1006.

**Zuckerman, D.M., Zuckerman, B.S.,** (1985). «Television Impact on Children», *Pediatrics*, 75, 2, p. 233-240.