



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

n°10 | Automne 2010
Jeunes face à la violence

Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites

The Quebecois programs of fight against the violence: description, contribution and limits

Los programas quebequeses de lucha contra la violencia: descripción, aportación y límites

Gérald Boutin et Simon Forget



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/6812>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Référence électronique

Gérald Boutin et Simon Forget, « Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], n°10 | Automne 2010, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/6812>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites

The Quebecois programs of fight against the violence: description, contribution and limits

Los programas quebequeses de lucha contra la violencia: descripción, aportación y límites

Gérald Boutin et Simon Forget

Introduction

- 1 La problématique de la violence scolaire retient plus que jamais l'attention des pouvoirs publics, des experts en éducation, de la population en général et des médias. Un regard, même superficiel, sur ce phénomène nous conduit à constater l'existence de trois grandes tendances : une première préconise une intervention radicale¹, une seconde que certains qualifient de « laisser-faire » tend à minimiser l'impact de la violence sur la vie en société. Entre ces deux extrêmes, se situe une troisième voie qui, s'appuyant sur le résultat de recherches évaluatives, vise à la fois la prévention et l'intervention auprès des populations à risque ou en difficulté. Chacune de ces tendances compte des adeptes qui défendent souvent avec âpreté leur point de vue². De prime abord, des positions aussi contrastées risquent de rendre difficile, sinon illusoire, toute tentative de rapprochement. Néanmoins, en dépit de ces écarts, il se dégage un consensus de plus en plus marqué sur l'importance de contrer la violence scolaire en intervenant de façon précoce et concertée auprès des populations concernées ou à risque. Force est cependant de constater que ces tentatives prennent souvent la forme d'un mélange des genres dans lequel il devient très difficile de s'y retrouver. Comme le fait remarquer Éric Debarbieux, l'un des experts les plus réputés dans le domaine, l'information manque encore beaucoup

trop en ce qui concerne les actions entreprises pour contrer la violence scolaire³. Étant donné la gravité de la situation, il nous a semblé pertinent de procéder à une analyse de certains programmes québécois de lutte contre la violence scolaire, choisis parmi les plus courants⁴, non sans avoir au préalable établi un état des lieux relatif à l'avènement de ce phénomène et décrit sommairement les dispositifs institutionnels destinés à le contrer.

La problématique de la violence scolaire au Québec

- 2 Décelé bien auparavant, comme dans la plupart des pays industrialisés⁵, ce phénomène a commencé à occuper une place de plus en plus importante sur la scène de l'éducation au tournant des années 1980. Il portait alors plus particulièrement sur des clientèles dites « délinquantes » ou « à risque », prises en charge par les Centres de réadaptation, désignés aujourd'hui sous l'appellation de Centres jeunesse⁶. Peu à peu, la problématique de la violence constatée chez les enfants et les adolescents en situation de risque a essaimé, au Québec comme ailleurs, de la délinquance et de la marginalité au monde scolaire comme tel. Comme le note Paquin⁷, « l'importance accordée au contrôle de la violence dans les écoles, et ce, dès le plus jeune âge, semble augmenter d'année en année ». C'est ainsi que la lutte contre la violence a pris au tournant des années 1990 – sans répit depuis – une ampleur considérable : publications innombrables et couverture médiatique des cas de violence. De nombreux chercheurs ont développé des programmes dont certains ont fait l'objet d'une évaluation approfondie et d'autres, d'un simple sondage de niveau de satisfaction des usagers.
- 3 Dans un tel contexte, les pouvoirs politiques ne pouvaient demeurer indifférents. En provenance de certains ministères responsables, notamment de la Sécurité publique, de la Santé et des Services sociaux, plusieurs plans ont alors vu le jour au cours des dernières années, ciblant des réalités plus spécifiques de la violence chez les jeunes. Le plus récent de ces plans émane du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS)⁸ et veut répondre aux attentes des corps constitués, comme à celles des praticiens aux prises avec la réalité quotidienne. Annonçant des investissements de 16,8 millions de dollars (soit environ de 10 à 13 millions d'euros) sur une période de trois ans, le gouvernement québécois projetait une stratégie de mise en œuvre à l'aide des grands axes qui suivent : (1) prévention et traitement ; (2) concertation et formation ; (3) recherche et formation ; (4) suivi et évaluation. De manière plus précise, les nombreux objectifs de ce plan ont permis de cibler une vingtaine de mesures destinées à prévenir, traiter ou lutter contre la violence scolaire. Il s'agit, dans un premier temps, de prévoir l'embauche du personnel-conseil nécessaire, de tenir des sessions régionales de formation dans les Commissions scolaires⁹, de fournir les ressources nécessaires dans le but d'établir un portrait de la violence et des modes d'intervention existants ainsi que de dresser de nouvelles stratégies d'intervention intégrées dans les écoles. Par ailleurs, il importe d'offrir un soutien financier aux projets offrant une alternative à l'expulsion ou à la suspension scolaire, mais aussi d'offrir un soutien récurrent aux interventions jugées « efficaces » dans les milieux d'enseignement¹⁰. Mais les résultats tangibles de cette vaste opération se font toujours attendre¹¹. Certaines associations et de grandes fédérations syndicales s'annoncent sceptiques quant à cette démarche qui donne des effets pour l'instant superficiels¹². Bref, la question de la violence scolaire demeure un souci constant au Québec, comme le constate également Hébert à l'instar de nombreux autres observateurs

¹³.

- 4 À preuve, s'inscrivant dans une vague internationale, des enquêtes sur la question révèlent certains faits troublants¹⁴. On y découvre la violence subie par le personnel scolaire¹⁵, généralement de la part des jeunes, avec toutes les nuances qu'il se doit de préciser¹⁶, autant que celle vécue par les élèves entre eux¹⁷. En dépit d'une mobilisation bien présente, comme nous l'avons souligné au tout début de cet article, Bowen et Desbiens rappellent à juste titre qu'il n'existe pas de « solutions magiques » pour remédier à une situation qui reste préoccupante : « bien qu'il existe de belles réussites dans le domaine, beaucoup de choses restent encore à faire au Québec pour prévenir efficacement les conduites de violence à l'école¹⁸ ». Mais qu'en est-il des retombées des dispositifs préconisés par certains politiques ou groupes de chercheurs ? Le recours massif à des programmes structurés, comme semblent le soutenir certains, est-il la seule et unique façon de procéder ? Faudrait-il, au contraire, encourager des démarches plus souples, plus participatives ? L'approche qui mise sur la modification des comportements est-elle la seule à envisager ? N'y a-t-il pas un risque à adhérer à une façon d'agir unique envers les populations en danger ou à risque ? Voilà autant de questions qu'il convient plus que jamais de se poser.

Vue d'ensemble des structures et des dispositifs pour contrer la violence scolaire

- 5 Largement en amont, pourrait-on dire, l'accent est mis sur l'information et la sensibilisation par le biais de dispositifs visant à informer la population en général aussi bien que les intervenants et les parents d'élèves des divers modes destinés à contrer la violence. Viennent ensuite des dispositifs mis à la disposition de populations ciblées dans des établissements d'État, privés ou communautaires afin d'offrir aux citoyens concernés les services que requiert leur situation : il peut s'agir, bien entendu, de populations à risque ou en danger. Enfin, dans une troisième et dernière catégorie, se trouvent plusieurs programmes destinés non seulement à prévenir, mais également à contrer la violence scolaire ou sociale.

Dispositifs d'information et de sensibilisation

- 6 Ces dispositifs revêtent des formes très diversifiées. Il s'agit, dans un premier temps d'informer les populations en général, et particulièrement celles dites « à risque », des effets négatifs de la violence. Pour ce faire, les pouvoirs publics ont souvent recours à des fascicules à large diffusion, des guides ou des trousseaux en direction des intervenants et des parents. L'information circule également par le biais des tribunes médiatiques, et plus spécifiquement par le truchement de messages publicitaires en direction des enfants et des adultes tout-venant¹⁹. Ces messages contiennent diverses considérations portant sur les divers types de violence et comportent aussi des conseils sur la façon d'agir envers un enfant violent.

Dispositifs d'intervention psychosociale mis en place dans le cadre institutionnel

- 7 La lutte contre la violence relève en grande partie, sous son angle administratif, du réseau de CSSS (Centres jeunesse et CLSC)²⁰. Ces organismes proposent des interventions plus cliniques et correctives, comme cela se passe dans tout pays industrialisé : *case work*, intervention psychosociale, intervention auprès de l'enfant, et de sa famille, qu'il soit en difficulté ou à risque. Ce type d'intervention prend une forme plus souple que celle dont nous allons parler ci-après. Il assure une pérennité, ce que ne peuvent faire les programmes dont la durée dépend souvent de celle des subventions de recherche qui ont permis leur mise en place. Il importe de rappeler que les institutions qui accueillent des programmes de lutte contre la violence – ou collaborent de très près avec des organismes communautaires – agissent de cette façon non seulement dans le but de prévenir ou de contrer la violence, mais également afin de répondre à des demandes de plus en plus pressantes de la part des usagers. C'est ainsi qu'on a vu naître dans certaines Commissions scolaires des plans d'intervention, dits de type « équipe-école », regroupant autour d'une population d'élèves donnée des spécialistes de l'enfance ou de l'adolescence, parmi lesquels se trouvent des psychologues, des travailleurs sociaux et des enseignants. Certains des programmes, dont il sera question ci-après, sont issus de ces regroupements d'intervenants de terrain. Ces derniers font partie du fonctionnement interne des organismes scolaires ou parascolaires ; d'autres opèrent de façon externe et ne touchent qu'aux populations investiguées que pour des fins de recherche.

Programmes destinés à lutter contre la violence

- 8 Qu'il s'agisse de prévenir la violence, de la contrer ou de la réduire, les programmes choisis aux fins de notre analyse²¹ visent la modification des comportements et le développement des compétences sociales²². D'inspiration américaine pour la plupart, ces programmes sont essentiellement adaptés au contexte québécois et mis en œuvre par des chercheurs universitaires en collaboration avec des praticiens des Commissions scolaires. Dans la même veine, Parazelli *et al.* avaient déjà souligné, à partir de l'analyse de différents programmes appliqués dans les champs du domaine social, que les auteurs de la plupart de ces dispositifs s'appuient sur des fondements théoriques qui traduisent une « orientation normative » appelant un regard critique essentiel²³.
- 9 Manifestement, les dispositifs que nous avons choisi d'analyser se situent dans la foulée de programmes aussi populaires que PATHS ou *I Can Problem Solve*, qui représentent des fleurons de l'approche « solutionniste »²⁴. L'influence des premiers travaux d'Olweus²⁵ et du célèbre programme de *Second Step*²⁶ apparaît ici de manière nettement évidente. Destinés aux élèves de la maternelle au début du secondaire, ces dispositifs se présentent, comme nous le verrons, sous la forme de séquences d'activités structurées autour de comportements sociaux préétablis. Certains d'entre eux font l'objet d'une évaluation des effets, plus ou moins élaborée, qui peut s'échelonner parfois sur plusieurs années²⁷. Les auteurs que nous avons consultés les répartissent généralement en trois grandes catégories : une première regroupant des programmes de prévention ; une seconde, des programmes centrés sur l'intervention en milieu scolaire ; et enfin, une troisième qui comprend des programmes de type multimodal. Malheureusement, cette nomenclature

ne donne pas une idée très nette des principales caractéristiques de ces dispositifs. Nous proposons, pour notre part, une typologie plus explicite prenant en compte les origines, les populations ciblées, les objectifs, le déroulement et les modalités de leur évaluation de chacun des programmes analysés²⁸.

Programmes de prévention

- 10 Les programmes de prévention, destinés de façon directe ou indirecte à éviter l'apparition de comportements agressifs et de situations violentes en milieu scolaire, s'avèrent de plus en plus nombreux en contexte québécois. La plupart de ces programmes préconisent le recours à des activités fondées essentiellement sur l'intervention de l'enseignant dans sa classe. Il est alors question de programmes de prévention dits « universels », c'est-à-dire qu'ils s'adressent à tous les élèves et plus particulièrement à ceux du préscolaire, dans la perspective d'un transfert d'apprentissage issu d'un « modelage » effectué le plus tôt possible à l'aide d'activités préparées selon des thèmes préétablis. Les trois programmes que nous allons décrire ci-dessous s'inscrivent dans le prolongement de cette logique.

Contes sur moi

Origines, population ciblée, objectifs

- 11 Mis en œuvre en collaboration avec des chercheurs universitaires, l'Agence de santé publique et diverses écoles de Montréal, *Contes sur moi*²⁹ constitue un bon exemple de programme de prévention primaire. S'adressant aux élèves tout-venant de 5 à 9 ans, soit du préscolaire au primaire, ainsi qu'à leurs parents, ce programme tend à établir le plus tôt possible un pont entre l'école et la famille³⁰. Il vise également à faciliter l'intégration harmonieuse de l'enfant à la vie en société en développant ses habiletés sociales et ses capacités à résoudre pacifiquement les problèmes qu'il est susceptible de rencontrer ultérieurement.
- 12 Ce dispositif repose en priorité sur un processus de résolution de problèmes relationnels qui devrait en principe s'appliquer à toute situation interpersonnelle. Il s'agit essentiellement d'aider l'élève à identifier clairement le problème ou le besoin posé par la situation, à évaluer les conséquences de chacune des avenues de solutions qui s'offrent à lui, à mettre en application la solution la plus adaptée et enfin à l'ajuster au besoin.

Déroulement

- 13 Si l'ensemble des activités planifiées se concentre autour de ces visées, certaines séquences préalables sont réalisées dans une perspective de mise à niveau et de promotion de valeurs « altruistes » qui constituent autant d'alternatives aux comportements agressifs : connaissance et estime de soi, reconnaissance et expression des sentiments, sensibilité aux autres, générosité et entraide. Au nombre d'une trentaine, les activités se déroulent sur une période variant de 15 à 30 minutes. Elles doivent être réalisées par les enseignants, spécifiquement formés à cet effet, et comportent essentiellement des lectures de contes, des mises en situation, des jeux, des réflexions et enfin des discussions en groupe.
- 14 Tout en prenant en compte le rythme de chacun, certains « seuils minimaux d'exposition » au programme sont prescrits dans le but de l'appliquer, selon les auteurs,

avec une intensité et une constance appropriées. Il est recommandé de réaliser minimalement une vingtaine d'activités par année sur une base hebdomadaire de deux. Une logique séquentielle préside donc à cette démarche. Les thèmes sur les habiletés sociales de base sont abordés en priorité. Les auteurs préconisent également l'usage d'une pédagogie différenciée et recommandent aux intervenants de référer à un canevas de base. Les narrations, discussions, jeux de rôles ou bricolages constituent des variantes ou des compléments aux activités suggérées dans le but d'approfondir un thème ou de soutenir l'intérêt. Enfin, un guide destiné aux parents leur propose des stratégies de modification du comportement et de renforcement des habiletés vues en classe. Cet aspect complémentaire vise à maintenir un lien éducatif cohérent entre l'école et le milieu familial.

Évaluation

- 15 Pendant trois ans, *Contes sur moi* a fait l'objet d'une étude longitudinale fondée essentiellement sur des groupes expérimentaux et de contrôle³¹. Cette opération a été conduite à partir de l'implantation du programme jusqu'à la saisie des résultats auprès des enfants de troisième année du primaire. Selon les enseignantes responsables de la mise en place du programme, les élèves concernés démontraient un intérêt accru envers l'école. Par ailleurs, les activités requises leur apparaissaient simples, complètes et pertinentes. L'évaluation mettait également en évidence le fait que des activités réalisées sur une base régulière durant l'année scolaire débouchaient sur des effets significatifs tant sur le plan des comportements pro-sociaux que sur celui des habiletés sociocognitives³² et de l'estime de soi des élèves. Ces mesures longitudinales révélaient de plus que l'application du programme pendant plus d'une année contribuait au maintien des gains obtenus au préalable ainsi qu'au transfert des apprentissages à d'autres contextes, à l'accroissement de la motivation et du rendement scolaire³³.

Fluppy

Origines, population ciblée, objectifs

- 16 Le programme *Fluppy*³⁴ existe déjà depuis plusieurs années et se veut aujourd'hui un programme de promotion de la compétence sociale et, de surcroît, du bon rendement scolaire. Il a été élaboré dans sa première version à l'intention de jeunes garçons dits « agressifs », issus de secteurs défavorisés de Montréal³⁵. Ses auteurs se sont inspirés de certains grands programmes américains, dont *Second Step*, qui auraient contribué à réduire la fréquence de différents problèmes de santé mentale et d'adaptation sociale³⁶. Dans sa seconde version, l'objectif général de ce programme s'est dirigé, dans une perspective multimodale, vers la stimulation et le développement des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire (4-5 ans) qui éprouvaient des difficultés à vivre des interactions positives avec leurs pairs et les enseignantes³⁷. Étant donné la popularité de ce programme, selon ses auteurs, son objectif premier aurait été détourné. À cet égard, il convient de citer leurs propos : « les conditions d'implantation du programme *Fluppy* ne sont pas respectées dans plusieurs milieux. [...] Appliqué de façon très partielle, ce programme multimodal et ciblé est devenu un programme unimodal et universel³⁸ ». Créé dans un esprit d'intervention ciblée, *Fluppy* est destiné en premier lieu à contrer les manifestations violentes des tout-petits. Il a donc évolué vers un programme de

prévention essentiellement adressé aux élèves tout-venant³⁹. Toutefois, il vise toujours à stimuler la concertation entre l'école et la famille.

Déroulement

- 17 Ce programme se déploie en deux mouvements : a) du préscolaire à la troisième année du cours primaire, l'accent est mis sur des activités de contact, de résolution de problèmes et de conflits, d'identification et d'expression des émotions, d'empathie ainsi que d'autocontrôle ; b) de la quatrième à la sixième année du primaire, les thèmes abordés visent alors à développer l'image de soi, la prise de décision, le contrôle de la colère et de saines relations entre garçons et filles. Ces habiletés sont « enseignées » par le biais de 15 ateliers consacrés à des activités d'entraînement qui ont lieu toutes les deux ou trois semaines. Chaque groupe est constitué d'une dizaine d'enfants de maternelle et animé par un psychoéducateur⁴⁰. Un atelier peut durer entre 20 et 30 minutes. Les comportements « enseignés » lors des différents ateliers sont repris dans la classe par l'enseignante, qui se réfère à un guide écrit à son attention. Les activités se déroulent le plus souvent en groupe de manière à ce que chacun soit « témoin » des changements qui se produisent chez l'autre. Par ailleurs, les auteurs préfèrent éviter les jeux de rôle qu'ils jugent trop « inhibants » pour de jeunes enfants et préfèrent donner la parole à des marionnettes. *Fluppy* comporte également un volet destiné à venir en aide aux parents d'enfants en difficulté. Un intervenant social est chargé de leur apprendre à mieux observer le comportement de leurs enfants, identifier les situations problématiques pour intervenir adéquatement, renforcer les comportements positifs, gérer les récompenses et leurs conséquences, et enfin favoriser la qualité de l'interaction.
- 18 L'enseignante reçoit l'aide de l'intervenant chargé d'effectuer le suivi familial. Ce dernier établit avec elle un plan d'intervention destiné à évaluer de la façon la plus précise le comportement des élèves en difficulté et à instaurer une gestion de classe structurée facilitant leur adaptation au contexte scolaire. Les auteurs de ce programme insistent également sur la nécessité d'établir des règles de fonctionnement qui soient claires aux yeux des enfants et de maintenir un climat sain dans la classe.

Évaluation

- 19 Lors d'une première évaluation⁴¹, conduite par les auteurs de la version initiale du programme en question, les résultats obtenus indiquaient une certaine diminution des conduites agressives chez les garçons de 12 ans de milieux défavorisés inscrits au programme. De plus, ces derniers démontraient, toujours selon cette même évaluation, une meilleure capacité d'adaptation à leur environnement scolaire. La « compétence parentale », vue sous l'angle de la qualité de la supervision, semblait également s'être améliorée⁴². D'autres études évaluatives ont également été conduites afin de vérifier la pérennité des résultats obtenus, notamment auprès d'élèves en difficulté. Toutefois, les évaluateurs déplorent aujourd'hui le fait que l'on n'ait pas encore procédé à une évaluation d'impact de ce programme qui, selon eux, permettrait « d'évaluer formellement ses effets⁴³ ». Des programmes du même type sont destinés aux adolescents, mais s'avèrent toutefois moins nombreux⁴⁴. La demande est cependant bien réelle de la part des intervenants de terrain, notamment lorsqu'il s'agit de faciliter le passage du jeune entre le primaire et le secondaire. Le prochain programme que nous allons décrire a justement suscité un grand intérêt à cet égard.

Sac à dos

Origines, population ciblée, objectifs

- 20 D'abord expérimenté au primaire à destination d'élèves tout-venant, dans le but d'améliorer leur concept de soi, le programme *Sac à dos*⁴⁵ a été modifié pour répondre aux besoins des adolescents (12-13 ans) sans difficulté particulière. Ce programme vise cinq objectifs liés à l'autonomisation de l'élève dans le contexte de son adaptation au milieu de l'école secondaire. Il s'agit encore une fois de développer des habiletés sociales, cognitives et affectives, l'estime de soi ainsi qu'une bonne conduite. Plus précisément, ce programme vise à favoriser l'adaptation des adolescents à leur nouvel environnement scolaire, la coopération et l'entraide avec leurs camarades et enfin, la résolution de leurs problèmes scolaires et sociaux.

Déroulement

- 21 À chacun des objectifs, est relié un certain nombre d'activités particulières (de 3 à 8 leçons, selon l'objectif). Le programme comprend donc un total en 19 leçons d'au minimum 60 minutes chacune. Il a été conçu pour être appliqué par l'enseignant, de préférence celui qui intervient dans le cadre des cours de formation personnelle et sociale, de morale (aujourd'hui, les cours d'éthique et de culture religieuse⁴⁶) ou de cheminement particulier (classes d'adaptation scolaire). Toutefois, tout intervenant peut également donner la presque totalité des leçons que comprend le programme à de petits groupes d'élèves de première et deuxième année du secondaire. Pour chaque leçon, l'intervenant précise les objectifs à atteindre, explique leur bien-fondé et propose des activités en spécifiant leur déroulement.
- 22 Ce programme s'articule autour de trois grands volets. Le premier est consacré à la sécurité psychologique. Dès la rentrée scolaire, l'enseignant s'emploie à réduire le stress lié au passage du primaire au secondaire. Il anime une activité destinée à permettre aux élèves de se connaître, de se familiariser avec les lieux physiques de l'école, de chercher des solutions à des problèmes courants. L'enseignant renforce les comportements visés et aménage des séances de rétroaction.
- 23 Sous un second volet lié au sentiment de pouvoir, l'enseignant transmet aux élèves diverses connaissances relatives à la résolution de problèmes d'apprentissage. Par ailleurs, il anime leur réflexion sur la signification du succès et de l'échec. Afin de favoriser la saisie de l'importance du soutien scolaire et social aux yeux des élèves, l'enseignant propose des tâches coopératives qui doivent s'exécuter dans un climat d'entraide, d'écoute, d'ouverture à la diversité et de respect. Dans l'optique du développement de buts personnels significatifs, l'enseignant incite ses élèves à dresser la liste de leurs objectifs personnels sur le plan scolaire. Il les amènera à réfléchir sur l'accomplissement de ces objectifs chaque semaine. Le dernier volet porte de manière particulière sur le processus de résolution de problème, tant sur le plan scolaire que social. Les élèves sont ainsi préparés à mieux se comporter dans leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et même leurs parents.

Évaluation

- 24 *Sac à dos* a fait l'objet d'une évaluation effectuée dans le cadre d'études pilotes, conduites de 1994 à 1997, auprès de 25 enseignants qui l'ont expérimenté. Les effets rapportés par les enseignants eux-mêmes étaient jugés positifs. Ceux-ci ont signalé des gains chez une majorité d'élèves sur le plan du concept de soi et la diminution des comportements agressifs ainsi que des problèmes sociaux. Ils se sont montrés satisfaits des apports du programme au niveau de l'amélioration de leur approche pédagogique (75 %), de leur compréhension des élèves (85 %), de la qualité de leur rétroaction (85 %) et de la qualité de leurs relations avec les élèves (90 %). Cependant, l'évaluation de ce dispositif ne s'est pas tournée directement vers les habiletés développées par l'élève lui-même.

Programmes de prévention secondaire et tertiaire pour contrer la violence scolaire

- 25 Bon nombre de programmes d'intervention classés sous cette rubrique concernent plus spécifiquement des populations déjà considérées en difficulté et se situent ainsi dans l'axe de la prévention secondaire et même tertiaire. Nous décrivons ici deux d'entre eux pour lesquels nous avons trouvé suffisamment d'information, à savoir le PARC et le programme *Allié*⁴⁷.

Programme d'autocontrôle, de résolution des problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC)

Origines, population ciblée, objectifs

- 26 D'inspiration également comportementaliste, le programme en question a été mis sur pied par une équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières au début des années 1990⁴⁸. Il s'adresse aux élèves du primaire, de 6 à 12 ans, ayant des troubles du comportement (impulsivité, hyperactivité, déficit d'attention, trouble oppositionnel avec provocation). Ces objectifs portent sur la diminution de la fréquence des comportements inadaptés et surréactifs. Ils visent également l'amélioration de la compétence parentale à intervenir auprès de leur enfant.
- 27 Des spécialistes en psychoéducation sont chargés de son application dans le cadre de l'animation de petits groupes d'enfants à l'extérieur de la classe. Les activités suggérées portent sur la résolution de problèmes ainsi que le contrôle des émotions, et plus particulièrement le contrôle de la colère. Les parents, eux, sont aussi conviés à développer leur compétence, notamment au niveau de la gestion des comportements de leur enfant, selon une approche cognitivo-béaviorale. Rappelons que les mêmes auteurs avaient déjà expérimenté un programme semblable auprès d'une clientèle différente quelques années auparavant⁴⁹.

Déroulement

- 28 Les intervenants doivent constituer des groupes homogènes qui n'excèdent pas quatre élèves. Ils doivent adapter la formation prodiguée à l'élève en fonction de ses caractéristiques propres, qui sont évaluées selon son dossier scolaire et une évaluation psychologique à l'aide de l'échelle comportementale de Bullock et Wilson⁵⁰. Les auteurs de ce programme préconisent l'apprentissage par la pratique de l'autocontrôle, le modelage et le renforcement lié aux bonnes habiletés sociales ainsi que la résolution de problèmes.

Une vingtaine d'activités, d'une durée de 45 à 60 minutes, sont prévues chaque semaine dans une perspective d'entraînement. Elles se déroulent en dyade intervenant-élève ou en petits groupes de 4 enfants chacun. Ce programme fait l'objet d'un suivi auprès des parents et des enseignants.

- 29 Pour leur part, les parents sont invités à participer à une douzaine d'activités. Le recueil qui leur est destiné contient des indications sur le développement de leur compétence parentale, la gestion des comportements de leurs enfants et la résolution des conflits interpersonnels. Des activités de révision et de suivi sont également offertes afin de s'assurer de la pérennité des résultats obtenus.

Évaluation

- 30 Sur le plan de l'évaluation, seule une évaluation quasi expérimentale a été réalisée auprès de 24 élèves participants. Probablement faute de moyens, celle-ci ne semble pas s'être intéressée à la globalité de l'intervention. Au regard de données recueillies, les deux volets de l'analyse du programme laissent toutefois planer des doutes sur l'efficacité de l'intervention ou, du moins, la qualité « probante » des résultats de l'évaluation. On y dénote d'ailleurs une certaine contradiction. Effectivement, selon les observations rapportées par les enseignants (volet quantitatif avec les échelles d'occurrence ou de satisfaction), les auteurs du programme disent constater une diminution des retraits de classe et des billets d'avertissement ainsi qu'une amélioration de la qualité de la relation d'aide et du climat de la classe. En revanche, selon le volet qualitatif de leur étude, les intervenants et les enseignants ne percevaient que peu ou aucune amélioration significative des comportements. Dans certains cas, toujours selon l'avis des enseignants, le comportement de l'enfant s'était même détérioré⁵¹.

L'Allié

Origines, population ciblée, objectifs

- 31 Il s'agit, encore une fois, d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels qui se situe dans le prolongement du projet PARC⁵². *L'Allié* s'adresse aux élèves de 8 à 12 ans (3e à 6e année du primaire) ayant des difficultés de comportement. Il requiert la participation de certains camarades de classe agissant à titre de pairs-aidants. Pour leur part, les parents sont invités à améliorer leurs habiletés parentales et leurs pratiques éducatives en participant à des ateliers de formation.
- 32 Dans un premier temps, les auteurs assignent à leur projet les objectifs généraux suivants : favoriser le développement de compétences chez les parents et l'enfant, assurer le renforcement des facteurs de protection et enfin, contrer les facteurs de risque déjà présents dans la trajectoire développementale des jeunes. Le programme *Allié* poursuit également les objectifs spécifiques suivants : renforcer les habiletés cognitives, sociales et comportementales des élèves ayant des difficultés afin de favoriser une meilleure adaptation à l'école, renforcer les relations de camaraderie avec les pairs et renforcer les compétences des parents enfin de favoriser une meilleure adaptation de l'enfant à la maison. En définitive, ce programme se réclame d'une intervention concertée et vise à renforcer la communication entre les divers agents de l'éducation (personnel enseignant, professionnels, parents) qui interviennent auprès de l'enfant en difficulté en favorisant la

cohérence de leurs interventions. On voit là des liens très nets avec le programme *Vers le Pacifique*, dont il sera question plus loin.

Déroulement

- 33 Composé de deux volets, ce programme s'adresse d'abord à des groupes de 10 à 12 élèves sélectionnés par une procédure systématique à l'aide de tests standardisés. Il prend la forme de rencontres individuelles d'une trentaine de minutes avec chaque enfant en dehors des heures de classe. Ensuite, seize rencontres de groupe, d'une durée d'environ une heure, laissent place au déroulement des activités d'enseignement et d'entraînement. Une préparation est à chaque fois requise de la part de l'enfant ; celle-ci demeure toutefois peu explicite dans les documents consultés. Le volet *parent*, lui, comprend quinze rencontres en soirée, d'environ deux heures chacune. La collaboration des parents est fortement mise à contribution pour solliciter la participation d'autres parents.
- 34 De plus, enseignants et directions d'école sont invités à contribuer à la bonne marche du programme, notamment en identifiant les « bons coups » des élèves dans un cahier d'activité et en remplissant, une fois par année, un questionnaire d'évaluation des comportements des élèves. *L'Allié* exige de la part du milieu un engagement concomitant dans un programme de promotion et valorisation des comportements non violents. Enfin, les élèves s'engagent dans cette démarche en établissant par contrat avec les intervenants leurs objectifs personnels lors d'une rencontre individuelle.
- 35 Sur le plan pédagogique, les auteurs préconisent le recours à un « enseignement interactif » et à des « stratégies d'interventions différenciées » dans le cadre des activités en y ajoutant l'utilisation maximale du renforcement positif. En outre, ils recommandent l'emploi de techniques de « modelage » et de « pratique guidée » pour soutenir l'apprentissage de conduites appropriées. Ils ajoutent même la « correction » de certains mécanismes sur le plan sociocognitif par le biais de résolution de problèmes personnels et d'autocontrôle comportemental.

Évaluation

- 36 Se basant sur les résultats d'une étude évaluative menée par leur équipe, les auteurs de *L'Allié* soutiennent que leur programme permet aux enfants qui éprouvent des difficultés de comportement de faire l'apprentissage d'habiletés cognitives et sociales. Il leur donnerait également la possibilité d'augmenter sensiblement leur compétence à résoudre leurs conflits interpersonnels. Ils estiment de plus que leur programme contribue à réduire certains problèmes de comportement, notamment la manifestation d'agressivité avec leurs camarades et leurs parents⁵³.
- 37 En revanche, l'évaluation ainsi menée relève certaines limites en ce qui concerne les enfants en trouble de comportement. Les gains obtenus par ces derniers ne seraient « pas suffisamment importants pour qu'ils ne soient plus considérés à risque⁵⁴ ». Des recherches se poursuivent sur les effets bénéfiques qui pourraient provenir d'une utilisation « combinée » des programmes *Allié* et *Vers le Pacifique*⁵⁵.

Programmes recommandant une approche mixte qui allie prévention et intervention ciblée

- 38 Un bon nombre de programmes qualifiés de « multimodaux » s'intéressent autant à la prévention qu'à l'intervention ciblée. Nous avons choisi deux d'entre eux afin d'illustrer ce type de démarche. Le premier, *Pratiquons ensemble nos compétences* (PEC) en l'occurrence, est largement répandu et a fait l'objet de nombreuses évaluations. Le second, *Vers le Pacifique* (VLP), est sans doute le plus connu de tous et a également été évalué à plusieurs reprises. Soulignons au passage qu'il existe aussi d'autres programmes du même type qui ont été mis en œuvre selon les besoins et les ressources des milieux éducatifs locaux (dans certaines écoles ou Commissions scolaires). L'un d'entre eux met l'accent sur la justice réparatrice⁵⁶.

Pratiquons ensemble nos compétences (PEC) (adolescents)

Origines, population ciblée, objectifs

- 39 Le programme *Pratiquons ensemble nos compétences*⁵⁷ s'appuie sur les résultats de recherches américaines et canadiennes qui mettent en évidence la nécessité de procéder à des interventions globales et multimodales auprès des jeunes qui manifestent des problèmes de comportement. S'adressant aux élèves en difficulté (troubles du comportement) de 12 à 14 ans qui sont scolarisés en classe régulière ou spéciale, le présent dispositif s'inscrit dans une démarche de collaboration entre l'école et la famille, mais aussi avec les CLSC et les Centres Jeunesse impliqués. Ce programme vise les objectifs suivants : favoriser chez les adolescents le développement des habiletés sociales ; les aider à reconnaître et à utiliser les forces de leur famille ; consolider chez les parents l'habileté à négocier avec leur adolescent ; faciliter une véritable collaboration partenaire entre l'école et la famille.

Déroulement

- 40 Ce programme est mené en dyade par un enseignant et un intervenant professionnel qui, lui, détient une formation en psychoéducation. Il comporte deux volets, le premier concernant l'élève à qui est proposé un programme d'entraînement comprenant une vingtaine d'ateliers d'une durée de 75 minutes chacun, répartis sur dix semaines et insérés dans la grille horaire de l'élève. Ces ateliers visent un entraînement intensif destiné à combler des habiletés déficitaires. L'élève, ses parents et l'intervenant peuvent choisir parmi vingt-cinq habiletés sociales déterminées à l'avance. Ces habiletés identifiées à la lumière de recherches antérieures recourent à des instruments standardisés et traduits de l'américain⁵⁸. Il s'agit d'habiletés telles qu'écouter, poser une question, demander de l'aide, éviter certaines difficultés, etc. Ces enseignements sont suivis de périodes de discussion. L'intervenant fait également appel aux jeux de rôles et jeux de coopération. Ce processus d'enseignement est guidé par des fiches d'animation, des fiches de travail et des grilles d'évaluation.
- 41 Le second volet s'adresse spécifiquement aux parents. Il comprend six rencontres de groupe destinées à favoriser l'acquisition et le maintien des compétences parentales. Ces rencontres sont animées par l'intervenant professionnel qui utilise un guide élaboré par les chercheurs. Dans le cadre de quatre réunions familiales, l'intervenant rencontre les

parents accompagnés de leur(s) enfant(s) afin de s'assurer de la synchronisation entre les diverses expériences vécues.

Évaluation

- 42 Les auteurs du PEC soutiennent que des programmes intégrés et multimodaux sont plus efficaces que ceux qui ne visent que la transformation des comportements sociaux sans égard à établir une relation de concertation entre la famille et les institutions éducatives⁵⁹. Plaçant l'accent sur la cohérence des interventions auprès du jeune, ils préconisent donc une démarche mettant en interaction jeune, famille, école et organismes officiels afin que les résultats des interventions préventives et curatives effectuées s'avèrent positifs. Ce programme a été évalué par les auteurs sous l'angle qualitatif et quantitatif. À partir des constats recueillis principalement auprès des intervenants scolaires, il y aurait diminution des comportements agressifs et augmentation des comportements prosociaux en général.

Vers le Pacifique (VLP)

Origines, population ciblée, objectifs

- 43 Mis en place il y a plusieurs années par le Centre Mariebourg (un organisme communautaire de Montréal-Nord) en collaboration avec le Centre international sur la résolution de conflits et la médiation (CIRCM) et la Commission scolaire de Montréal, *Vers le Pacifique* (VLP) est sans doute le plus connu parmi tous les programmes de ce type⁶⁰. Il a pour mission de prévenir l'émergence des problèmes psychosociaux chez les enfants de 6 à 12 ans et du premier cycle du secondaire (12 à 14 ans). VLP se caractérise par une intervention planifiée dans le but de prévenir et contrer la violence par la promotion des conduites pacifiques en milieu scolaire. Inspiré de programmes américains en vogue dans les années 1980 et 1990, ce dispositif mobilise tous les acteurs du milieu scolaire, notamment en collaboration avec la famille, et permet d'imprégner de manière significative la classe et l'atmosphère de l'école.
- 44 Ce programme comprend les objectifs généraux qui suivent : 1) la prévention de phénomènes liés à la violence ; 2) le développement d'habiletés prosociales, telles que l'écoute, la tolérance, la pensée critique, l'estime de soi, l'affirmation de soi ; 3) la responsabilisation des élèves dans la gestion pacifique des conflits ; 4) la valorisation d'une approche positive et constructive face aux conflits ; 5) la résolution concrète des conflits, dans la justice et le respect de l'autre ; 6) l'approfondissement de la compréhension de soi-même et des autres ; et enfin, 7) l'amélioration de la communication entre tous les acteurs du milieu. En somme, ce programme comporte de multiples dimensions qui nous incitent à le camper sous la rubrique de la multimodalité : formation des enseignants, des enfants et des parents ; une dimension à la fois préventive et curative, par l'intervention ciblée des élèves-médiateurs, encadrés par les intervenants.

Déroulement

- 45 L'implantation dans toute l'école s'étend sur deux années scolaires consécutives. Dans une perspective de prévention, les élèves doivent d'abord explorer la résolution de conflits et s'avèrent sensibilisés à la médiation par les pairs avec l'aide de leur enseignant

titulaire. Tant au niveau préscolaire qu'au niveau primaire, une série d'ateliers de 40 à 60 minutes s'enclenche à partir du mois de novembre. L'enseignante aborde alors avec les élèves les neuf thèmes menant à l'instauration de conduites pacifiques : le conflit, les sentiments, la colère, la communication, l'écoute, l'empathie, l'estime de soi ou la connaissance de soi, la recherche de solutions et la résolution de conflits. Les formules pédagogiques proposées aux enseignants regroupent des activités ludiques, des réflexions personnelles, des discussions de groupe, des jeux de coopération, des mimes, des bricolages, des histoires, de brefs exposés et des mises en situation. Au niveau de la préparation de l'intervention, certains élèves apprennent à utiliser la médiation par les pairs comme mode de résolution de conflits. Ceci apparaît clairement comme une intervention ciblée portant sur les situations de violence vécue par les élèves. Une fois l'équipe-école mobilisée autour de la mise en place du service de médiation, s'enclenche alors le processus de médiation. La sélection des élèves médiateurs s'opère de manière démocratique, c'est-à-dire par leurs pairs et leurs enseignants. Ceux-ci seront formés par l'intermédiaire d'un comité de coordination. Le service de médiation lancé, un enseignant responsable de l'animation du groupe de médiateurs assure le suivi des interventions. D'autre part, les élèves de la première à la troisième année continuent d'être sensibilisés à l'action effective du service de médiation par les pairs dans leur école. Les élèves peuvent communiquer avec les médiateurs grâce à un service de boîte aux lettres.

Évaluation

- 46 Selon les concepteurs du programme *Vers le Pacifique*, ce dispositif a créé un engouement dans les écoles québécoises dès son lancement.⁶¹ Plusieurs facteurs concourent au succès du programme : l'attitude positive et la participation effective de l'équipe-école, l'implication des parents et de partenaires communautaires, un soutien continu du projet dans le temps ainsi que son intégration au projet éducatif de l'école. VLP a fait l'objet d'une première évaluation sur son implantation, de 1994 à 1997. En deuxième lieu, une évaluation sur les effets du programme a été réalisée de 2001 à 2005⁶². Les évaluateurs rapportent principalement les résultats qui suivent : a) des gains supérieurs sur les plans sociocognitif et comportemental dans les écoles expérimentales ; b) des effets positifs reliés aux échanges entre élèves médiateurs et élèves ordinaires. Selon les évaluateurs, les habiletés sociales visées sont maîtrisées lorsqu'on constate que les élèves ont davantage tendance à rechercher plus facilement des solutions positives devant des situations hypothétiques de conflits⁶³. Ils feraient aussi une meilleure évaluation des conséquences positives et négatives de leurs choix dans ces situations hypothétiques. Les évaluateurs notent cependant certaines limites. Tout d'abord, le risque de prendre à la légère de potentiels effets néfastes chez les élèves médiateurs s'avère bien réel. N'est-ce pas beaucoup exiger d'un enfant de 11-12 ans qu'il intervienne auprès de ses pairs en difficulté et qu'il agisse aussi comme tuteur en classe ? Les auteurs eux-mêmes se posent la question⁶⁴. En dépit du fait que les gains et les effets distaux, tels qu'évalués par les enseignants ou « autorapportés » par les élèves⁶⁵, semblent positifs tant pour les sujets tout-venant que pour ceux qui rencontrent des difficultés, certains effets inattendus chez certains élèves seraient liés, selon les auteurs, à la manifestation d'habiletés « mal maîtrisées » ou aux « rapports de force » qui constituent depuis longtemps un mode de résolution des conflits en contexte scolaire⁶⁶. Pour finir, cette évaluation n'est pas à l'abri certaines contraintes méthodologiques, dont la perte importante de sujets (attrition des cohortes) et un certain manque de profondeur de l'analyse.

3. Apports et limites des programmes

47 L'analyse de sept programmes québécois de lutte contre la violence scolaire que nous venons d'effectuer nous amène aux constats suivants. Faisant partie des dispositifs les plus courants et souvent cités, ces programmes se fondent sur des théories issues pour l'essentiel du comportementalisme. Certains d'entre eux, tels PARC et VLP, par exemple, font toutefois appel à la psychologie humaniste ou au cognitivisme. Les programmes ainsi analysés dans le cadre de cet article concernent généralement des populations d'élèves de 4 à 12 ans et beaucoup moins les adolescents. De plus, nous avons pu observer que les programmes de la première catégorie, à savoir ceux de prévention, ne font pas toujours appel à la participation des parents. Ce n'est toutefois pas le cas des programmes d'intervention et des dispositifs multimodaux qui, eux, accordent une place déterminante à la contribution parentale ainsi qu'au partenariat avec les institutions socioéducatives. Les retombées de ces divers dispositifs varient selon les contenus, les objectifs et les modes d'évaluation. La question de l'évaluation demeure d'ailleurs le talon d'Achille de telles entreprises qui s'étalent sur un nombre restreint d'années, à quelques exceptions près. La plupart du temps, les modalités d'intervention sont présentées de manière assez elliptique. Ainsi, notre démarche d'analyse nous conduit à dégager les apports et les limites de ces dispositifs de manière plus spécifique.

Les apports

48 Soulignons tout d'abord que les programmes que nous venons de décrire ont permis de mettre en lumière certaines pistes porteuses. De façon générale, ils ont attiré l'attention des pouvoirs publics et des acteurs de terrain sur la nécessité de prendre en considération l'impact de la violence sur le bien-être des élèves et leur réussite scolaire. De plus, bon nombre d'entre eux ont démontré la pertinence d'un travail concerté entre la famille, l'école, les institutions socioéducatives et la société quand il s'agit de contrer la violence en contexte scolaire. En outre, ces programmes ont contribué à accroître, tant chez les personnels scolaires que parascolaires, un intérêt réel envers la problématique en question. Enfin, les recherches conduites dans le cadre de l'application et de l'évaluation de ces dispositifs ont mis en évidence les liens essentiels entre la formation du personnel, les méthodes pédagogiques, l'intervention préventive et corrective auprès des élèves eux-mêmes. En un mot, nous pourrions tenter de résumer ainsi les retombées généralement attribuées aux effets des programmes de lutte contre la violence scolaire. Ils ont : 1) introduit une façon plus systématique d'intervenir auprès des populations concernées ; 2) contribué à établir un diagnostic plus précis des élèves susceptibles de développer des comportements violents ; 3) développé des stratégies d'intervention concertées et des outils de travail en direction de l'enseignant afin qu'il soit plus en mesure de prévenir la violence et d'intervenir de façon adéquate auprès des élèves agresseurs, comme de leurs victimes ; 4) permis, depuis plusieurs années, la formation de nouveaux chercheurs et praticiens dans le domaine socioéducatif.

Les limites

- 49 En dépit de ces apports, les limites de ces programmes doivent être néanmoins présentées sous l'angle de leurs fondements théoriques, de l'accessibilité aux résultats obtenus, de leur évaluation, de la méthodologie de recherche, et enfin des conditions de leur implantation.

Les fondements théoriques

- 50 Sous l'angle des fondements théoriques, il faut noter que la plupart de ces grands programmes pour contrer la violence pratiqués en Amérique du Nord se réclament nettement du mouvement comportementaliste, à l'exception de quelques-uns⁶⁷. Certains d'entre eux s'inspirent de la théorie de l'apprentissage social développée par Bandura⁶⁸ qui lie l'efficacité perçue d'une action soit au résultat obtenu et observé par l'individu, soit à la valeur accordée à l'action posée par un groupe. À part quelques allusions à la connaissance de soi et à l'empathie, les auteurs s'attardent à la modélisation des comportements sociaux selon un schéma préétabli. Une insistance aussi marquée sur le renforcement des « bonnes conduites » risque d'occulter une réflexion incontournable sur les origines et les causes réelles de la violence. Trop souvent, certains concepteurs de programmes laissent à penser que la violence, quelle qu'elle soit, ne résulterait au bout du compte que de l'impuissance de l'institution à gérer le comportement violent des enfants, des adolescents et des jeunes. À vouloir « installer » une réponse nécessairement pacifique à l'agression dès le plus jeune âge, ne risque-t-on pas de traiter en surface des questions éminemment plus complexes, d'instrumentaliser ainsi la lutte contre la violence ? Cette question mérite considération, notamment sous l'angle des références théoriques. Dans un autre ordre de pensée, qui ne serait pas si éloigné de celui-ci, il y aurait beaucoup à dire sur le fait que ce sont les auteurs eux-mêmes qui, la plupart du temps, déterminent les objectifs, le contenu, les modalités d'application et d'évaluation de leurs programmes. Les thèmes ainsi établis s'inscrivent dans un schéma qui se présente la plupart du temps de façon linéaire, entre famille, école et société. Cette façon de procéder finit, dans trop de cas, par laisser peu de place aux « utilisateurs » de ces programmes et même les conduire au désistement. Ce mouvement à l'encontre de l'autonomisation de certains personnels de l'intervention socioéducative ne semble pas inquiéter outre mesure certains concepteurs de programmes de promotion des habiletés sociales. Selon eux, « l'utilisateur doit être placé au centre de la mise en œuvre afin de *livrer* correctement et avec succès l'intervention auprès des enfants. [En ce sens] certaines modalités comme le soutien, l'entraînement, la facilitation et le renforcement sont des stratégies préférables à la contrainte. [...]»⁶⁹.

Accessibilité aux résultats et au mode de fonctionnement

- 51 L'accessibilité aux résultats des programmes élaborés dans le dessein de contrer la violence scolaire souffre de la plupart des maux dont nous avons fait état lors de l'analyse de nombreux programmes d'intervention auprès des populations à risque ou en danger⁷⁰. En dépit du fait, qu'il existe de très nombreux dispositifs structurés en direction des populations à risque ou en difficulté avérée, il en demeure éminemment difficile d'avoir accès des descriptions claires de leur mode de fonctionnement. Il existe effectivement peu d'information sur la description des interventions sur le terrain, sur le

rôle des intervenants et leur formation dans le cadre de l'implantation de tels programmes. La plupart du temps, les descriptions de ces dispositifs sont trop souvent écrites de manière sommaire, voire souvent elliptique.

L'évaluation

- 52 C'est surtout sur ce point que le bât blesse. Il est difficile effectivement d'obtenir des renseignements précis sur la façon dont l'évaluation de ces programmes s'est déroulée. De plus, comme le font remarquer de nombreux auteurs⁷¹, les programmes en question sont loin de faire toujours l'objet d'une évaluation de processus, en d'autres termes effectuée donc tout au long de l'application du programme. La plupart du temps, ils ne sont soumis qu'à une évaluation effectuée *a posteriori*⁷². Qui plus est, les programmes mis en place à l'échelon local ne font que rarement l'objet d'une évaluation approfondie. Ils ne prennent en compte, dans la plupart du temps, que le niveau de satisfaction des usagers. Par exemple, une situation similaire existe au niveau des programmes d'éducation parentale⁷³.

La méthodologie

- 53 Ces remarques nous conduisent à souligner diverses lacunes sur le plan de la méthodologie de recherche. Plusieurs auteurs s'en tiennent à une méthodologie quantitative qui laisse peu de place à la façon dont les bénéficiaires conçoivent leur participation à des activités planifiées. Du reste, elle prend peu en compte le vécu des participants. D'autres ont recours à une combinaison de quantitatif et de qualitatif sans établir de façon satisfaisante l'apport de chacune des ces deux approches. Souvent, les populations investiguées sont restreintes et les facteurs environnementaux, insuffisamment pris en compte. De plus, les évaluateurs de programmes déplorent le fait que les démarches d'évaluation longitudinale sont encore peu développées. On devrait, comme le suggèrent Bowen et ses collaborateurs, poursuivre plus en profondeur l'évaluation compte tenu de la fragilité des résultats obtenus à la suite de l'application des programmes⁷⁴.

L'implantation

- 54 Les renseignements sur l'implantation de tels programmes sont peu accessibles. On sait peu de choses sur le partage des responsabilités, le contenu des activités et le mode des activités de formation destinées aux intervenants. Il en va de même pour la formation des parents. Comment s'y prend-on recruter les uns et les autres ? Participent-ils à l'élaboration des programmes ? Si tel est le cas, de quelle façon ? Bien que sous cet angle, ils semblent jouer dans trop de cas le rôle de consommateurs de compétences attendues, conviés à poursuivre la démarche initiée à l'école de manière unilatérale par les chercheurs.
- 55 En somme, si l'apport des programmes destinés à contrer la violence scolaire est bien réel sous les aspects que nous avons rappelés au début de cet article, il ne saurait cependant être question d'occulter leurs limites. Plusieurs de leurs auteurs, du reste, reconnaissent que d'autres dispositifs, plus souples et plus ouverts, seront toujours nécessaires jouant pour ainsi dire le rôle de toile de fond à l'ensemble des actions visant à contrer la

violence, qu'elle soit scolaire ou autre⁷⁵. L'action socio-éducative déborde largement l'approche par programme, qui ne peut en être qu'un vecteur.

Conclusion

- 56 Que la lutte contre la violence adopte les stratégies les plus lourdes, les plus coûteuses ou dites les plus efficaces, cela ne changera pas grand-chose si l'on ne s'attaque pas à la même racine des problèmes. Comme le rappelle Eric Debarbieux⁷⁶, les dimensions économiques, culturelles et sociales doivent absolument être prises en compte. L'approche comportementaliste dont d'inspirent la plupart des programmes destinés à contrer la violence, au Québec, comme ailleurs, risque de faire l'économie de cette réflexion pourtant essentielle que nous n'avons ici qu'esquissée. Plusieurs raisons militent en faveur de cette position. Il faudrait réinventer de manière permanente, pour reprendre la posture de Michel Chauvière⁷⁷, l'acte éducatif au lieu de le cantonner dans une seule approche « modélisante ». Les politiques d'information, de prévention et de formation ne devraient pas être abandonnées au bénéfice d'une simple modification des comportements observables, comme le notent Michel Parazelli *et al.*⁷⁸. Nous estimons pour notre part qu'une approche écosystémique peut seule, à l'heure actuelle, receler quelques promesses de réussite concernant l'éradication de la violence scolaire que l'on ne saurait du reste dissocier de la société en général. C'est également le point de vue d'Égide Royer qui critique vertement les programmes qui s'adressent de façon séparée, étanche, à l'enfant, à la famille ou à l'école⁷⁹. L'évaluation de tels programmes, souligne-t-il, dénote des résultats assez médiocres : peu d'effets sont constatés au niveau des gains comportementaux et du transfert des apprentissages. Selon Royer, ces programmes ont également peu d'influence sur la motivation des sujets, la cohérence entre l'école et la famille ou encore l'amélioration de la compétence parentale. À vrai dire, la question n'est pas de choisir entre une approche laxiste, « musclée » ou médiane, mais bien de tenter de tracer une nouvelle voie qui pourrait déboucher sur le respect de l'individu, sur son droit à l'autonomie. Ce n'est pas tout de porter attention aux comportements aversifs, d'investir énergies et moyens pour les transformer en comportements acceptables ; il importe au plus haut point d'en saisir le sens. Qu'y a-t-il derrière la façon d'agir perturbante de tel ou tel élève ? Quel est notre niveau de tolérance à son endroit ? Autant de questions qu'il serait regrettable de passer sous silence. Une approche trop coercitive, comme celle qui est souvent préconisée en situation de panique, ne peut conduire qu'à des dérives inquiétantes dont la liste serait trop longue à dresser : stigmatisation reliée à un étiquetage précoce des jeunes enfants en difficulté, modélisation à outrance des comportements, en un mot *instrumentalisation* de la violence scolaire au détriment des élèves eux-mêmes, de leurs parents et de la société. Il nous paraît indispensable de varier les pratiques d'intervention en tenant compte des causes réelles de la violence scolaire, de s'ouvrir à d'autres approches théoriques, plutôt que de s'en tenir à un comportementalisme trop souvent réducteur, et enfin d'encourager davantage les « bénéficiaires » ou « usagers » à participer à l'élaboration et à l'évaluation des dispositifs qui leur sont destinés. Le défi est de taille ! Il dépasse largement le simple changement de méthodes pédagogiques, la formation des enseignants à la gestion des comportements aversifs et le simple conditionnement aux « bonnes conduites ».

BIBLIOGRAPHIE

Annonces responsables de la publicité pour enfants (ARPE), *Tell Someone*, en collaboration avec le Réseau de promotion des relations et d'élimination de la violence (PREVnet), 2007, 60 sec. Disponible [en ligne] : <<http://prevnet.ca>>.

Association of Teachers and Lecturers (ATL), « Violent pupils and parents make teachers lives a misery », Communiqué de presse émis lors de la *Conférence annuelle de l'ATL du 6 au 9 avril 2009*, Liverpool, 2 avril 2009, 3 p.

Ayotte (Violaine), Laurendeau (Marie-Claire), *Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu défavorisé*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre, mai 1999, 52 p.

Ayotte (Violaine), Saucier (Jean-François), Bowen (François), Laurendeau (Marie-Claire), Fournier (Michel) et Blais (Jean-Guy), *Le Sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... oui, mais comment ?*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre, 2000 (1994), 50 p.

Bandura (Albert), *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1986.

Beaulieu (Julie), *La violence scolaire au secondaire*, Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval (Faculté des études supérieures), Québec, avril 2005, 123 p.

Bélanger (Jean), Gosselin (Catherine), Bowen (François) et alli. « L'intimidation et les autres formes de violence à l'école », dans Line Massé (dir.), Nadia Desbiens (dir.) et Catherine Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur (Chenelière Éducation), 2006, p. 53-65.

Blais (Marie-France), Cousineau (Marie-Marthe), *Violence vécue entre jeunes à Laval. Points saillants*, Laval, Institut de recherche pour le développement social des jeunes (Comité violence vécue par les jeunes à Laval), juillet 2000, 26 p.

Boutanquoi (Michel), [coord.], *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 2011, 142 p.

Boutin (Gérald), Bessette (Lise), *Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2009, 139 p.

Boutin (Gérald), Durning (Paul), *Enfants maltraités ou en danger : l'apport des pratiques socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2008, 253 p.

Boutin (Gérald), Durning (Paul), *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Toulouse, Privat, 1994, 208 p.

Boutin (Gérald), « La question épineuse de l'évaluation des programmes d'éducation parentale : vers un modèle intégré », dans Michel Boutanquoi et Jean-Pierre Minary [dir.], *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 61-70.

Bowen (François), Desbiens (Nadia), « La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, no 1, 2004, p. 69-86.

- Bowen (François), Desbiens (Nadia), « La prévention des conduites violentes en milieu scolaire. Évaluer pour développer de meilleures pratiques », *Bulletin du CRIRES*, mai-juin 2002, p. 17-24.
- Bowen (François), « Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage », Conférence d'ouverture présentée dans le cadre du *Colloque sur l'intimidation et le taxage à l'école - Intervenir pour se donner une école saine et sécuritaire*, Montréal, 22-23 janvier 2003, 33 p.
- Bowen (François), Desbiens (Nadia), Janosz (Michel) et alli. « Évaluation du programme *Vers le Pacifique* après une première année d'implantation dans les écoles québécoises », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, n° 8, janvier 2004, p. 32-41.
- Bowen (François), Desbiens (Nadia), Janosz (Michel) et alli. « Évaluation du programme *Vers le pacifique* après une première année d'implantation dans des écoles primaires du Québec », Communication présentée lors de la deuxième *Conférence mondiale sur la violence à l'école*, Québec, mai 2003.
- Bowen (François), Desbiens (Nadia), Rondeau (Normand) et alli. *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le Pacifique auprès des élèves en difficulté de comportement après quatre ans d'implantation dans des écoles québécoises (2001-2005)*, Montréal, Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire, 2006, 69 p.
- Bowen (François), Rondeau (Normand), Rajotte (Nathalie) et alli. « Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, no 1, 2000, p. 173-196.
- Bullock (L. M.), Wilson (M. J.), *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement*, traduit de l'américain, Chicago, The Riverside Publishing Company, 1992.
- Capuano (France), Poulin (F.), Vitaro (F.) et alli. « Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec », *Revue de psychoéducation*, vol. XVIII, no 1, 2010, p. 1-26.
- Caron (Marie-Sol), *Enquête sur l'intimidation directe et indirecte dans les écoles primaires. Qu'en savons-nous et que faisons-nous pour contrer ces formes de violence ?*, Mémoire de maîtrise inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke (Département de psychoéducation), octobre 2007, 90 p.
- Center for Effective Collaboration and Practice (CECP), *The Second Step : A violence prevention curriculum. Components and outcome data*, 2001. Disponible [en ligne] : <<http://cecp.air.org>>.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), *Résultats de l'enquête sur la violence en milieu de travail et en milieu de vie*, Québec, Comité de la condition des femmes (CEQ), 1998.
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ), *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation*, Montréal, en partenariat avec le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 2009, 17 p.
- Centre Mariebourg, *Le programme Vers le Pacifique*, 2010. Disponible [en ligne] : <<http://www.institutpacifique.com/>>.
- Chauvière (Michel), « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté : revue pluridisciplinaire de recherche*, n° 7 (Dossier : La construction de la professionnalité éducative), printemps 2009. Disponible [en ligne] : <<http://sejed.revues.org/index6067.html>>.
- Commission de la santé et de la sécurité au travail du Québec (CSST), *Statistiques sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail 2005-2008*, Québec, Direction de la comptabilité et de la gestion de l'information (Service de la statistique), 2010, 45 p.

Coutu (Sylvain) et Royer (Égide), « Évaluation du programme Brindami : résultats préliminaires », Conférence présentée dans le cadre du *XXIe Congrès de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale*, Toulouse, 3 avril 2009.

Debarbieux (Éric), « La violence à l'école : une mondialisation ? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, n° 8, janvier 2004, p. 11-31.

Desbiens (Nadia), Pascal (S.), *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, 2006.

Desbiens (Nadia), Bowen (François) et alli. « Le programme l'Allié : une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé », *Revue de psychoéducation*, vol. 38, no 2, 2009, p. 169-187.

Dion-Viens (Daphnée), « Plan d'action contre la violence à l'école : des initiatives et des retards », *Le Soleil*, 10 avril 2010. Disponible [en ligne] : <<http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/20100410>>.

Dion-Viens (Daphnée), « Violence à l'école : la répression n'est pas la solution », *Le Soleil*, 13 mai 2010. Disponible [en ligne] : <<http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/20100513>>.

Fédération autonome de l'enseignement (FAE), *La violence envers les enseignantes et les enseignants, c'est inacceptable ! Enquête de la FAE en collaboration avec Léger Marketing*, Montréal, 2010, 4 p. Disponible [en ligne] : <<http://www.lafae.qc.ca>>.

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), *Étude portant sur les perceptions des Québécois et des Québécoises à l'égard des écoles publiques*, Montréal, Léger Marketing, 2002, 10 p.

Gagné (Richard), *L'intimidation*, dossier inédit. Montréal, Association québécoise des psychologues scolaires, octobre 2003, 188 p.

Gascon-Giard (C.), Giuliani (L.), *Brindami : programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans*, 1997.

Gendron (Martin), Royer (Égide), Morand (Céline), « La prévention, un travail d'équipe. Le PEC, une intervention multimodale auprès d'adolescents en difficulté de comportement et de leurs parents », Conférence présentée au Colloque « Violence à l'école » de l'Observatoire canadien sur la violence scolaire, Ottawa, le 20 avril 2005.

Greenberg (M.), *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, Helping America's Youth, 2004.

Hébert (Jacques), « La prévention de la violence à l'école. Pièges et perspectives d'action », dans Jean-Paul Martinez, Gérald Boutin, Lise Bessette et Yves Montoya [dir.], *Recherche enseignement, éducation et formation en espaces francophones : La prévention de l'échec scolaire. Une notion à définir*, no 7, 2008, p. 51-60.

Jeffrey (Denis), Sun (Fu), *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2006, 248 p.

Lamarre (Josée), *Je suis capable. Guide pour la résolution de problèmes chez l'enfant : une approche axée sur les solutions*, Montréal, Centre de psychothérapie stratégique, 2001, 40 p.

Lapointe (Yvette), Bowen (François), Laurendeau (Marie-Claire) et alli., *Contes sur moi. Programme de promotion des compétences sociales : guide d'intervention 3e année*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre et Hôpital Rivière-des-Prairies, 2003 (1994), 109 p.

Lavoie (F.), Pacaud (M.-C.), Roy (M.) et alli. *Passaj : Programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans*, 2^e édition. Sainte-Foy, Université Laval, 2007, 193 p.

Lavoie (F.), Hotton-Paquet (V.), Laprise (S.), et alli. *Viraj : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes et de promotion des relations égalitaires. Guide d'animation*, 2^e édition, Sainte-Foy, Université Laval, 2009, 134 p.

Le Blanc (Marc), « L'évolution de la violence chez les adolescents québécois : phénomène et prévention », *Criminologie*, 32, no 1, 1999, p. 161-194.

Marquis (Danielle), Dolbec (Sylvie), Robitaille (Louis) et alli., « Pratiques novatrices mises en oeuvre dans le cadre du plan d'action ministériel pour prévenir et traiter la violence à l'école », Communication présentée lors de la *Journée-conférence sur la violence à l'école : Éducation, formation et concertation* tenue à l'Université Laval dans le cadre du 3^e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, 12 mai 2010.

Massé (Lyne), « Effets additifs d'un programme d'intervention comportementale cognitive adressé à des élèves du primaire présentant des troubles du comportement et d'un programme de formation adressé à leurs parents », Communication présentée dans le cadre de la *Conférence internationale « Violence à l'école et politiques publiques »*, organisée par l'Observatoire européen de la violence scolaire, Paris, 2001.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO), *Cheminer en harmonie : guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*. Toronto, Gouvernement de l'Ontario, Éditeur officiel, 2007.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB), *Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation - Guide d'intervention pour les écoles secondaires*, Victoria, Gouvernement de Colombie-Britannique, 2001. Disponible [en ligne] : <<http://www.bced.gov.bc.ca>>.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN), *Les États généraux de la sécurité à l'école*, Paris, 7-8 avril 2010. Disponible [en ligne] : <<http://les-etats-generaux-de-la-securite-a-l-ecole.education.gouv.fr/>>.

Ministère de l'Éducation nationale, *Les actes de violence recensés par SIVIS dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 - Note d'information 08-34*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), décembre 2008, 6 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble ! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011. À l'intention des écoles publiques et des établissements d'enseignement privé, de l'éducation préscolaire au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel, 2009, 28 p.

Olweus (Dan), *Program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen (Norvège), Research Center for Health promotion (Hemil Center), 2001.

Olweus (Dan), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, Paris, ESF, 1999, 108 p.

Ontario Secondary School Teachers' Federation (OSSTF), *Report : Bullying in the workplace survey*, Toronto, OSSTF, en collaboration avec James Matsui Research, 2005, 32 p.

Pain (Jacques), *L'école et ses violences*, Paris, Économica, 2007, 181 p.

Paquin (Maryse), Drolet (Marie), *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2006, 323 p.

- Paquin (Maryse), « Violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voire la société », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, no 1, 2006, p. 1-14. Disponible [en ligne] : <<http://www.acef.ca/c/revue/pdf/Laviolenceen.pdf>>.
- Parazelli (Michel), Hébert (Jacques), Huot (François) et alli., « Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques », *Service social*, vol. L, no 1, 2003, p. 81-121. Disponible [en ligne] : <<http://www.erudit.org/revue/ss/2003/v50/n1/006920ar.html#ta1>>.
- Peiron (Denis), « La lutte contre la violence à l'école divise le milieu éducatif », *La Croix*, 11 janvier 2010.
- Perron (Mélanie), Coutu (Sylvain), « Brindami Plus : A preventive program centered on the development of emotional competences in preschoolers », Communication présentée dans le cadre de la *6e Conférence annuelle internationale d'Hawaï sur l'éducation*, Honolulu, 2008.
- Potvin (Pierre), Hébert (Marie-Claude), « Violence en milieu scolaire : quelques outils de soutien à l'intervention ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, n° 8, février 2004, p. 121-142.
- Potvin (Pierre), Massé (L.), Veillet (M.), Goulet (N.) et alli., *Prends le volant : programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles du comportement*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1993.
- Potvin (Pierre), Massé (Line), Beaudry (G.) et alli., *Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC)*, 2^e édition, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1994.
- Réseau de promotion des relations et d'élimination de la violence (PREVnet), *Alone*, en collaboration avec le Canal Famille, 2007, 60 sec. Disponible [en ligne] : <<http://prevnet.ca>>.
- Rincon-Robichaud (Maria G.), *Évaluation du programme pour contrer l'intimidation réalisée à l'École Beausoleil au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Québec, Commission scolaire des Premières-Seigneuries, 2006, 19 p.
- Rondeau (Normand) [dir.], *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution des conflits et de résolution de conflits en milieu scolaire*, Montréal, Centre international de résolution de conflits et de médiation, 2003, 65 p.
- Royer (Égide), Morand (Céline), Gendron (Martin), *Pratiquons ensemble nos compétences. Guide d'introduction au programme PEC*, Donnacona, Centre de santé et de services sociaux de Portneuf (Programme Famille-enfance-jeunesse et santé mentale), 2005, 43 p.
- Savard (Caroline) [dir.], Girard (Geneviève), Demers (Michel), Larossa (Joëlle), *Rapport sommaire d'évaluation du projet « Brise le silence »*. Laval, École Poly-Jeunesse et la Société de Criminologie du Québec, décembre 2004.
- Shure (Myrna B.), *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*, tomes I, II et III, Philadelphie/Champaign, Département de psychologie (Drexel University) en collaboration avec Research Press, 1999.
- Société Radio-Canada (SRC), « Éthique et culture religieuse. Le débat est relancé », *Zone Nouvelles de Radio-Canada*, dimanche 20 juin 2010. Disponible [en ligne] : <<http://www.radio-Canada.ca/nouvelles/société/2010/06/19/001>>.
- Stinchcomb (J. B.), Bazemore (G.) et Riestenberg (N.) « Beyond Zero Tolerance : Restoring Justice in Secondary Schools », *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol. IV, n° 2, 2006, p. 123-147.

Tremblay (R. E.) et al., « La prévention précoce des comportements antisociaux : l'étude expérimentale longitudinale menée à Montréal », dans Paul Durning [dir.], *L'éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, Matrice, 1988, p. 135-154.

NOTES

1. Citons parmi ces moyens les *boot camps*, les regroupements de jeunes délinquants en centres spécialisés, la vidéo-surveillance, le mirador, les détecteurs de métaux, verrouillage de portes, expulsion de l'école dès la première incartade, la présence policière à l'école, l'accompagnement par des spécialistes à l'extérieur de l'école, etc. Cette façon de procéder commence à se répandre de plus en plus, notamment en ce qui concerne les écoles situées en milieux sensibles. Notons cependant que la discrimination suggérée par de tels dispositifs inquiète au plus haut point nombre d'organismes et d'administrations, comme d'ailleurs aux États-Unis. De plus, les enquêtes conduites sur le sujet laissent entendre que les résultats sont loin d'être à la hauteur des attentes selon Éric Debarbieux, tel cité par Denis Peiron, « La lutte contre la violence à l'école divise le milieu éducatif », *La Croix*, 11 janvier 2010. Plusieurs critiques estiment qu'à vouloir intervenir de façon trop coercitive en milieu scolaire on finit par créer une ambiance carcérale davantage propice à développer les conduites violentes plutôt qu'à les restreindre ou les contrer. Voir Jacques Pain, *L'école et ses violences*, Paris, Économica, 2007, 181 p.

2. Presque tous les pays industrialisés sont secoués par des vagues idéologiques qui tendent trop souvent à adhérer à une façon « unique » d'envisager cette problématique complexe.

3. Le professeur Éric Debarbieux, reconnu pour ses nombreux travaux sur la violence scolaire, déclarait récemment : « On sait plus ce qu'il faut faire ou ce que l'on fait réellement. [...] On sait [par contre] ce qui ne marche pas ». Voir Daphnée Dion-Viens, « Violence à l'école : la répression n'est pas la solution », *Le Soleil*, 13 mai 2010.

4. Le Québec est souvent cité comme un modèle de référence (tel que le mentionne Dion-Viens, *ibid.*, 13 mai 2010), notamment lors des États généraux sur la violence à l'école qui se sont tenus récemment en Sorbonne (voir le site Internet de l'événement conçu par le Ministère de l'Éducation nationale, *Les États généraux de la sécurité à l'école*, Paris, 7-8 avril 2010). Cependant, il nous apparaît essentiel de définir, à cet instant, l'approche par « programme » à laquelle nous faisons ici référence. Le programme se présente comme un « ensemble organisé d'activités établies à partir d'objectifs prédéterminés qui est destiné à combler les attentes ou les besoins d'un individu ou d'un groupe d'individus », selon la définition établie par Gérald Boutin et Paul Durning, *Enfants maltraités ou en danger : l'apport des pratiques socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 226.

5. Richard Gagné (dans *L'intimidation*, dossier inédit. Montréal, Association québécoise des psychologues scolaires, octobre 2003, p. 15) rappelle à juste titre « qu'il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau, mais (que) ce n'est qu'assez récemment – au début des années 1990 – que l'on a entrepris de l'étudier de façon systématique. »

6. Les Centres Jeunesse constituent des établissements où l'on offre des services d'adaptation ou de réadaptation et d'intégration sociale pour les jeunes mineurs. Ils s'adressent à des clientèles en difficulté sur les plans psychosocial, caractériel et autres. Les services aux jeunes y sont dispensés soit en milieu fermé (internat) ou en milieu ouvert (externat selon des modalités diverses : centre de jour, foyer de groupe). Voir la note 20 pour une meilleure saisie du Centre Jeunesse dans le contexte de partenariat avec les autres institutions de la santé et des services sociaux.

7. Voir Maryse Paquin, « Violence en milieu scolaire : une problématique qui concernel'école, la famille et la communauté, voire la société », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, no 1, 2006, p. 2.

8. Voir le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble ! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011. À l'intention des écoles publiques et des établissements d'enseignement privés, de l'éducation préscolaire au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel, 2009, 28 p. Dans leur contexte éducatif particulier, les autorités au sein de certaines provinces canadiennes ont mis en place leur plan de lutte contre la violence scolaire au cours des dernières années, comme dans le cas de la Colombie-Britannique et de l'Ontario. Voir les documents officiels suivants : le plan conçu par le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, *Pleins feux sur le harcèlement et l'intimidation - Guide d'intervention pour les écoles secondaires*, Victoria, Gouvernement de Colombie-Britannique, 2001 ; voir aussi le guide conçu à l'intention du personnel scolaire et des parents par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO), *Cheminer en harmonie : guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*. Toronto, Gouvernement de l'Ontario, Éditeur officiel, 2007.
9. Organisme intermédiaire entre le Ministère de l'Éducation et les écoles, la Commission scolaire s'avère une corporation dont les membres sont élus par la population et qui, sous une même administration, organise et dispense les services éducatifs des ordres préscolaire, primaire et secondaire. Le Québec en compte 72, essentiellement distribuées sur une base territoriale.
10. S'ajoutant à diverses autres mesures qui avaient déjà été mises en œuvre par le MELS, les Commissions scolaires ou les écoles elles-mêmes, ce plan comporte une vingtaine de nouvelles mesures destinées à favoriser l'instauration d'un climat sain et sécuritaire à l'école. Parmi celles-ci, on retrouve des mesures d'aide qui ciblent autant les agresseurs, les victimes, les témoins que les parents.
11. Voir Danielle Marquis et al., « Pratiques novatrices mises en œuvre dans le cadre du plan d'action ministériel pour prévenir et traiter la violence à l'école », Communication présentée lors de la *Journée-conférence sur la violence à l'école : Éducation, formation et concertation* tenue à l'Université Laval dans le cadre du 3e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, 12 mai 2010.
12. Voir Daphnée Dion-Viens, « Plan d'action contre la violence à l'école : des initiatives et des retards », *Le Soleil*, 10 avril 2010.
13. Voir Jacques Hébert, « La prévention de la violence à l'école. Pièges et perspectives d'action », dans Jean-Paul Martinez, Gérald Boutin, Lise Bessette et Yves Montoya [dir.], *Recherche enseignement, éducation et formation en espaces francophones : La prévention de l'échec scolaire. Une notion à définir*, no 7, 2008, p. 51-53.
14. Récemment, les revendications des enseignants ont mené à la publication de résultats sensationnels en ce qui concerne la violence faite à leur endroit. Voir le sondage de l'Ontario Secondary School Teachers' Federation (OSSTF), *Report : Bullying in the workplace survey*, Toronto, l'OSSTF en collaboration avec James Matsui Research, 2005, 32 p. ; voir aussi l'enquête réalisée en Angleterre par l'Association of Teachers and Lecturers, « Violent pupils and parents make teachers lives a misery », Communiqué de presse émis lors de la *Conférence annuelle de l'ATL du 6 au 9 avril 2009*, Liverpool, 2 avril 2009, 3 p. Cette vague de sondages s'inscrit toutefois dans la lignée d'enquêtes épidémiologiques rigoureuses sur les types de violences scolaires en France réalisées par le Ministère de l'Éducation nationale (*Les actes de violence recensés par SIVIS dans les établissements publics du second degré en 2007-2008 - Note d'information 08-34*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, décembre 2008, 6 p.) ou encore certaines enquêtes de victimisation, comme celle menée par Denis Jeffrey et Fu Sun, *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2006, 248 p.
15. D'autres enquêtes s'ajoutent aux précédentes concernant le Québec. Des études conduites par des firmes spécialisées pour le compte de certains syndicats québécois de l'enseignement ou des organismes officiels révèlent des données qui confirment l'existence d'une violence spécifiquement faite à l'endroit du personnel scolaire et qui interpellent plusieurs observateurs :

voir l'enquête de la Centrale de l'enseignement du Québec, *Résultats de l'enquête sur la violence en milieu de travail et en milieu de vie*, Québec, Comité de la condition des femmes, 1998 ; celle-ci a mené à la production d'un guide et à la réalisation d'études complémentaires par la Centrale des syndicats du Québec, *Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation*, Montréal, en partenariat avec le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 2009, 17 p. ; voir aussi le rapport statistique produit par la Commission de la santé et de la sécurité au travail du Québec, *Statistiques sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail 2005-2008*, Québec, Direction de la comptabilité et de la gestion de l'information, Service de la statistique, 2010, 45 p. Une récente étude rapporte même que, sur 2000 enseignants sondés, 85 % des enseignants affirment avoir été victimes de violence psychologique ou verbale. 50 % disent avoir été victimes de violence physique. Voir le rapport rendu public suite à l'enquête récente de la Fédération autonome de l'enseignement, *La violence envers les enseignantes et les enseignants, c'est inacceptable ! Enquête de la FAE en collaboration avec Léger Marketing*, Montréal, 2010, 4 p.

16. Déjà il y a plus de dix ans, Marc Le Blanc (voir son article intitulé « L'évolution de la violence chez les adolescents québécois : phénomène et prévention », *Criminologie*, vol. XXXII, no 1, 1999, p. 161-194) faisait remarquer la fréquence des actes violents augmentait, mais non le nombre de jeunes violents.

17. Selon une étude menée par Marie-France Blais et Marie-Marthe Cousineau (*Violence vécue entre jeunes à Laval. Points saillants*, Laval, Institut de recherche pour le développement social des jeunes, Comité violence vécue par les jeunes à Laval, juillet 2000, 26 p.) ont fait état de la violence vécue par les jeunes, en contexte urbain, au Québec. Elles dressent un portrait tant les représentations de ceux-ci à l'égard de la violence vécue dans leur milieu, des manifestations observées ou des actes autorévélés (victimes ou agresseurs) que des besoins exprimés.

18. Voir François Bowen et Nadia Desbiens, « La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, no 1, 2004, p. 71.

19. Réseau de promotion des relations et d'élimination de la violence (PREVnet), *Alone*, en collaboration avec le Canal Famille, 2007, 60 sec. ; Annonceurs responsables de la publicité pour enfants (ARPE), *Tell Someone*, en collaboration avec le Réseau de promotion des relations et d'élimination de la violence (PREVnet), 2007, 60 sec.

20. Au Québec, les Centres de Santé et de Services sociaux (CSSS) constituent des organismes administratifs chargés de coordonner les services sociaux et de santé sur une base territoriale intermédiaire, entre le Ministère et les établissements assurant les services de proximité. Les 95 CSSS du Québec regroupent des Centres hospitaliers, des Centres de réadaptation, Centres d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD), des CLSC, etc. Ils sont aussi partenaires des Centres Jeunesse couvrant le même territoire. Dans ce contexte, les Centres Jeunesse constituent des établissements où l'on offre des services d'adaptation ou de réadaptation et d'intégration sociale pour les jeunes mineurs. Ils s'adressent à des clientèles en difficulté sur les plans psychosocial, caractériel et autres. Les services aux jeunes y sont dispensés soit en milieu fermé (internat) ou en milieu ouvert (externat selon des modalités diverses : centre de jour, foyer de groupe). Par ailleurs, les Centres locaux de Services communautaires (CLSC) constituent des établissements de santé et de services sociaux ou communautaires de première ligne, celui où l'on offre en priorité à la population d'un territoire délimité des services courants de nature préventive ou curative, de réadaptation ou de réinsertion sociale, ainsi que des services de soutien à l'organisation de la communauté. Les services offerts dans ces centres sont fournis par une équipe multidisciplinaire : médecins, infirmières, travailleurs sociaux, psychologues, auxiliaires familiales, hygiénistes dentaires, criminologues, etc.

21. Rappelons, pour mémoire, qu'il existe d'autres programmes d'inspiration différente, à savoir ceux qui prennent appui sur la théorie du choix de Glasser, sur les travaux d'Adler ou de

Dreikurs, qui portent davantage sur la guidance parentale que sur la violence de l'élève en milieu scolaire.

22. On entend général par compétences sociales la capacité d'établir une relation de réciprocité avec les autres.

23. Voir Parazelli (Michel), *et al.* « Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques », *Service social*, vol. L, no 1, 2003, p. 81-121. Disponible [en ligne] : <<http://www.erudit.org/revue/ss/2003/v50/n1/006920ar.html#ta1>>.

24. *I Can Problem Solve* (ICPS) est un programme de prévention primaire qui vise à aider les élèves à apprendre comment affronter et résoudre leurs conflits quotidiens grâce à des jeux et exercices. Ils apprennent des habiletés permettant de résoudre des conflits. Ces habiletés comprennent l'identification du problème, la reconnaissance des émotions impliquées, reconnaissance des solutions alternatives et enfin la prise en compte des solutions adaptées en fonction de mises en situation. Ce programme destiné aux élèves de 4 à 12 ans se fonde sur plus de 30 ans de recherche sur la prévention des comportements antisociaux. Voir Myrna B. Shure, *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*, tomes I, II et III, Philadelphie/Champaign, Département de psychologie (Drexel University) en collaboration avec Research Press, 1999. Voir aussi le programme décrit par M. Greenberg, *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, Helping America's Youth, 2004.

25. Voir l'ouvrage de Dan Olweus (*Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, Paris, ESF, 1999, 108 p.) qui fait état de ses nombreuses années de recherche sur la violence scolaire. Un ouvrage plus récent présente le programme contre l'intimidation scolaire qu'il a développé à l'attention des enseignants : voir Dan Olweus, *Program against bullying and antisocial behavior : A teacher handbook*. Bergen, Norvège, Research Center for Health promotion/Hemil Center, 2001.

26. On trouvera une courte description de ce célèbre projet américain dans la documentation web du Center for Effective Collaboration and Practice (*The Second Step : A violence prevention curriculum. Components and outcome data*, 2001).

27. Le lecteur que cette question intéresse pourra aussi consulter un collectif dirigé par Michel Boutanquoi (2011) et les titres qui apparaissent en bibliographie pour les dimensions liées à l'histoire et l'évolution des dispositifs cités. Mentionnons à cet égard, l'article de France Capuano *et al.*, « Le programme de prévention *Fluppy* : historique, contenu et diffusion au Québec », *Revue de psychoéducation*, vol. XXXVIII, no 1, 2010, p. 1-26. Toutefois, nous remarquons qu'il s'agit plus souvent d'évaluation *a posteriori* que d'une évaluation de processus.

28. Cette grille s'inspire de celle que nous avons déjà utilisée dans un ouvrage de Gérald Boutin et Paul Durning, *op. cit.*, 2008, 253 p.

29. Voir le guide du programme conçu par François Bowen *et al.*, actualisé par Yvette Lapointe *et al.*, *Contes sur moi. Programme de promotion des compétences sociales : guide d'intervention 3^e année*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre et Hôpital Rivière-des-Prairies, 2003, 109 p.

30. Le programme ne cible pas des enfants plus enclins à la violence ou présentant certains facteurs de risque élevés. Les auteurs du programme mettent d'ailleurs en garde qu'il ne saurait se substituer aux interventions spécifiques auprès des élèves ayant des problèmes ciblés au niveau de la conduite.

31. Voir François Bowen *et al.*, « Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, no 1, 2000, p. 173-196.

32. Les auteurs du programme parlent souvent d'habiletés « autorévélees ». En d'autres termes, l'enfant reconnaît alors les conséquences d'un geste ou le bienfondé d'une solution.

33. Voir les effets du programme, tels qu'évalués par l'étude de François Bowen *et al.*, *op. cit.*, 2000, p. 189-192.

34. Voir France Capuano *et al.*, *op. cit.*, 2010, p. 1-26. Depuis environ 15 ans, 200 000 enfants de toutes les régions du Québec ont eu accès à *Fluppy*.

35. Instaurée au début des années 1980 par des chercheurs du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) de l'Université de Montréal, cette recherche visait principalement à voir les effets d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales à destination de jeunes garçons en difficulté avant qu'ils n'atteignent l'adolescence. Les garçons avaient été choisis en fonction de caractéristiques bien précises : comportements agressifs envers les autres, grande agitation, peu d'anxiété et peu d'habiletés prosociales (peu de sensibilité aux autres et contacts difficiles).

36. Les objectifs et les activités de ce programme puisent également à d'autres sources visant le développement socio-affectif des jeunes enfants. Voir les études de Bertrand (1988), Mize et Ladd (1990), Gascon Giard (1991), Royer et Royer (1984) citées par France Capuano *et al.*, *op. cit.*, 2010, p. 1-26.

37. *Fluppy*, un petit chien sympathique qui accueille les enfants, leur pose des questions, réagit à leurs propositions et leur enseigne les comportements sociaux attendus. Il est accompagné de 11 amis marionnettes. De nombreux programmes similaires, de moindre envergure, ont aussi été mis en place pour le préscolaire. Par exemple, on retrouve une série de personnages en quête de découvertes de la même façon dans *Brindami*, que nous décrivons succinctement ci-après (C. Gascon-Giard et L. Giuliani, *Brindami : programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans*, 1997). Destiné aux groupes d'enfants tout-venant, de 2 à 4 ans, c'est-à-dire qui peut être mise en œuvre en Centre de la petite enfance (CPE) ou en garderie en milieu familial, il vise à développer des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle. La petite souris *Brindami* accompagne les 10 ateliers prévus et dirigés par l'éducatrice du groupe. À l'aide de narrations, il s'agit de développer, dans une perspective progressive, des réponses à des conduites attendues. Principalement, le contact avec l'autre, l'expression des besoins et des émotions sont promus. Ensuite, des activités plus précises visent des habiletés de contrôle de soi (attendre son tour, se calmer, tolérer une frustration). La participation des parents est sollicitée dans l'esprit d'une continuité de la démarche à la maison. Cependant, il nous est impossible de savoir pour l'instant si *Brindami* connaît des difficultés similaires à *Fluppy* au niveau de sa mise en œuvre dans une perspective multimodale (Sylvain Coutu *et al.*, « Évaluation du programme *Brindami* : résultats préliminaires », Conférence présentée dans le cadre du *XXIe Congrès de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale*, Toulouse, 3 avril 2009 ; Mélanie Perron et Sylvain Coutu, « *Brindami Plus* : A preventive program centered on the development of emotional competences in preschoolers », Communication présentée dans le cadre de la *6^e Conférence annuelle internationale d'Hawaï sur l'éducation*, Honolulu, 2008). Ce genre de dispositif tend à se développer en divers endroits au Québec. Dans la Commission scolaire des Patriotes, par exemple, la *Ribambelle* constitue un projet-pilote initié par des intervenants locaux. Celui-ci rappelle les visées et le fonctionnement de *Brindami*. Selon l'intervenante responsable du projet *Ribambelle*, une étude d'impact pourrait avoir lieu prochainement.

38. Voir France Capuano *et al.*, *op. cit.*, 2010, p. 23.

39. À l'origine, *Fluppy* avait pour but de prévenir les difficultés que les enfants à risque pouvaient rencontrer dès leur entrée à l'école. Avec le temps, ce programme a subi de multiples transformations. Il s'adresse maintenant, dans une continuité cependant avec les premières interventions, aux élèves tout-venant du primaire jusqu'à l'orée du secondaire.

40. Nous entendons, en contexte québécois, le psychoéducateur comme « un professionnel qui intervient dans le champ de l'inadaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent visant la rééducation de ces derniers et leur insertion sociale et scolaire », conformément à la définition établie par Gérald Boutin et Lise Bessette, *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe*

ordinaire : défis, limites et modalités, Montréal, Éditions Nouvelles, 2009, p. 134. En France, on utilisera plutôt le terme « éducateur spécialisé ».

41. Voir R. E. Tremblay et al., « La prévention précoce des comportements antisociaux : l'étude expérimentale longitudinale menée à Montréal », dans Paul Durning [dir.], *L'éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, Matrice, 1988, p. 135-154.

42. Voir les études de Frank Vitaro et Richard Tremblay (1994) ainsi que de Richard E. Tremblay et al. (1995) qui sont citées par France Capuano et al., *op. cit.*, 2010, p. 24.

43. Voir France Capuano, *ibid.*, 2010, p. 24.

44. Les programmes destinés aux adolescents s'avèrent peu nombreux, parfois peu développés, que leur orientation soit préventive en direction des élèves tout-venant (Caroline Savard et al., *Rapport sommaire d'évaluation du projet « Brise le silence »*. Laval, École Poly-Jeunesse et la Société de Criminologie du Québec, décembre 2004) ou encore à portée curative, c'est-à-dire dans un axe d'intervention ciblée auprès d'élèves souffrant déjà de difficultés avérées (interventions dans le champ de la psychoéducation). De plus, certains programmes visent des interfaces plus précises de la violence à l'adolescence. Voir, à cet effet, les programmes de lutte à la violence dans les relations amoureuses des adolescents conçus par Lavoie et al. : *PASSAJ : Programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans*, 2^e édition. Sainte-Foy, Université Laval, 2007, 193 p. ; *VIRAJ : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes et de promotion des relations égalitaires. Guide d'animation*, 2^e édition, Sainte-Foy, Université Laval, 2009, 134 p.

45. Voir Violaine Ayotte et Marie-Claude Laurendeau, *Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu défavorisé*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre, mai 1999, 52 p. ; voir aussi le guide du programme produit par Violaine Ayotte et al., *Le Sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... oui, mais comment ?*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre, 2000 (1994), 50 p.

46. Il s'agit d'un cours centré sur la présentation des cinq éthiques religieuses qui fait présentement débat, tant de la part des parents que des enseignants eux-mêmes. Pour que le lecteur s'y retrouve au sujet de la place la religion en éducation au Québec, dossier d'actualité qui fait rage depuis plus de 10 ans, avant même la réforme des programmes par compétences au tournant des années 2000, nous suggérons le dossier d'information disponible sur le site Internet de Radio-Canada et, plus spécifiquement, certains des derniers articles du Réseau des nouvelles : voir la Société Radio-Canada, « Éthique et culture religieuse. Le débat est relancé », *Zone Nouvelles de Radio-Canada*, dimanche 20 juin 2010.

47. D'autres microprogrammes ont été également implantés ou développés en assez grand nombre dans diverses Commissions scolaires. Par exemple, le programme *Je suis capable*, d'inspiration américaine, a été implanté dans l'Est du Québec par une conseillère pédagogique pour faire la promotion des compétences sociales d'enfants à risque ou en difficulté : à cet effet, voir Josée Lamarre, *Je suis capable. Guide pour la résolution de problèmes chez l'enfant : une approche axée sur les solutions*, Montréal, Centre de psychothérapie stratégique, 2001, 40 p. Par ailleurs, dans la Commission scolaire des Patriotes, *l'Alternative* constitue un projet-pilote quitend actuellement à proposer une intervention éducative et corrective intensive après avoir relocalisé temporairement l'enfant violent dans une classe spéciale, isolée et éloignée de son milieu d'origine.

48. Voir Pierre Potvin et al., *Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC)*, 2^e édition, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1994.

49. Voir le programme conçu par Pierre Potvin et al., *Prends le volant : programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles du comportement*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1993.

50. À titre indicatif, le lecteur pourra se référer aux tests standardisés développés et utilisés pour le besoin des présents programmes, soit, par exemple, l'échelle de L. M. Bullock et M. J. Wilson Bullock, *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement*, traduit de l'américain, Chicago, The Riverside Publishing Company, 1992.
51. Voir Lyne Massé, « Effets additifs d'un programme d'intervention behaviorale cognitive adressé à des élèves du primaire présentant des troubles du comportement et d'un programme de formation adressé à leurs parents », Communication présentée dans le cadre de la *Conférence internationale « Violence à l'école et politiques publiques »*, organisée par l'Observatoire européen de la violence scolaire, Paris, 2001.
52. Voir Nadia Desbiens *et al.*, « Le programme l'Allié : une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé », *Revue de psychoéducation*, vol. XXXVIII, no 2, 2009, p. 169-187.
53. Voir Nadia Desbiens et S. Pascal, *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, 2006.
54. Voir Nadia Desbiens *et al.*, *op. cit.*, 2009, p. 183.
55. Voir Nadia Desbiens et S. Pascal, *op. cit.*, 2006.
56. Le *Programme pour contrer l'intimidation* de la Commission scolaire Premières-Seigneuries vise la formation du personnel et des parents, des activités de sensibilisation chez les élèves, des interventions spécifiques au besoin et l'établissement d'un système de « justice réparatrice » qui rappelle le recours à des tribunaux d'enfants (voir Maria G. Rincon-Robichaud, *Évaluation du programme pour contrer l'intimidation réalisée à l'École Beausoleil au cours de l'année scolaire 2004-2005*, Québec, Commission scolaire des Premières-Seigneuries, 2006, 19 p.). À cet égard, notons tout d'abord que le mode d'intervention préconisé s'oppose à celui dit de « tolérance zéro ». Par ailleurs, il est intéressant de prendre en considération les résultats d'une recherche conduite aux États-Unis sur ce type d'intervention : le travail de « réparation » se fait, selon les auteurs de ce rapport de recherche, auprès de la victime, de l'agresseur, des familles et implique, au besoin, le système judiciaire ou les organismes responsables de la jeunesse délinquante (J. B. Stinchcomb, G. Bazemore et N. Riestenberg, « Beyond Zero Tolerance : Restoring Justice in Secondary Schools », *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol. IV, no 2, 2006, 123-147). En somme, il s'agit de procéder à l'établissement d'un protocole en cas d'intimidation ou de manifestations de violence qui se déploie de la première phase (réflexion) aux phases subséquentes (conséquences pour l'élève agresseur : un processus de réparation).
57. Voir Égide Royer *et al.*, *Pratiquons ensemble nos compétences. Guide d'introduction au programme PEC*, Donnacona, Centre de santé et de services sociaux de Portneuf (Programme Famille-enfance-jeunesse et santé mentale), 2005, 43 p.
58. Voir Gresham et Elliott (1990) ainsi que Goldstein et McGinnis (2000), cités dans Égide Royer *et al.*, *ibid.*
59. Voir Martin Gendron *et al.*, « La prévention, un travail d'équipe. Le PEC, une intervention multimodale auprès d'adolescents en difficulté de comportement et de leurs parents », Conférence présentée au *Colloque « Violence à l'école »* de l'Observatoire canadien sur la violence scolaire, Ottawa, le 20 avril 2005.
60. Voir le Centre Mariebourg, *Le programme Vers le Pacifique*, 2010.
61. Depuis 1998, plus de 930 écoles se sont dotées de leur programme. Cela représente 229 800 élèves formés à la résolution de conflits et plus de 5 500 médiateurs. À cet effet, voir l'historique de l'implantation du projet sur le site Internet de l'Institut Pacifique, disponible à l'adresse suivante : <http://www.institutpacifique.com/>.
62. Voir le deuxième rapport de recherche évaluative, visant les effets du programme *Vers le Pacifique*, écrit par François Bowen *et al.*, *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le*

Pacifique auprès des élèves en difficulté de comportement après quatre ans d'implantation dans des écoles québécoises (2001-2005), Montréal, Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire, 2006, 69 p.

63. Voir François Bowen *et al.*, « Évaluation du programme *Vers le Pacifique* après une première année d'implantation dans les écoles québécoises », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, no 8, janvier 2004, p. 37.

64. Voir François Bowen et Nadia Desbiens, « La prévention des conduites violentes en milieu scolaire. Évaluer pour développer de meilleures pratiques », *Bulletin du CRIRES*, mai-juin 2002, p. 23-24.

65. Voir François Bowen *et al.*, *op. cit.*, 2006, p. 66.

66. Voir François Bowen *et al.*, *ibid.*, p. 63-64.

67. Tel n'est pas le cas des programmes en direction des populations d'enfants à risque ou en danger, où l'on retrouve précisément une pluralité de fondements théoriques qui vont de la psychologie humaniste à des approches plus comportementales. À cet effet, voir Gérald Boutin et Paul Durning, *op. cit.*, 2008.

68. Voir Albert Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1986.

69. Voir Normand Rondeau [dir.], *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution des conflits et de résolution de conflits en milieu scolaire*, Montréal, Centre international de résolution de conflits et de médiation, 2003, p. 19.

70. Voir Gérald Boutin et Paul Durning, *op. cit.*, 2008.

71. Voir la recension réalisée par Gérald Boutin dans un article portant un regard de synthèse sur la question de l'évaluation des dispositifs socioéducatifs : Gérald Boutin, « La question épineuse de l'évaluation des programmes d'éducation parentale : vers un modèle intégré », dans Michel Boutanquoi et Jean-Pierre Minary [dir.], *L'évaluation des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 61-70.

72. Voir Michel Boutanquoi (2011).

73. Voir Gérald Boutin, *op. cit.*, 2008.

74. Voir François Bowen *et al.*, *op. cit.*, 2006, p. 65-66.

75. Voir François Bowen *et al.*, *ibid.*, p. 65-66.

76. Voir Éric Debarbieux, « La violence à l'école : une mondialisation ? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série, no 8, janvier 2004, p. 21.

77. Voir Michel Chauvière, « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunes en difficulté : revue pluridisciplinaire de recherche*, no 7 (Dossier : La construction de la professionnalité éducative), printemps 2009.

78. Voir Michel Parazelli, *et al.* *op. cit.*, 2003.

79. Voir Martin Gendron *et al.*, *op. cit.*, 2005.

RÉSUMÉS

Dans la plupart des pays industrialisés, la question de la violence scolaire fait de plus en plus débat. Les dispositifs mis en place pour contrer ce fléau varient de la simple mise en garde à l'intervention massive, voire coercitive. Prenant appui sur une documentation de première main, les auteurs de cet article passent en revue plusieurs programmes québécois de lutte contre la violence. Ils mettent en évidence leurs fondements théoriques, leurs objectifs, leurs modes de

fonctionnement et enfin les types d'évaluation auxquels ces dispositifs sont soumis. Pour finir, ils en soulignent les apports et les limites, proposent des pistes de réflexion et d'action en insistant sur les dangers d'une modélisation trop poussée des comportements.

In most industrial countries, the question of the school violence makes more and more debate. Devices set up to counter this plague vary of the simple warning in the massive, binding, even coercive intervention. Taking support on a documentation of first hands, the authors of this article review several programs of fight against the violence from Quebec area. They bring to light their theoretical foundations, their objectives, their ways of functioning and finally the types of evaluation to whom these devices are subjected. Finally, they underline the contributions and limits of those programs and propose tracks of reflection and action by insisting the dangers of a too intensive modeling of the behavior.

En la inmensa mayoría de los países industrializados, la cuestión de la violencia escolar hace cada vez más problema. Los medios colocados para oponerse a esta plaga varían de la postura simple en guardia a la intervención maciza e incluso coercitiva. Apoyándose en una documentación de primera mano, los autores de este artículo analizan varios programas quebequenses de lucha contra la violencia. Ponen en evidencia sus fundamentos teóricos, su modo de funcionamiento y sus modos de evaluación. Para acabar, muestran las aportaciones y los límites proponiendo pistas de acción y reflexión.

INDEX

Mots-clés : violence, programmes, difficulté de comportement, évaluation, comportementalisme, modélisation

Keywords : school violence, programs, difficulty of behavior, behaviorism (comportementalisme), modeling

Palabras claves : violencia de la escuela, programas, dificultad de comportamiento, evaluación, modela, behaviorismo

AUTEURS

GÉRALD BOUTIN

Gérald Boutin détient un doctorat de l'université de Fribourg (Suisse). Professeur titulaire au Département d'éducation et de formations spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, il fait partie du *Laboratoire de recherche et formation de l'Université de Paris X*, à titre de chercheur invité. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dans le domaine de l'éducation et de la méthodologie de la recherche. Ses derniers travaux de recherche portent sur l'intervention socioéducative auprès des parents en difficulté, la violence et l'inclusion scolaire. Son dernier ouvrage, *Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*, a paru à l'automne 2009 aux éditions Chronique Sociale.

SIMON FORGET

Simon Forget détient une maîtrise de recherche en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Il prépare un doctorat sur le thème de la transition entre le préscolaire et le primaire des élèves à risque ou en difficulté. Il travaille aussi sur la notion de violence chez les jeunes dans le cadre de projets de recherche participative en lien avec les milieux scolaire et socioéducatif.