



ARCHIVED - Archiving Content

Archived Content

Information identified as archived is provided for reference, research or recordkeeping purposes. It is not subject to the Government of Canada Web Standards and has not been altered or updated since it was archived. Please contact us to request a format other than those available.

ARCHIVÉE - Contenu archivé

Contenu archivé

L'information dont il est indiqué qu'elle est archivée est fournie à des fins de référence, de recherche ou de tenue de documents. Elle n'est pas assujettie aux normes Web du gouvernement du Canada et elle n'a pas été modifiée ou mise à jour depuis son archivage. Pour obtenir cette information dans un autre format, veuillez communiquer avec nous.

This document is archival in nature and is intended for those who wish to consult archival documents made available from the collection of Public Safety Canada.

Some of these documents are available in only one official language. Translation, to be provided by Public Safety Canada, is available upon request.

Le présent document a une valeur archivistique et fait partie des documents d'archives rendus disponibles par Sécurité publique Canada à ceux qui souhaitent consulter ces documents issus de sa collection.

Certains de ces documents ne sont disponibles que dans une langue officielle. Sécurité publique Canada fournira une traduction sur demande.

Rapport d'évaluation du projet
de prévention de la violence
« Réagir autrement face à la violence »

- ♠ PIQUES²**

Impolitesse

 - Faire le « Dingo » avec les autres
 - Je n'accepte pas de perdre au jeu
- ♠ PIQUES²**

 - Je n'accepte pas de perdre au jeu.
 - Faire le « Dingo » avec les autres.
 - Impolitesse
- ♠ PIQUES²**

Dringo!

 - impolitesse
 - faire le boss avec les autres
- ②**


- Ça dépend !**

 - Dire ce que l'on pense.
 - Prendre sa place.

Secret


- Ça dépend !**

 - Dire ce que l'on pense.
 - Prendre sa place.
 - Secrets
- Ça dépend !**

 - Dire ce que l'on pense
 - prendre sa place
- ♥ COEURS¹**

 - Ne pas se battre.
 - Respecter l'autre.
 - Accepter la responsabilité.
- ♥ COEURS¹**

 - Prendre du temps pour réfléchir.
 - Respecter l'autre.
 - Accepter la responsabilité.
 - Accepter un part de responsabilité.
- ♥ COEURS¹**

 - Prendre du temps pour réfléchir.
 - Respecter l'autre.
 - Accepter la responsabilité.
 - Accepter un part de responsabilité.

Présenté à la Stratégie nationale pour la prévention du crime

Décembre 2005

Société de criminologie du Québec

Rédaction

Rémi Boivin

Directrice de l'évaluation

Caroline Savard

Correction

Denise Trottier

BOIVIN, R. (2005). Rapport d'évaluation du projet de prévention de la violence « Réagir autrement face à la violence » Montréal, Société de criminologie du Québec, 60 p.



**Stratégie nationale
pour la prévention du crime**

**National Crime
Prevention Strategy**

Canada

Québec



Ce projet est financé en partie par la Stratégie nationale pour la prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec.

Évaluation du projet « Réagir autrement face à la violence »

par Rémi Boivin, étudiant à l'École de criminologie de l'Université de Montréal

L'école est « un des principaux facteurs environnementaux liés à la violence, en tant que lieu où l'enfant passe la majeure partie de ses journées » (Turcotte, Lamonde et Lindsay, 2002). Ainsi, il est pertinent que plusieurs programmes de prévention de la violence aient pour objet principal le milieu scolaire. Visant la clientèle des écoles primaires, le projet « Réagir autrement face à la violence », animé par Mme Manon Lortie, assistée par Mme Geneviève Ouimet, et coordonné par la Société de Criminologie du Québec (SCQ), a eu lieu durant l'année scolaire 2004-2005. Le présent article fait état de l'évaluation qui en a été faite durant l'été 2005. Il sera divisé en trois parties : la première présentera le projet et les détails de son implantation, ainsi que la problématique de notre étude. Puis, une autre partie décrira la méthodologie qui a été utilisée pour atteindre nos objectifs. Enfin, nous présenterons un survol de nos résultats et des recommandations que nous avons formulées suite au projet. Par ailleurs, nous désirons remercier la Stratégie Nationale pour la Prévention du Crime, sans qui ce projet n'aurait pas pu voir le jour.

Présentation du projet et problématique

Le projet « Réagir autrement face à la violence » est une application de la démarche P.E.C.H.E., créée et animée par Mme Manon Lortie. Cette démarche comprend trois volets principaux : la prévention de la violence, le développement des habiletés sociales et la résolution des conflits interpersonnels. Certaines notions et activités sont propres à chacun de ces volets. Pour la prévention de la violence, la notion principale est la différence entre un Cœur et un Pique. Le Cœur est une simplification de ce qui est constructif et agréable, et le Pique est son inverse. Au courant de l'année, les élèves ont eu l'opportunité d'utiliser ces notions pour exprimer ce qu'ils vivaient. De plus, les activités en classe leur permettaient de comprendre comment transformer leurs mauvaises actions (Piques) en bonnes actions (Cœurs). Pour sa part, le volet développement des habiletés sociales reprend les notions de Cœurs et Piques, en introduisant également les clés d'attitudes et la communication en sandwich. Ces notions ont pour objectifs de faire comprendre au jeune que certaines attitudes sont appropriées ou inappropriées, selon le contexte. Aussi, elles lui permettent de mieux communiquer ses critiques ou ses reproches aux autres. Finalement, les clés de résolution de

conflits permettent aux élèves de découvrir des alternatives à la violence pour régler leurs différends.

Le projet a été mis sur pied dans deux écoles de Longueuil ayant un niveau socio-économique peu élevé. Il s'agit des écoles Curé-Lequin et St-Jude, qui partagent les mêmes installations, la même direction et les mêmes règlements, à la différence que les élèves de St-Jude sont malentendants. Le projet ayant obtenu son approbation en novembre 2004, les professeurs ont dès lors reçu une première formation, complétée en février 2005. Les élèves (n=265) ont eu droit à quatre ateliers, en décembre, février, mars et mai. Finalement, les parents des élèves ont été impliqués dans la démarche par le biais de deux conférences, en février et en mars. Au contraire des formations au personnel et aux ateliers, la participation des parents n'était pas obligatoire, ce qui a eu pour conséquence un faible taux de participation.

L'étude que nous avons effectuée possédait trois objectifs principaux : l'évaluation de l'implantation du projet, l'évaluation de son impact dans les écoles et l'élaboration d'une méthode d'évaluation systématique de la démarche, pour contrer certaines faiblesses de notre étude.

Méthodologie

Pour atteindre nos objectifs, différentes sources de données ont été utilisées. Au niveau de l'évaluation de l'implantation, des questionnaires ont été distribués aux parents, aux professeurs et aux élèves. Bien que ces questionnaires évaluaient majoritairement la satisfaction des acteurs de la démarche, ils ont permis d'observer les ateliers et les notions qui ont été appréciées et utilisées en classe. Plusieurs professeurs (n=12) ont complété le questionnaire qui comportait une partie à choix multiples évaluant leur appréciation et une partie à court développement s'intéressant en plus aux facteurs favorisant l'implantation et ceux ayant agi comme irritant. En raison d'un manque de temps, une seule classe (n=19), de quatrième année, a rempli le questionnaire d'une page évaluant l'intérêt et le degré de rétention des élèves face aux ateliers du projet. Enfin, nous avons également compilé les données des questionnaires des parents ayant accepté de les remplir (n=9) suite à la première conférence. De plus, trois rencontres ont été effectuées sur le lieu de la démarche, avec la directrice des écoles, la psycho-éducatrice et une éducatrice spécialisée. Ces rencontres sont pertinentes dans la mesure où ces personnes n'ont pas eu de questionnaire à remplir.

Concernant l'évaluation de l'impact de la démarche, nous avons voulu mesurer les niveaux de violence avant et après l'intervention, à l'aide du DIAS (Direct and Indirect Aggression Scales) de Björkqvist, Lagerspetz et Österman (1992). Malheureusement, arguant une augmentation de leur charge de travail, les professeurs ont refusé à l'unanimité d'utiliser ce questionnaire pour chacun de leurs élèves. Nous avons donc évalué cet élément à l'aide d'une source de données de moindre qualité, les billets de mauvaise conduite. Nous avons eu accès aux billets de 11 classes dont 3 de l'école St-Jude.

Certaines limites de notre évaluation méritent d'être mentionnées. Les questionnaires utilisés sont imparfaits et mériteraient à certains endroits d'être reformulés. De plus, pour les parents et les élèves, il est difficile de faire des généralisations, d'un côté en raison du faible taux de participation et de l'autre, vu l'absence de données sur les élèves de premier et de troisième cycles. Aussi, les rencontres ont eu lieu dans un contexte discutable, puisque l'interviewer a été présenté par l'animatrice de la démarche, ce qui a pu suggérer leur association, et que le temps de préparation a été inexistant dans deux des trois cas. Enfin, le choix des billets de mauvaise conduite pour évaluer le taux de violence des écoles est une solution de rechange qui n'est pas exacte, entre autres parce que ceux-ci sont émis pour toute une gamme de comportements dont certains, comme les retards, ne sont pas des actes de violence.

Résultats et recommandations

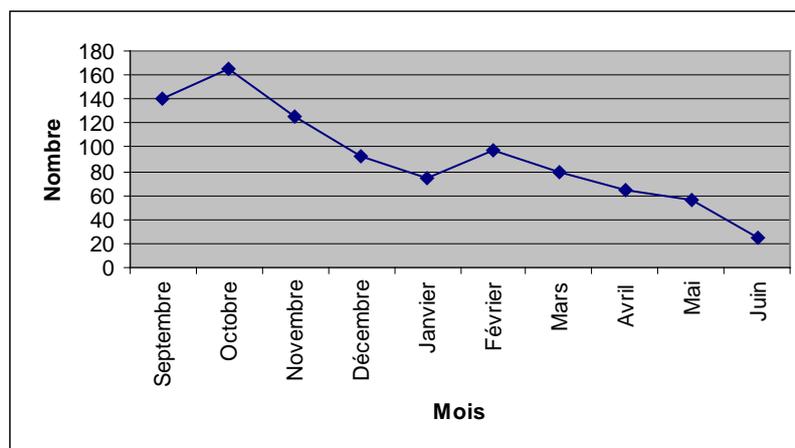
L'analyse des questionnaires des parents et des professeurs permet de constater que ceux-ci sont généralement satisfaits de la démarche. Du côté des parents, un seul (11%) s'est dit globalement insatisfait ou plus ou moins satisfait. Les professeurs ont apprécié les outils présentés mais quatre d'entre eux (33%) soulignent que le contenu est plus ou moins adapté à leurs élèves. Au niveau de l'animation, 8 professeurs (67%) sont satisfaits ou très satisfaits de la stratégie d'animation proposée et des échanges effectués lors des formations. Par ailleurs, soulignons que leur atelier préféré est celui sur la résolution de conflits et que la réaction des élèves a été le facteur favorisant l'implantation le plus mentionné, c'est-à-dire que 9 professeurs (75%) ont été motivés par la réaction des jeunes. À l'opposé, l'imposition de la démarche par la direction des écoles a été le facteur irritant le plus mentionné.

Les élèves de la classe de quatrième année ayant répondu au questionnaire n'ont pas tous été en mesure de nommer les thèmes des ateliers qu'ils avaient suivis. Par contre, un seul élève (5%) n'a donné aucune bonne réponse à ces questions, ce qui est assez encourageant.

L'atelier le plus populaire au sein de cette classe est le dernier, sur la communication en sandwich.

Au niveau de l'impact de la démarche, les résultats ne permettent pas de tirer de conclusion satisfaisante. L'école a subi une baisse du nombre de ses billets de mauvaise conduite, comme le démontre le graphique 1, mais celle-ci s'était amorcée avant le début de la démarche.

Graphique 1 : Distribution des billets verts et orange aux écoles Curé-Lequin et St-Jude



En effet, tous les ateliers sont suivis de faible diminution du nombre de billets, mais ces baisses semblent plutôt entrer dans la tendance normale de la courbe. Face à ces données, nous ne pouvons conclure ni au succès, ni à l'échec de la démarche, en raison de la faiblesse de la source de données. Il faudrait donc refaire l'évaluation de l'impact de la démarche en utilisant des données plus fiables.

Nous recommandons également de modifier certaines activités de la démarche, par exemple en ajoutant un ou deux ateliers durant l'année scolaire pour permettre une meilleure assimilation des notions présentées. Aussi, les conférences aux parents doivent être remplacées au profit d'activités rejoignant plus de participants. À ce sujet, la directrice des écoles a suggéré, durant notre rencontre, de planifier un souper-rencontre, une formule qui est intéressante pour attirer plus de parents, selon nous. Surtout, la prochaine évaluation devra être faite sur un modèle quasi-expérimental, c'est-à-dire qu'il devra y avoir un groupe expérimental et un groupe témoin, sans que leur rôle ne soit assigné au hasard. Ainsi, le volontariat pourra être utilisé pour définir le groupe subissant l'intervention (Cook, Cook et Mark, 1982). Les groupes devront être des écoles séparées physiquement, possédant une

clientèle semblable, afin de permettre les comparaisons et de réduire l'influence que pourrait avoir un groupe sur l'autre (Berk et Rossi, 1999 ; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Une telle étude sera très intéressante, puisque les résultats seront comparables à ceux de l'étude de Lavallée (2003) sur la démarche P.E.C.H.E..

En conclusion, nous pensons avoir mené une étude de satisfaction des personnes impliquées qui nous a permis d'avoir une bonne idée des modifications à apporter au contenu de la démarche. Par contre, le maillon faible de notre évaluation est l'étude d'impact, en raison de données plus ou moins valables. Une nouvelle étude permettra de mieux mesurer l'impact concret de la démarche, tant au niveau de la sensibilisation à la violence en milieu scolaire que de la prévention elle-même. En attendant, ceux qui désirent en savoir plus peuvent contacter la SCQ pour obtenir le rapport d'évaluation complet.

Bibliographie

Berk, R. A. et Rossi, P. H. (1999), *Thinking about program evaluation, Second edition*. Sage publications, Thousand Oaks.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. et Österman, K. (1992), *Échelle d'évaluation de la violence directe et indirecte (DIAS : Direct and Indirect Aggression Scales)*, traduction de Manon Lortie (2002).

Cook, T. D., Cook, F. L. et Mark, M. M., *Modèles expérimentaux et quasi expérimentaux en recherche évaluative : une introduction*. (Chapitre 6, p.105-141) dans Lecomte, R. et Rutman, L. (1982), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Lavallée, K. (2003), *Prévention de la violence au primaire : Évaluation du Projet d'Éducation Créatif, Harmonieux et Environnemental (PECHE)*. Rapport des stages de Maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke.

Rossi, P.H., Lipsey, M.W. et Freeman, H. E., *Evaluation : a systematic approach*. Septième édition, Sage publications, Thousand Oaks.

Turcotte, D., Lamonde, G. et Lindsay, J. (2002), *La prévention de la violence à l'école primaire par la promotion des comportements pacifiques : Évaluation du programme Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF), Collection études et analyses, No 22, Québec.

Chapitre 1 : Introduction et recension des écrits

Le rapport qui est présenté au cours des pages suivantes est l'évaluation de l'implantation et de l'impact du projet de prévention de la violence « Réagir autrement face à la violence ». Suite à une demande des écoles Curé-Lequin et St-Jude, la Société de criminologie du Québec (SCQ) a mis sur pied le projet, en profitant des connaissances de Mme Manon Lortie. Se basant sur la démarche P.E.C.H.E. (Projet d'Éducation Créatif, Harmonieux et Environnemental)¹, créée et animée depuis neuf ans par Mme Lortie, le projet a été appliqué à ces deux écoles primaires de la Rive-Sud de Montréal, au courant de l'année scolaire 2004-2005, soit du mois de décembre 2004 au mois de juin 2005. L'évaluation, pour sa part, a été conduite durant l'été 2005, de juin à août, par la Société de criminologie du Québec. Le rapport sera divisé en six grands chapitres. Le présent chapitre est constitué d'une brève introduction et d'une recension des écrits qui comprendra un survol des définitions de la violence, une présentation de la prévalence de la violence et de l'intimidation auprès des jeunes et une description de quelques projets antérieurs de prévention de la violence. Le second chapitre décrit le projet de façon spécifique : ses objectifs, les écoles où il a été implanté, l'implantation elle-même et un résumé d'une étude d'évaluation de la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996). Le troisième chapitre, la problématique, décrit les objectifs que nous avons fixés pour notre étude. Le chapitre suivant présente la méthodologie de notre étude, en s'attardant à l'opérationnalisation de nos variables et aux limites de chacune des sources de données que nous utiliserons au courant de notre évaluation. Suit la présentation de nos résultats et l'interprétation que nous faisons de ceux-ci, au chapitre 5. Enfin, le dernier chapitre avant la conclusion donne un aperçu des recommandations que nous proposons à la suite du projet et présente différentes méthodologies qui pourront être utilisées dans le cadre d'une nouvelle évaluation de la démarche.

¹ © Manon Lortie, tous droits réservés, 1996.

1.1 La violence à l'école primaire

De façon générale, il est reconnu que les comportements violents et l'intimidation sont parmi les préoccupations les plus importantes en milieu scolaire. En effet, l'école est considérée comme « un des principaux facteurs environnementaux liés à la violence, en tant que lieu où l'enfant passe la majeure partie de ses journées » (Turcotte, Lamonde et Lindsay, 2002). Il est donc normal que plusieurs démarches s'intéressent à la prévention de tels comportements. Par contre, plusieurs clarifications sont nécessaires : la présente section tentera de définir les termes « violence » et « intimidation » de même que le milieu qui est concerné par les interventions à l'étude. Par la suite, nous tenterons de cerner l'ampleur de ces phénomènes et les différentes cibles possibles pour l'intervention.

D'abord, nous pouvons considérer la violence comme un phénomène général. La violence est un thème très large qui est rarement considéré dans son ensemble. Certains auteurs se proposent de ne considérer qu'une certaine partie de la violence, la plupart du temps les actes les plus graves. Par exemple, la définition de la violence de Proulx, Cusson et Ouimet (1999) inclut quatre types de faits : « 1) tuer ou blesser intentionnellement autrui ; 2) le contraindre par la force ou l'intimidation ; 3) le faire souffrir physiquement contre son gré ; 4) l'exposer délibérément à un grave danger » (p.2). Dans le présent document, nous utiliserons la définition suivante :

« l'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral ou social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures, qui a pour effet de contraindre ou détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (bien matériels, personnes, symboles), afin d'assurer la réponse d'un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé » (Ministère de l'Éducation, 1988, 4^e éd. 1990)².

² Ministère de l'Éducation du Québec (1988, 4^e éd. 1990), Prévenir et contrer la violence à l'école. Document d'information. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.

De façon générale, il existe tout de même certaines distinctions parmi les formes de violence. Il peut y avoir violence physique, lorsque quelqu'un frappe ou pousse autrui, violence verbale, lorsqu'il insulte ou menace l'autre, violence sexuelle, psychologique, économique, etc.

La présente étude s'intéresse à la violence à l'école primaire. Plusieurs auteurs se sont avancés sur les formes de violence qui existent dans ce milieu. Selon Turcotte et Lamonde (2004), l'intimidation, le taxage et l'agression physique captent plus l'intérêt que d'autres formes plus subtiles comme le dénigrement, le mépris et le rejet. Les mêmes auteurs mentionnent également les menaces verbales, les menaces physiques, le vandalisme et la violence verbale (Turcotte et al, 2002).

Pour leur part, Janosz et Bowen (2001) présentent une description intéressante des formes de violence à l'école, dans le cadre de leur Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif. D'abord, ils distinguent deux catégories de problèmes de violence : les actes de gravités mineure et majeure. La première catégorie, les problèmes de gravité mineure, regroupe les actes n'entraînant pas de blessures physiques chez la victime. Par exemple, nous y retrouvons les différents vols, le vandalisme, les insultes, les menaces et l'humiliation. À l'opposé, les conséquences des actes violents de gravité majeure sont considérées comme plus importantes par les auteurs. Ainsi, les batailles, le port d'arme, les conflits de nature raciste et les voies de fait sont tous des actes de gravité majeure.

Parmi les formes de violence les plus préoccupantes en milieu scolaire, il y a le taxage et l'intimidation. Les auteurs de langue anglaise regroupent les deux termes sous le mot « bullying ». Par conséquent, Olweus (1993) définit le « bullying » de la façon suivante : «A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students (Olweus, 1986, 1991)». Le « bullying » suppose de multiples victimisations sur une certaine période de temps et des actions négatives répétées qui sont l'équivalent des actes violents mentionnés précédemment.

1.2 Prévalence du phénomène

Comme nous avons pu le constater, il est difficile de cerner le phénomène de la violence en milieu scolaire de manière à obtenir un consensus parmi les différents intervenants. Par contre, les auteurs s'entendent généralement pour dire que les comportements de violence parmi les jeunes sont de plus en plus fréquents et graves (Le Blanc, 1999 ; Olweus, 1993). De plus, certaines formes de violence retiennent plus l'attention que d'autres, le « bullying » par exemple. Ainsi, dans une tentative de cerner la prévalence de la violence, nous nous devons de faire certains choix méthodologiques. La section suivante présente les différents résultats obtenus par les auteurs à travers le monde. Nous nous attarderons d'abord à la violence en général parmi les jeunes, en nous basant sur les données de Statistique Canada. Puis, en raison du plus grand nombre de données disponibles, nous ferons un bref portrait de la prévalence des comportements d'intimidation et de « bullying ».

1.2.1 La violence parmi les jeunes

Il existe peu de données sur les comportements de violence parmi les jeunes, de façon générale. En effet, l'opinion publique s'est préoccupée récemment d'une forme particulière de violence, l'intimidation. Ainsi, une des seules sources de données valables sur la violence en général parmi les jeunes est Statistique Canada et ses publications Juristat. Une étude de 2005, rédigée par Kathy AuCoin, révèle, entre autres, que peu importe l'âge, « les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'être agressées par un membre de leur famille, tandis que ces derniers étaient proportionnellement plus nombreux à être victimisés par des personnes en dehors du cercle familial » (p.1). En particulier, en ce qui a trait aux violences commises sur le terrain de l'école, l'étude rapporte que 17% de toutes les agressions déclarées contre les enfants avaient eu lieu à l'école. On peut penser que ces données présentent un fort chiffre noir, en raison du traitement interne supposé de plusieurs actes commis. La grande majorité (70%) de ces agressions sont des voies de fait mais aussi des menaces, dans une moindre mesure

(14%). Finalement, cette étude démontre que la tranche d'âge où les infractions sont commises proportionnellement plus souvent à l'école est entre 11 et 13 ans.

1.2.2 Le « bullying »

De manière plus spécifique, plusieurs auteurs s'intéressent à l'intimidation et aux comportements prédateurs parmi les élèves. Comme nous l'avons déjà mentionné, le « bullying », terme anglais regroupant les comportements d'intimidation et de taxage, suppose une répétition de comportements violents et un déséquilibre entre les forces des différents acteurs (le plus fort attaque le plus faible), d'où l'aspect prédateur de ces actes. Contrairement à l'idée généralement véhiculée, le « bullying » en milieu scolaire n'a rien d'un phénomène nouveau ; en fait, il serait né en même temps que l'école elle-même (Olweus, 1993). Par contre, les études se penchant précisément sur ces comportements sont assez récentes et peu de données sur le « bullying » datant d'avant les années 90 sont disponibles. Ainsi, il est difficile d'évaluer si le phénomène est en hausse ou en baisse (Olweus, 1993).

Un des premiers auteurs à avoir évalué les phénomènes d'intimidation et de taxage en milieu scolaire est Dan Olweus. Basé sur un questionnaire qu'il a créé, il a déterminé, pour l'année scolaire 1983-1984, des taux d'implication de l'ordre de 15% parmi les élèves des écoles de Norvège. Ce nombre est réparti de la façon suivante : 9% serait des victimes et 7% des agresseurs. Les différences de pourcentage s'expliquent par le fait que 1,6% des élèves seraient à la fois des victimes et des agresseurs. Malgré le caractère relativement local de l'étude (tous les répondants allaient à une ou l'autre des écoles norvégiennes), Olweus (1993) mentionne que différentes études présentent des résultats égaux ou supérieurs dans plusieurs pays comme la Suède, la Finlande, l'Angleterre, les Etats-Unis, le Canada, les Pays-Bas, le Japon, l'Irlande, l'Espagne et l'Australie.

Ces affirmations sont confirmées dans la plupart des études subséquentes. O'Moore et Hillery (1989) présentent des taux de victimisation de 8% dans des écoles de Dublin, en Irlande, tandis que Boulton et Underwood (1992) montrent un taux de plus de 20% en Angleterre (dans Borg, 1999). Dans le même ordre d'idée, une étude américaine

auprès de jeunes adolescents a trouvé un taux d'implication de 24%, 10% des élèves étant des agresseurs, 13%, des victimes et 1%, les deux (Seals et Young, 2003).

Au Canada, les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) suggèrent plutôt que 14% des garçons seraient des intimidateurs et 5%, des victimes récurrentes, comparativement à 5% de filles intimidant les autres et 7% étant victimisées (dans Turcotte et Lamonde, 2004). Enfin, d'après une étude de Charach, Pepler et Ziegler (1995), les élèves d'écoles de Toronto auraient rapporté avoir subi de l'intimidation (« bullying ») à plusieurs reprises dans une proportion de 20% alors que 15% des élèves avouaient avoir recours à de telles pratiques assez souvent et 2%, très souvent (au moins une fois par semaine). Au Québec, une recherche menée dans une école de Montréal propose des taux d'agression semblable, allant de 7% à 30%, selon le type d'agression (Lavallée, 2003).

1.3 Programmes de prévention de la violence

Confrontés à ces données, nous pouvons comprendre pourquoi plusieurs programmes de prévention de la violence en milieu scolaire font surface depuis quelques années. Par contre, « plusieurs chercheurs déplorent qu'un très petit nombre de ces interventions ait fait l'objet d'une évaluation rigoureuse tant sur le plan des impacts que sur celui de leur mise en œuvre » (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000a). En fait, pour les besoins de cette étude, nous n'avons relevé que deux programmes québécois ayant subi une évaluation complète. Nous présenterons donc ces programmes et les conclusions de leurs évaluations. Par la suite, nous présenterons quelques démarches se situant dans la même lignée que le projet que nous tentons d'évaluer.

1.3.1 Classement des programmes

Tout d'abord, mentionnons que plusieurs classifications ont été proposées pour distinguer les programmes de prévention et les cibles potentielles d'intervention. Premièrement, Hébert (1991) recense les cinq grands secteurs d'intervention tels qu'énoncés par Abel (1983) :

- 1 -réduire les facteurs organiques occasionnant les dysfonctionnements ;
- 2 -réduire les stress de l'environnement physique et social ;
- 3 -développer les compétences cognitives et sociales des individus pour solutionner des problèmes ;
- 4 -favoriser les actions visant à augmenter l'estime de soi ;
- 5 -développer des réseaux de soutien social.

Ces cinq cibles d'intervention sont des points tournants du modèle de santé communautaire, qui met l'accent sur les facteurs biologiques, psychologiques et sociaux qui influencent sur l'individu concerné (Hébert, 1991).

Également, il existe une typologie des programmes d'intervention en trois points : les préventions primaire, secondaire et tertiaire, selon l'évolution de la problématique (Hébert, 1991 ; Le Blanc, 1999). La prévention primaire intervient avant l'apparition du problème, en opposition à la prévention secondaire qui se met en place dès les premières manifestations et à la prévention tertiaire qui vise à réduire les effets d'un désordre déjà existant (Hébert, 1991).

Finalement, Bowen et al. (2000a) rapporte la classification de Miller et ses collaborateurs (1998) qui proposent une classification des programmes de prévention en milieu scolaire selon la cible :

- A -les programmes d'intervention menés en classe, qui vise le développement des compétences du jeune et la réduction des comportements inadéquats ;
- B -les programmes d'intervention centrés sur l'environnement scolaire, qui ont pour but d'améliorer cet environnement, considéré comme un milieu de vie important dans l'apprentissage du jeune, tant au niveau des connaissances que des compétences ;
- C -les programmes d'intervention multimodale, qui interviennent au niveau de l'école, des familles et de la communauté.

Dans le cas de « Réagir autrement face à la violence », nous considérons que la démarche vise à atteindre le troisième grand secteur d'intervention d'Abel, soit le développement des compétences cognitives et sociales de l'individu pour solutionner des problèmes. Dans une certaine mesure, on peut dire que la démarche atteint indirectement le quatrième secteur, la favorisation des actions visant à augmenter l'estime de soi, puisqu'en réduisant les conflits, il peut également y avoir une réduction de l'exclusion associée aux comportements prédateurs (Olweus, 1993). De plus, la démarche est située à mi-chemin entre les préventions primaire et secondaire. Ce chevauchement peut être expliqué par le certain flou qui règne dans cette typologie tout de même très utilisée (Hébert, 1991). Enfin, puisque la démarche P.E.C.H.E., à la base du projet « Réagir autrement face à la violence », suggère certains aspects de gestion de classe, nous pensons pouvoir la classer dans les programmes d'intervention centrés sur l'environnement scolaire.

1.3.2 Interventions effectuées en milieu scolaire

À notre connaissance, seulement deux programmes de prévention de la violence en milieu scolaire ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse au Québec. Il s'agit de Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix et de Vers le Pacifique.

D'abord, Vers le Pacifique est un programme mis sur pied par le Centre Mariebourg, situé à Montréal-Nord et lancé en 1998 dans plusieurs écoles de Montréal. Les trois thèmes principaux abordés par la démarche sont les préalables aux habiletés sociales comme la connaissance et l'estime de soi, les habiletés sociales telles la générosité et l'entraide, et la résolution pacifique des problèmes interpersonnels. Toutes les activités sont basées sur les guides répertoires mis au point par Lapointe, Bowen et Laurendeau pour les élèves de première, deuxième et troisième années. Ces guides laissent le choix des activités à l'enseignant, que ce soit des histoires, des jeux de rôles ou des réactions aux thèmes discutés, sous forme de dessins, de textes, etc. Il y a également un volet de formation de médiateurs parmi les élèves ; ceux-ci interviennent principalement dans la cour de récréation (Bowen et al., 2000a). Ce programme ne

nécessite qu'un minimum de formation, puisqu'il vise à être autogéré par l'enseignant (Bowen, Rondeau, Rajotte et Bélanger, 2000b). L'évaluation regroupait deux études : l'implantation et les effets du programme. L'étude d'implantation a mis à jour des résultats assez satisfaisant, à savoir que les enseignants étaient généralement satisfaits des activités et qu'ils en faisaient une moyenne de 1,5 par semaine, un niveau inférieur à l'objectif (2). Aussi, les chercheurs ont pu constater que le programme suscitait l'intérêt des élèves, comme l'a démontré leur participation active tout au long de l'année scolaire. Les auteurs ont également prouvé l'efficacité de leur programme, puisque le degré de prosocialité, mesuré avant et après l'implantation et comparé avec un groupe témoin, a démontré des gains significatifs. Il est à noter qu'une version adaptée à des élèves en difficulté a fait l'objet d'une évaluation dans le cadre de la thèse de doctorat de l'Université Laval de Claire Beaumont, en 2003. Cette étude a permis d'observer une diminution du nombre de comportements violents entre le début de l'implantation et la fin de cette année scolaire (Beaumont, 2003).

Le programme Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix, pour sa part, a été mis sur pied au printemps 1999, par les intervenants de la Maison des Jeunes L'Azymut de St-Nicolas. Il s'agit d'une démarche ayant deux étapes principales : d'abord, une formation est offerte à des élèves de troisième à cinquième secondaire. Ceux-ci iront par la suite animer deux ateliers d'une durée d'une heure dans des classes d'écoles primaires durant lesquels ils sensibiliseront les élèves aux différentes manifestations de la violence et aux différentes stratégies non-violentes qu'ils peuvent utiliser pour régler des conflits. De nouveau, la démarche a été bien appréciée par le personnel enseignant et les élèves. Par contre, le groupe expérimental n'a pas connu de différences significatives avant et après l'implantation du programme au niveau des comportements violents. En comparant les deux groupes (expérimental et témoin), on dénote bien une différence significative sur deux comportements ; les résultats vont par contre à l'inverse de l'effet voulu, c'est-à-dire que les menaces et les bousculades diminuent dans le groupe témoin et augmentent dans le groupe expérimental. Les auteurs croient donc qu'à défaut d'avoir prévenu de manière significative la violence au sein des écoles, le programme Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix a permis de sensibiliser les jeunes, ce qui expliquerait les résultats contre-intuitifs de l'étude (Turcotte et al., 2002).

Certains programmes québécois sont appliqués dans les écoles, sans avoir fait l'objet d'une évaluation. Par exemple, c'est le cas de la démarche Contes sur moi, de la Direction de la santé publique de Montréal. Basé sur une trousse comprenant un guide et un vidéo, Contes sur moi propose différentes activités s'adressant aux élèves de maternelle, de première à troisième années et vise à développer leurs habiletés sociales et leurs capacités à résoudre pacifiquement les problèmes. Un volet de la démarche nécessite même l'implication des parents. Il s'agit là d'un programme prometteur, qui demanderait tout de même une évaluation de l'impact de ses interventions.

D'autres programmes de prévention ont fait l'objet d'évaluations complètes. Par contre, les plus connus sont fort majoritairement en langue anglaise et nécessiteraient non seulement une adaptation à la clientèle québécoise, mais également une traduction. Mentionnons Second-step : a violence prevention curriculum, PATHE et le programme d'anti-bullying d'Olweus (Bowen et al., 2000a). Ces programmes démontrent des résultats intéressants, comme le Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP), qui a prouvé une diminution significative des comportements violents parmi le groupe expérimental par rapport au groupe témoin, mais également en comparant les niveaux pré et post-implantation. Pour les garçons du groupe expérimental, cette diminution a même été maintenue 12 mois après la fin du programme (Farrell, Meyer et White, 2001).

Chapitre 2 : Le projet « Réagir autrement face à la violence »

Le projet « Réagir autrement face à la violence » se base sur une démarche déjà existante, la démarche P.E.C.H.E., créée par Mme Manon Lortie. Ainsi, cette section du rapport présente d'abord la démarche et ses objectifs, puis, les écoles Curé-Lequin et St-Jude, où le projet a eu lieu, et finalement, l'évaluation que Mme Katie Lavallée a faite de la démarche, en 2003.

2.1 Description du programme à l'étude³

Le projet Réagir autrement face à la violence consiste en une application de la démarche P.E.C.H.E. mise sur pied par Mme Manon Lortie. P.E.C.H.E. est une démarche de prévention de la violence qui joue également le rôle d'outil de gestion de classe⁴. Il s'adresse aux élèves, au personnel ayant à intervenir auprès d'eux dans les écoles primaires, et aux parents. Des formations et conférences sont données aux parents et aux professeurs, alors que des ateliers sont proposés aux élèves. Il est divisé en trois volets, selon les objectifs principaux. Le premier volet, celui de la prévention de la violence, se base sur les notions de Cœur et de Pique. Un Cœur est un comportement agréable, qui entraîne l'harmonie (Lortie,1996). Il s'agit d'une représentation simplifiée de ce qui est constructif et agréable. À l'opposé, il y a les Piques, qui représentent les comportements violents ou destructeurs de l'estime de soi et des autres et qui sont présents chaque fois que quelqu'un pose un geste blessant envers quelqu'un d'autre. Le deuxième volet, associé à un objectif de développement des habiletés sociales, reprend les concepts de Cœurs et Piques mais utilise aussi deux autres instruments : les clés d'attitude et la communication en sandwich. Finalement, le troisième volet du projet Réagir autrement face à la violence est conçu autour d'un objectif de résolution des conflits interpersonnels et utilise les clés de résolution des conflits (Lortie, 1996).

³ Tous les droits associés aux notions et aux concepts de la démarche P.E.C.H.E. sont réservés à Manon Lortie, sauf les concepts « Dis-le autrement » et « Fais-le autrement », de Louis Leroux et Roger Mantha.

⁴ Selon McCaslin et Good (1992), « la gestion de classe doit faire plus que susciter l'obéissance. Elle doit permettre de développer chez l'élève la compréhension de son propre fonctionnement cognitif, l'auto-évaluation et l'intériorisation du contrôle (p.8) (dans Archambault et Chouinard, 2003).

2.1.1 Premier volet : La prévention de la violence

En début de projet, idéalement au début de l'année scolaire, le professeur explique ce que représentent les Cœurs et les Piques. Puis, au cours de l'année, les élèves utilisent ceux-ci pour décrire ce qu'ils vivent. Pour permettre une meilleure intégration de ces notions, plusieurs ateliers sont mis sur pied. Par exemple, les jeunes se fabriqueront un Coeur/Pique en carton qu'ils utiliseront pour identifier de telles situations. Aussi, les élèves pourront analyser un film, un conte ou une émission de télé et en faire ressortir les Cœurs et les Piques. Par cette activité, ils découvriront que les héros font aussi des Piques et que les mauvais personnages sont capables de choisir des comportements constructifs en diverses occasions.

Après l'intégration des notions de comportements constructifs et destructifs par le biais des Cœurs et des Piques, les élèves seront en mesure de s'entraîner à transformer leurs mauvaises actions en bonnes actions. Pour ce faire, les professeurs peuvent utiliser des activités telles que « Dis-le autrement », « Fais-le autrement » et la réparation d'un Pique. Cette dernière permet à l'élève de mettre par écrit un mauvais geste qu'il a posé et d'imaginer une façon de le transformer en Cœur ou du moins de le réparer.

2.1.2 Deuxième volet : Développement des habiletés sociales

Il existe 9 clés d'attitude : la curiosité, la patience, le plaisir, la question, la communication, l'écoute, le calme, la persévérance et une clé vierge. L'élève réalise qu'il peut utiliser les clés dans des contextes positifs et négatifs. Il peut ainsi comprendre qu'une attitude est appropriée dans certaines circonstances mais pas dans d'autres. Par exemple, la clé de curiosité est positive lorsque le jeune démontre de l'intérêt pour une activité. Par contre, lorsque ses questions se font harcelantes et envahissantes, la curiosité est excessive et inappropriée. Par le biais des clés d'attitude et des ateliers qui y sont reliés, l'élève peut se fixer des défis et tenter d'améliorer certaines de ses attitudes.

La communication en sandwich vise le développement des capacités de communication. Il s'agit d'une façon en quatre étapes, d'énoncer un reproche ou un défaut à quelqu'un : la 1^e étape (le pain) consiste à dire un compliment ou une qualité à

l'autre (« Tu es drôle »); la 2^e étape est de lui dire ce qui dérange ou pose un problème (« Je n'aime pas quand tu parles fort »); la 3^e étape est de suggérer un changement ou une amélioration possible, (la garniture) : (« J'aimerais que tu parles moins fort ») et 4^e étape, finir avec un nouveau pain, soit une nouvelle qualité (« Tu es mon ami »).

2.1.3 Troisième volet : Résolution des conflits interpersonnels

L'idée derrière les clés de résolution des conflits interpersonnels est de montrer aux jeunes qu'il existe plusieurs moyens de résoudre les conflits. En présentant une des 12 clés chaque jour ou chaque semaine, les élèves apprennent qu'il existe des alternatives à la violence. Il est possible de renforcer les comportements des jeunes en soulignant l'utilisation d'une ou l'autre des clés par l'attribution de certificats de mérite, par exemple.

Il est à noter que les stratégies énoncées sont à utiliser aussi bien par les élèves que par les professeurs. En effet, un professeur peut très bien faire ou recevoir un Pique, vouloir énoncer un reproche à un élève ou entrer en conflit avec celui-ci. Il devra alors utiliser les mêmes stratégies que ses élèves.

2.2 Présentation des écoles

Comme la violence est présente autant à l'enfance qu'à l'âge adulte, nous nous concentrerons sur une certaine clientèle. Pour « Réagir autrement face à la violence », la démarche a été implantée et conçue pour l'école primaire et le préscolaire. Ainsi, des enfants de 4 à 13 ans sont particulièrement visés par les projets présentés. Nous ne faisons pas de discrimination quant au sexe, à l'origine ethnique ou au milieu socio-économique des enfants, bien que les démarches de prévention de la violence visent souvent des milieux plus défavorisés.

Dans le cas présent, le projet « Réagir autrement face à la violence » a été mis en œuvre durant l'année scolaire 2004-2005 dans deux écoles de Longueuil. Il s'agit des écoles Curé-Lequin et St-Jude, de niveau primaire. Les deux écoles résident sous un même toit, partagent les mêmes installations et dépendent toutes deux de la Commission

scolaire Marie-Victorin. Au moment de l'instauration et de l'évaluation du projet, les deux étaient dirigées par Mme Marielle Carrier.

L'école Curé-Lequin est une école primaire régulière comptant 229 élèves allant de la maternelle à la sixième année, en 2004-2005. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) évalue son indice de milieu socio-économique (IMSE) et son indice du seuil de faible revenu (SFR) à 9. L'IMSE est un indice regroupant la proportion des mères sans diplôme, pour une pondération de deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération de un tiers. Le SFR est un indice qui est basé sur la proportion de familles qui déclarent un revenu équivalent ou inférieur au seuil de faible revenu établi par Statistique Canada (MELS, 2005). Les indices sont en fait les rangs déciles associés au taux calculé ; ainsi, plus l'indice est près de 10, plus le milieu socio-économique ou le revenu est faible.

L'école St-Jude est une école primaire ayant une clientèle malentendante. Trente-six élèves ont été accueillis en 2004-2005 dans cette école ayant un IMSE de 6. Une telle réalité nécessite un personnel plus nombreux : les deux écoles comptaient donc un total de 75 employés, un nombre important compte tenu de la quantité relativement peu élevée d'élèves (n = 265).

Au moment de la démarche « Réagir autrement face à la violence », les écoles comptaient un personnel assez jeune et peu expérimenté. À une exception près, tous les professeurs avaient été engagés après 1997 et possédaient donc moins de 7 ans d'expérience. Il est à noter qu'en 2004-2005, les employés des écoles étaient en négociation de conditions de travail, ce qui a engendré des revendications syndicales et donc modifié le contexte d'implantation du projet.

2.2.1 Implantation du projet

L'implantation du programme, aux écoles Curé-Lequin et St-Jude comportait trois volets : les ateliers offerts aux élèves, les conférences aux parents et la formation au personnel de l'école. À l'origine, il était prévu que trois ateliers soient donnés, de même que deux conférences et trois formations. Par contre, suite aux remarques des professeurs des écoles, la troisième session de formation a été remplacée par une quatrième série

d'ateliers. En effet, les professeurs préféraient les ateliers aux formations, entre autres parce que ceux-ci n'augmentaient pas leur charge de travail. Les différentes activités ont été réparties selon l'ordre suivant :

Figure 1 : Calendrier des activités de la démarche « Réagir autrement face à la violence » dans les écoles Curé-Lequin et St-Jude

Ateliers en classe	A eu lieu en :
1	Décembre 2004
2	Février 2005
3	Mars 2005
4	Mai 2005
Conférences aux parents	
1	Février 2005
2	Mars 2005
Formations au personnel	
1	Novembre 2004
2	Février 2005

Tous les élèves et les professeurs participaient aux ateliers et formations, puisqu'il s'agissait d'activités obligatoires dans les deux cas. Par contre, le taux de participation a été beaucoup moins élevé au niveau des conférences. Seize parents se sont présentés à la première conférence et seulement 6 à la deuxième, sur une possibilité de plus de 500 personnes.

En complément aux ateliers et aux formations, l'animatrice de la démarche, Mme Manon Lortie, a offert plusieurs périodes de disponibilité au personnel, durant les heures du midi et après les cours.

Notons que les formations ont également été offertes au personnel du service de garde, à raison d'une au mois de janvier et une au mois de mars. La troisième a été remplacée par une observation participante effectuée par l'animatrice et une assistante.

2.3 Évaluation de Katie Lavallée

Une évaluation de la base du projet « Réagir autrement face à la violence », la démarche P.E.C.H.E (Lortie, 1996) , a déjà été menée par le passé. Elle a eu lieu dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation de Katie Lavallée, à l'Université de Sherbrooke, en 2003. La présente section vise à présenter cette étude et ses résultats.

Durant l'année scolaire 2002-2003, Katie Lavallée a effectué un stage à l'école François-de-Laval, située à Montréal, sous la supervision de M. Germain Duclos. L'école est de niveau socio-économique très faible, ayant des indices de défavorisation de 10 (SFR) et de 8 (IMSE). Il s'agit d'une école multiethnique, où seulement 56% des élèves sont nés au Québec. Comme le démontrent plusieurs études, le fait d'être situé dans un milieu urbain et socio-économiquement défavorisé, en plus d'être une école à forte proportion d'immigrés, font de l'école François-de-Laval une école comportant de hauts risques de présenter des actes de violences (Quarles, 1993 ; Vasselier-Novelli, 1999 dans Turcotte et al., 2002), ce qui justifie l'implantation de projets de prévention.

Pour en arriver à évaluer le projet P.E.C.H.E. (Lortie, 1996), les chercheurs ont utilisé deux moyens différents. D'abord, il y a eu un volet de satisfaction des acteurs impliqués. Les professeurs ont eu à remplir un questionnaire de satisfaction comportant des questions à choix multiples et à court développement. Il est difficile de tirer des conclusions des résultats à ce questionnaire puisqu'il n'y a eu que quatre répondants au sein du corps professoral. Il en ressort tout de même que trois des quatre enseignantes étaient satisfaites de la démarche alors que la quatrième reprochait le manque de publicité faite à la démarche, ce qui a nui à son bon fonctionnement, selon elle. Également, les élèves ont fait l'objet d'une évaluation mesurant à la fois leur satisfaction et les notions qu'ils ont retenues. Les résultats mettent en évidence que peu d'élèves ont été marqués par la démarche. Par exemple, sur 98 élèves interrogés, seulement 17 se sont souvenu des thèmes des trois ateliers, alors que 24 n'ont pu en nommer un seul. Malgré tout, parmi les élèves ayant retenu quelques notions de la démarche, la résolution de conflits a paru servir puisque plusieurs disent maintenant utiliser, par exemple, la communication en sandwich pour gérer sans violence les différends qui les opposent à leurs semblables.

Le second volet de l'évaluation de la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996) était une analyse de l'impact de celle-ci sur la situation d'agression globale dans l'école. Les niveaux d'agression ont été mesurés avant et après l'implantation de la démarche dans l'école, soit en novembre 2002 et en avril 2003, à l'aide du Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS). Le DIAS est un instrument d'évaluation mis au point en 1992 par Björkqvist, Lagerspetz et Österman et traduit dans le cadre de P.E.C.H.E. par Manon Lortie (2002). Le DIAS comporte 24 items, regroupés en trois différentes catégories d'agressions : les agressions physiques directes, les agressions verbales directes et les agressions indirectes. La première catégorie comprend le fait de frapper un autre élève, de lui donner un coup de pied, de le faire trébucher, de le pousser, de lui prendre ses objets ou de lui tirer le bras. La deuxième catégorie inclut les disputes, les insultes, les menaces, les taquineries et le fait de crier des noms aux autres. Enfin, la troisième catégorie est formée des comportements d'exclusion, de complot, le fait de parler dans le dos des autres, de répandre des fausses rumeurs, etc. La prévalence de chacun des comportements peut être évaluée par les élèves ou par les professeurs, selon une échelle de Likert allant de 0 (Jamais) à 4 (très souvent). Dans le cas de l'étude de Lavallée (2003), le DIAS a été rempli par les professeurs. L'étude permet de constater que le projet P.E.C.H.E (Lortie, 1996). n'a pas eu d'effet significatif autant chez les filles que chez les garçons dans leurs manifestations de comportements agressifs face aux diverses agressions. En fait, l'auteur constate plutôt une hausse des comportements d'agression. Elle explique cette hausse par une sensibilisation des professeurs face au phénomène de la violence, ce qui aurait eu comme effet de gonfler les fréquences perçues des comportements.

À la vue de ces résultats plus ou moins encourageants, l'auteur suggère quelques recommandations. Parmi celles-ci, elle propose de créer un guide d'animation regroupant les éléments de P.E.C.H.E. (Lortie, 1996). Au moment de la présente évaluation, Manon Lortie venait de finaliser un tel guide et comptait le rendre disponible au cours des derniers mois de 2005. De plus, Katie Lavallée suggérait d'offrir un suivi plus étroit et une implantation sur une période plus longue, à tout le moins en commençant dès le début de l'année scolaire. Une telle mesure n'a pu être prise dans le cadre de « Réagir autrement face à la violence », le projet ayant été approuvé au mois de novembre 2004.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'évaluation de Katie Lavallée est assez complète et permet de tirer des conclusions intéressantes malgré le fait que l'implantation n'a duré que trois mois, à savoir que la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996) a semblé sensibiliser à la violence plutôt que prévenir celle-ci (Lavallée, 2003). Le seul élément absent de cette évaluation est la comparaison groupe expérimental /groupe témoin. Nous pouvons également reprocher à l'étude la taille de l'échantillon, composé de quatre enseignantes et de 98 élèves. Malgré ces faiblesses, nous prendrons l'étude de Mme Lavallée comme point de comparaison à de nombreuses reprises au cours de notre évaluation, étant donné les objectifs semblables que nous nous sommes fixés.

Chapitre 3 : Problématique

Pour le présent projet, nous proposons un objectif principal, soit l'évaluation du projet "Réagir autrement face à la violence", basé sur la démarche de prévention de la violence de Manon Lortie, P.E.C.H.E.. Pour y arriver, nous comptons effectuer deux études :

- Étude de l'implantation : cette partie réunira les données évaluant la satisfaction des différents acteurs de la démarche, c'est-à-dire les élèves, les professeurs et les parents. De plus, les données concernant les activités effectuées ou non dans le cadre de la démarche seront compilées. Ainsi, nous pourrions connaître les dimensions les plus utilisées par les professeurs, de même que les notions retenues et appliquées par les élèves et les améliorations à apporter à certaines composantes de la démarche.
- Étude de l'impact : cette section vise à vérifier l'atteinte des différents objectifs fixés avant la démarche "Réagir autrement face à la violence" pour les écoles Curé-Lequin et St-Jude. Pour y arriver, des mesures seront prises avant l'implantation de la démarche, pour fixer le niveau initial de violence, ainsi qu'après la démarche. Par ces mesures, nous pourrions définir si le programme a eu l'effet escompté, c'est-à-dire une diminution du nombre de comportements violents et une augmentation du nombre de résolutions non-violentes des conflits.

Par compte, suite à la consultation des données disponibles pour effectuer l'évaluation, nous nous sommes fixé un nouvel objectif :

- Élaboration d'une méthode d'évaluation systématique : pour obtenir une évaluation plus complète de la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996), utilisée dans le cadre de "Réagir autrement face à la violence", nous allons suggérer un système d'évaluation, basé sur les études précédentes de chercheurs reconnus, qui permettra de bien vérifier les effets de la démarche, de même que sa valeur scientifique. Ainsi, les principales dimensions des recherches évaluatives seront décrites : la satisfaction des acteurs, la

comparaison avant-après, la comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin, etc.

Chapitre 4 : Méthodologie

Afin d'atteindre nos deux premiers objectifs mentionnés précédemment, cinq différentes sources de données ont été utilisées. D'abord, nous avons effectué trois brèves rencontres pour évaluer la satisfaction de différents intervenants de l'école. Ensuite, nous avons fait passer trois types de questionnaires de satisfaction : aux parents, aux élèves et aux professeurs ayant utilisé la démarche. Finalement, pour évaluer l'impact de la démarche, nous avons compilé les billets de mauvaise conduite donnés aux élèves durant l'année scolaire 2004-2005.

4.1 Étude d'implantation

4.1.1 Opérationnalisation

Les trois questionnaires ont été mis au point par Madame Manon Lortie, qui est également l'auteur et l'animatrice de la démarche. Les questionnaires aux parents comportaient 9 éléments, regroupés en deux grands thèmes, le contenu et l'animation. Les parents devaient faire connaître leur taux de satisfaction à chacun de ces éléments, en les notant de 1 (Très satisfaisant) à 4 (Insatisfaisant). Le cas échéant, les parents pouvaient également cocher S.O. (Sans objet).

Le questionnaire soumis aux élèves consistait en 9 questions mesurant trois points principaux : le degré de rétention des élèves, leur appréciation et leur perception de l'impact de la démarche. Trois questions se répondaient par Oui ou Non, les autres étaient des questions à court développement.

Finalement, le questionnaire rédigé pour les professeurs se divise en deux parties. La première consiste en 12 questions se répondant avec les mêmes choix de réponses que le questionnaire aux parents. Trois thèmes y sont abordés, soit le contenu, l'animation et les résultats. La deuxième partie exige des réponses à court développement et traite de l'appréciation des professeurs face à la démarche, de façon plus complète.

4.1.2 Questionnaires de satisfaction aux parents

Comme mentionné précédemment, les parents des élèves des écoles Curé-Lequin et St-Jude ont été invités à assister à une conférence animée par Manon Lortie. Suite à la première conférence, les parents le désirant ont pu remplir un questionnaire d'appréciation de cette activité. Sur les seize parents s'étant présentés à la conférence, neuf ont accepté de compléter le questionnaire, pour un taux de réponse de 56%. Comme les questionnaires ont été remplis par les gens présents à cette conférence, l'ensemble des membres de la population à l'étude, c'est-à-dire les parents des élèves des écoles, n'avait pas une chance égale d'être choisi. Il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste⁵ de type accidentel⁶ à tri de volontaires⁷. Il est à noter que suite à une suggestion de la direction des écoles, les conférences se sont déroulées le samedi, plutôt que les soirs de semaine.

4.1.3 Limites

Une première limite réside dans le faible taux de participation ; sur une possibilité de plus de 500, seize parents seulement se sont présentés à la conférence (moins de 4%) et neuf (moins de 2%) ont rempli le questionnaire. L'échantillon est donc loin d'être représentatif de la population des parents des élèves. De plus, nous n'avons pas pu obtenir les données faisant suite à la deuxième conférence. Enfin, certaines limites concernent le questionnaire lui-même ainsi que la façon de le faire remplir. D'abord, le questionnaire ne comporte que des questions à choix multiples et un espace pour donner des commentaires, ce qui donne lieu à des réponses peu élaborées. Aussi, le questionnaire a été rempli en présence de l'animatrice, ce qui a pu avoir un effet de biais : les répondants ont pu être moins portés à mentionner leurs commentaires négatifs.

⁵ Type d'échantillonnage où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connue et qui ne permet pas d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon ainsi constitué (Angers, 1996).

⁶ Prélèvement d'un échantillon de la population de recherche à la convenance du chercheur (Angers, 1996).

⁷ Procédé non probabiliste d'échantillonnage invitant des sujets à participer à une expérience (Angers, 1996).

4.1.4 Questionnaires aux élèves

Il était prévu que tous les élèves des écoles de troisième année et plus remplissent le questionnaire prévu à cet effet, qui évaluait non seulement leur appréciation de la démarche mais également leur degré de rétention de l'information transmise. Par contre, en raison du manque de temps et du climat de tension entourant certaines revendications syndicales des professeurs, une seule classe a rempli le questionnaire. Il s'agit d'une classe de 4^e année de l'école Curé-Lequin qui comporte 19 élèves. L'échantillonnage effectué au niveau des questionnaires pour élèves est donc également non probabiliste de type accidentel à tri de volontaires.

4.1.5 Limites

Nous sommes évidemment limité dans la quantité et la qualité des données à notre disposition. N'ayant que les réponses d'élèves de 4^e année, nous ne pouvons pas avoir une idée de l'opinion des élèves de la maternelle, du 1^{er} cycle (1^{ère} et 2^e années), ni du 3^e cycle (5^e et 6^e années). De plus, la classe répondante provient de l'école Curé-Lequin, une école dite « régulière », par rapport à St-Jude, dont les élèves sont malentendants. Nous ne pouvons donc pas savoir si les réponses des élèves malentendants auraient été différentes de celles des autres. De nouveau, nous pouvons déceler quelques limites au niveau du questionnaire. D'abord, le questionnaire est assez élaboré et nécessite que l'élève écrive lui-même ses réponses. Il est donc difficile d'imaginer des élèves de 1^{ère} année ou de préscolaire le remplir. Au niveau de la formulation en tant que tel, la question no 7, qui se divise en deux parties, est plutôt mal élaborée. La deuxième partie vise à définir les notions ayant été utiles à l'élève mais par l'écriture ambiguë, elle passe à côté de son objectif. Il faudrait donc revoir cette question.

4.1.6 Questionnaires de satisfaction des professeurs et des intervenants

De nouveau, notre objectif initial était que tous les professeurs ayant suivi les formations ou utilisé les notions de « Réagir autrement face à la violence » remplissent le questionnaire élaboré à leur intention. Douze membres du personnel ont rempli et remis le questionnaire. L'échantillonnage est donc également non probabiliste de type accidentel à tri de volontaires.

4.1.7 Limites

Au niveau de la cueillette de données, les professeurs et les intervenants étaient les seuls répondants à remplir le questionnaire sans la présence d'un encadrement quelconque. Les élèves devaient le remplir en classe, donc en présence de leur professeur, et les parents en présence de l'animatrice elle-même. Pour leur part, les professeurs ont reçu le questionnaire et les consignes pour le remplir, puis étaient priés de le ramener le plus tôt possible. Une telle façon de fonctionner peut avoir autant d'avantages que d'inconvénients : par exemple, de cette façon, ils sont à l'abri de toute influence extérieure mais ne peuvent recevoir de clarifications quant aux questions. Au niveau du questionnaire, nous pouvons dénoter une absence importante : aucune question n'est posée sur les notions que les professeurs et les intervenants ont utilisées dans leurs classes ou lors de toute autre activité. De plus, la question no 4 pourrait se résumer en une seule question pour éviter toute redondance. Les limites imposées aux questions no 6 et 7 sont plus ou moins pertinentes (« indiquez trois facteurs ») et empêchent peut-être certains facteurs moins importants d'apparaître. Nous pouvons aussi reprocher au questionnaire de s'intéresser presque uniquement à un seul objectif de la démarche, la prévention de la violence. Quelques questions sur les autres objectifs auraient été tout aussi pertinentes.

4.1.8 Rencontres

Trois rencontres ont été effectuées sur les lieux de travail des personnes interrogées. Il s'agit de la directrice des écoles, d'une éducatrice spécialisée de même que la psycho-éducatrice. Ces rencontres sont justifiées dans la mesure où ces intervenants n'ont pas eu à remplir le questionnaire proposé aux professeurs. La rencontre avec la directrice a eu lieu dans son bureau, en présence de l'animatrice de la démarche, Madame Manon Lortie. En plus de renseignements sur les écoles, nous nous sommes informés des recommandations et des changements que la directrice aurait à suggérer pour améliorer la démarche. Nous lui avons également demandé ses impressions et son appréciation face au projet « Réagir autrement face à la violence ». Cette rencontre a duré environ une heure.

Dans le cas des rencontres avec l'éducatrice spécialisée et la psycho-éducatrice, les rencontres ont été improvisées, étant donné la présence de ces personnes sur leurs lieux de travail en même temps que l'auteur de ce rapport. Au cours de ces rencontres d'environ dix minutes, nous avons recueilli leurs commentaires sur la démarche de Mme Lortie, sans la présence de celle-ci.

4.1.9 Limites

Quelques limites sont à considérer dans le cadre des entrevues effectuées pour notre évaluation. D'abord, dans le cas de la rencontre avec la directrice, l'animatrice de la démarche était présente. Celle-ci a donc pu influencer sur les réponses de la directrice, par ses interventions mais également par sa simple présence. Puis, pour les entrevues avec l'éducatrice spécialisée et la psycho-éducatrice, nous avons éliminé cette limite, mais trois problèmes différents sont apparus. D'abord, l'auteur du rapport a été présenté aux personnes par l'animatrice elle-même, ce qui a pu suggérer une association entre nous. Ainsi, nous avons ressenti que les répondantes ont pu donner des réponses biaisées, sachant que leur interviewer travaillait de concert avec la responsable du projet, en évitant autant que possible les commentaires négatifs. Aussi, ces rencontres n'étaient pas prévues à l'avance. À l'opposé de la rencontre avec la directrice, l'interviewer a mené ces

entrevues sans préparation ni points à aborder. Il y a donc lieu de penser qu'une meilleure préparation aurait offert de meilleurs résultats. Également, les deux courtes entrevues ont été faites à la va-vite, étant donné l'horaire chargé des deux personnes. Nous n'avons donc pas pu aller en profondeur et leur demander des renseignements supplémentaires. Autre limite méthodologique importante, les entrevues n'ont pas été enregistrées. Leur retranscription s'est faite à l'aide des notes que nous avons prises, ce qui a permis de faire ressortir les points principaux sans toutefois garantir la compilation intégrale des dires des personnes interrogées.

4.2 Étude d'impact

Pour arriver à évaluer l'impact du projet « Réagir autrement face à la violence », nous ne disposons que de peu de données. En effet, les professeurs ont refusé de remplir le questionnaire proposé, le Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS) (Björkqvist et al., 1992), qui nous aurait permis de tracer un profil assez complet de la violence dans les écoles. À l'unanimité, ils ont décidé de ne pas remplir deux fois (avant et après) le questionnaire pour chacun de leurs élèves, à moins d'être dégagés de leur tâche pour le faire. Face à cet obstacle, nous avons donc dû nous contenter de la compilation des billets émis durant l'année scolaire 2004-2005.

4.2.1 Billets verts et orange

Aux écoles Curé-Lequin et St-Jude, un système de billets a été mis au point. Il est utilisé par tous les professeurs et les intervenants des écoles, incluant ceux du service de garde. Un billet vert est émis lorsque l'élève commet un geste grave allant à l'encontre d'un règlement dans la classe ou la cour de récréation. Au service de garde, le billet est émis dans les mêmes circonstances mais diffère par sa forme et sa couleur (orange). L'élève recevant un billet doit l'apporter à la maison, le faire signer et le ramener à l'école dès le lendemain.

Notre compilation comprend tous les billets mis à notre disposition par les professeurs les ayant conservés. Par conséquent, nous pouvons compter sur les données qu'onze professeurs, dont trois de l'école St-Jude, ont mises à notre disposition, soit l'ensemble des billets verts et orange émis pour les élèves de leur classe.

4.2.2 Limites

La première limite flagrante de notre méthodologie est l'absence de certains billets. Certaines classes ne nous ont pas remis leurs billets, souvent parce que les professeurs ne les avaient pas conservés. Également, certains professeurs ou élèves ont pu égarer quelques billets au cours de l'année. Une deuxième limite importante de ce volet de l'évaluation est le choix, qui s'est imposé à nous, d'utiliser les billets verts et orange comme indicateur de la violence aux écoles Curé-Lequin et St-Jude. Ceux-ci regroupent non seulement des actes de violence commis par les élèves mais aussi d'autres manquements comme les retards et l'habillement inadéquat. De plus, il n'existe pas de ligne de conduite entourant l'émission des billets verts et orange. Les intervenants et professeurs ont donc un grand pouvoir discrétionnaire par rapport à ces mesures disciplinaires, ce qui contribue à faire des billets une mesure imparfaite de la violence.

4.3 Analyse des données

Les données ont été compilées à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), grâce auquel des statistiques descriptives ont été obtenues. Par la suite, des graphiques et des tableaux ont été créés à l'aide du programme Microsoft Excel.

Chapitre 5 : Résultats et interprétation

La présente section regroupe les informations tirées des données à notre disposition. Nous séparerons le chapitre en deux grandes parties selon le volet de l'étude. La première partie contiendra les résultats relatifs au volet implantation. Nous présenterons en premier lieu les données des questionnaires de satisfaction complétés par les parents, les élèves et les professeurs des écoles Curé-Lequin et St-Jude. Puis, les comptes-rendus des trois rencontres effectuées seront analysés. Dans la deuxième partie, sur le volet impact de notre étude, nous proposerons un portrait sommaire de la violence de ces écoles par le biais de l'analyse des billets verts et orange qui ont été émis au courant de l'année scolaire 2004-2005.

5.1 Implantation

La démarche « Réagir autrement face à la violence » vise trois différents intervenants associés à la violence en milieu scolaire : l'élève lui-même, ses parents ainsi que le personnel de l'école. Il est donc essentiel de recueillir les commentaires de toutes ces personnes ayant un rôle à jouer dans le bon fonctionnement de la démarche.

5.1.1 Questionnaires aux parents

Les parents présents à la 1^{ère} conférence animée par Manon Lortie ont été invités à remplir un questionnaire évaluant leur satisfaction face à la démarche. Les résultats de ces questionnaires sont présentés à la figure 2.

Figure 2 : Compilation des réponses au questionnaire de satisfaction de la première conférence aux parents (n = 9)

	Fréquences			
	1	2	3	4
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant
Contenu				
Qualité documents	4	4		1
Atteinte objectifs énoncés	5	4		
Clarté objectifs énoncés	2	6	1	
Pertinence conférence	5	3		1
Exemples utilisés	7	2		
À l'aise	5	3		1
Animation				
Rythme de l'animation	4	4		1
Stratégies d'animation	5	3		1
Échanges participants	4	5		

À la vue de ce tableau, nous pouvons constater que la majorité des parents étaient satisfaits de la conférence en général. La qualité des documents présentés, la clarté des objectifs énoncés et la pertinence de la conférence ont été jugées satisfaisantes ou très satisfaisantes par 8 des 9 parents (89%). Dans un même ordre d'idée, tous les parents ayant répondu au questionnaire ont trouvé que la conférence avait atteint ses objectifs et que les exemples utilisés se rapprochaient de la réalité de leurs enfants. En plus, 8 des 9 parents ont affirmé être assez à l'aise pour utiliser les idées présentées à la maison. Au niveau de l'animation, un seul parent (11%) a été insatisfait du rythme et des stratégies d'animation. Par contre, tous ont été satisfaits ou très satisfaits par les échanges entre les participants.

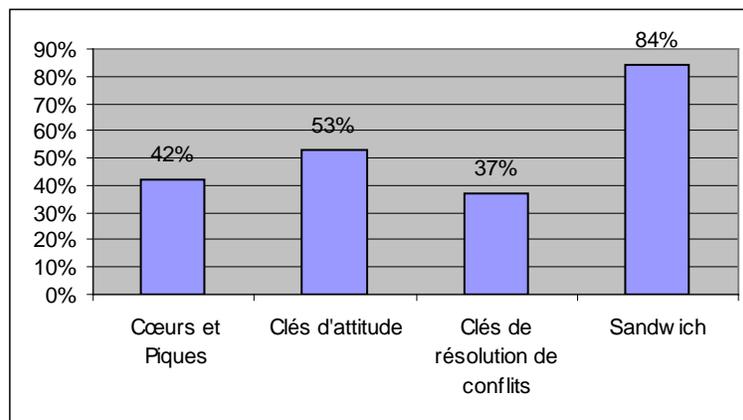
Il est difficile de bien interpréter de tels résultats ; en effet, un si faible taux de réponse (moins de 2%) offre des possibilités de généralisation très limitées. Nous pouvons tout de même affirmer que les parents, présents à la première conférence, ont généralement apprécié celle-ci, tant au niveau du contenu que de l'animation, à l'exception d'un parent insatisfait ou plus ou moins satisfait de 6 des 9 éléments évalués.

5.1.2 Questionnaire aux élèves

Suite aux quatre ateliers auxquels ils ont participé, les élèves d'une classe de quatrième année de l'école Curé-Lequin (n=19) ont rempli un questionnaire s'intéressant à leur appréciation de ceux-ci mais tentant également de cerner leur degré de rétention face à l'information qui leur avait été présentée.

D'abord, la première question du formulaire demandait aux élèves d'identifier le thème principal de chacun des ateliers qui lui avaient été présentés. Les thèmes des ateliers étaient, dans l'ordre : les cœurs et les piques, les clés d'attitude, les clés de résolution de conflits et la communication en sandwich. Les résultats sont assez décevants : un seul élève a donné les bons thèmes dans le bon ordre. Dix-huit des dix-neuf élèves ont tout de même été en mesure de donner le thème d'au moins un atelier sans nécessairement l'associer au bon atelier. Il est assez encourageant de constater qu'un seul élève (5%) n'a donné aucune bonne réponse. Comme on pouvait s'y attendre, l'atelier associé le plus souvent à une bonne réponse, par 11 élèves (58%), est le quatrième et dernier, la communication en sandwich. Par contre, tous les thèmes ont été mentionnés, dans différentes mesures, par les élèves de la classe, tel que démontré au graphique 1.

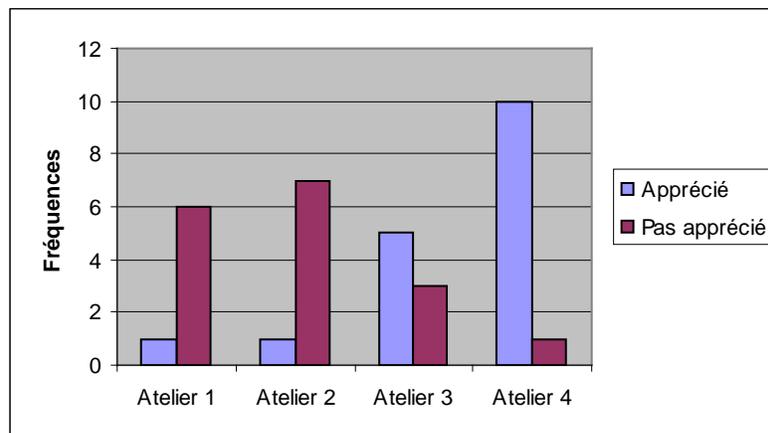
Graphique 1 : Thèmes mentionnés par les élèves



L'atelier mentionné le plus souvent dans les réponses des élèves demeure donc la communication en sandwich, présent dans 84% des questionnaires répondus.

Pris séparément, certains ateliers ont été plus appréciés que d'autres. Aux questions 2 et 3, les élèves devaient mentionner l'atelier qu'ils avaient le plus apprécié et celui qu'ils avaient le moins apprécié. Le graphique 2 présente les résultats de ces questions.

Graphique 2 : Appréciation des élèves face aux ateliers



Comme nous pouvons le constater, le quatrième atelier, la communication en sandwich, a été le plus apprécié, tandis que les ateliers les moins appréciés sont les premier et deuxième, les cœurs et les piques et les clés d'attitude.

De manière générale, les élèves semblent partagés au niveau de l'appréciation de la démarche. Deux groupes semblent se former : un groupe (n=10) (53%) a apprécié la démarche, a perçu une diminution de la violence dans l'école et désire faire de nouveau des ateliers au cours de l'année scolaire suivante, au contraire des autres élèves.

Finalement, en justifiant le changement au niveau de la résolution des conflits (question 7), 6 des 19 élèves (32%) ont affirmé maintenant utiliser la communication en sandwich.

5.1.3 Questionnaire aux professeurs

En juin 2005, suite aux ateliers et aux formations de la démarche « Réagir autrement face à la violence », le personnel des écoles Curé-Lequin et St-Jude ont été invités à faire connaître leur appréciation de ces activités. La présente section vise à décrire les réponses de douze enseignants ayant rempli un questionnaire de trois pages.

D’abord, les réponses des professeurs aux douze questions d’appréciation sont présentées à la figure 3.

Figure 3 : Degré de satisfaction face à certains éléments de la démarche (n = 12)

	Degré de satisfaction				
	1	2	3	4	5
Contenu					
Qualité documents et outils	7	5			
Notions claires	2*	5	3*		1
Contenu des ateliers adapté	2	4*	4*		1
À l’aise	3	7*	1*		
Animation					
Stratégies d’animation	4	4	2		1
Rythme et durée	5	5	1		1
Échanges	3	5	2		2
Pertinence ateliers	4	7			1
Résultats					
Changements comportement		5*	4	*	2
Idées nouvelles	2	5*	3*		1
A répondu à mes attentes	2	4	4		2
Diminution de la violence	1	2	4		5

Notons que l’étoile présente à quelques reprises dans le tableau représente les réponses d’un professeur. En effet, celui-ci a apprécié les Cœurs et les Piques mais beaucoup moins les clés d’attitude et de résolution de conflits. Donc, sur une même ligne où il y a deux étoiles, la plus à gauche est son appréciation des Cœurs et Piques, et celle de droite, son appréciation des clés. À ces questions, le professeur a répondu deux fois. Rappelons

également qu'une cote de 1 est associée à un degré « très satisfaisant » d'appréciation, une cote de 4, « insatisfaisant » et une cote de 5, « Je ne sais pas ».

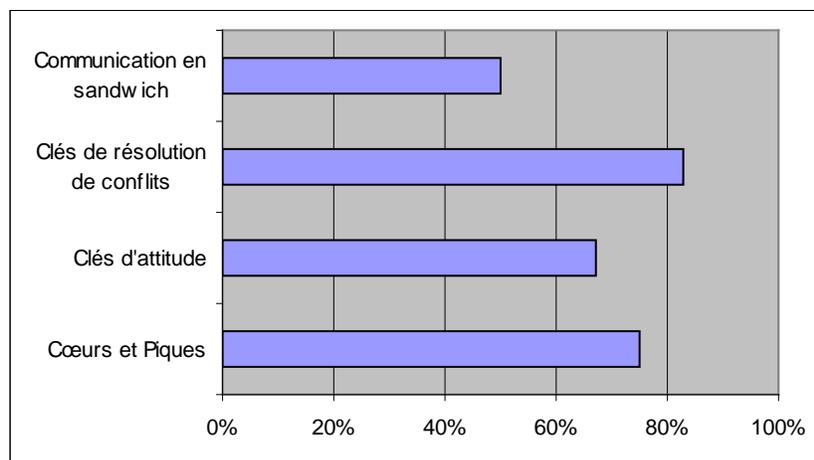
Au niveau du contenu, les professeurs sont partagés. Tous s'entendent pour dire que la qualité des documents et des outils présentés est très satisfaisante ou satisfaisante. Par contre, quelques enseignants sont plus ou moins satisfaits de la clarté des notions (n=3), du contenu des ateliers (n=4) et un est plus ou moins à l'aise pour utiliser en classe les idées présentées.

L'animation, évaluée sous quatre aspects, a été généralement appréciée. De nouveau, quelques répondants ont été plus ou moins satisfaits des stratégies d'animation (n=2), du rythme et de la durée d'animation (n=1) et des échanges entre les participants (n=2).

Par contre, les résultats perçus par les professeurs ne les ont pas vraiment satisfaits. Cinq professeurs (56%) ont été satisfaits des changements de comportement des enfants et seul trois professeurs (33%) ont perçu une diminution de la violence satisfaisante ou très satisfaisante dans les écoles.

Dans la deuxième partie du questionnaire, où les professeurs répondaient à court développement, nous pouvons d'abord prendre connaissance des ateliers les plus appréciés par ceux-ci. Leurs réponses sont présentées au graphique 3.

Graphique 3 : Proportion (%) des professeurs ayant apprécié les ateliers



Les réponses des professeurs sont à l'opposé de celles des élèves de quatrième année dont nous avons discuté plus haut. La communication en sandwich est l'atelier qui revient le moins souvent parmi les réponses des professeurs, au niveau des ateliers les plus appréciés. Par contre, les Cœurs et Piques et les clés de résolution de conflits sont les plus populaires au sein du corps professoral. Globalement, les professeurs apprécient l'aspect visuel et la simplicité des outils présentés et les nombreux exemples offerts lors des formations. Au contraire, les professeurs de troisième cycle soulignent que les Cœurs et Piques sont mal adaptés pour leurs élèves et les professeurs de niveaux préscolaire et premier affirment que la communication en sandwich est trop compliquée pour des jeunes de ces âges. Au niveau des modifications, certains professeurs proposent de développer sur le sentiment de colère et de parler des différences qui peuvent exister entre les jeunes, un sujet particulièrement pertinent auprès des élèves sourds ou malentendants.

Les réponses des professeurs font également ressortir que la réaction des élèves face à la démarche a été le facteur favorisant le plus l'implantation de « Réagir autrement face à la violence » aux écoles. Neuf professeurs (sur douze) l'ont mentionné, dont six au premier rang. À l'inverse, le fait que la démarche ait été imposée par la direction a été jugé comme le facteur le plus irritant. En effet, quelques professeurs ont senti, à juste titre, qu'ils n'avaient pas le choix d'assister aux formations et aux ateliers. Par contre, rien ne les obligeait à utiliser les notions proposées dans leur classe.

En conclusion, la plupart des professeurs recommanderaient la démarche à d'autres, à condition que ce soit sur une base volontaire et au prix de quelques améliorations, comme la rédaction d'un guide. Un seul professeur ne recommanderait pas la démarche, croyant qu'un système d'émulation doit être à l'image de celui qui l'utilise.

5.1.4 Rencontres

Les trois entrevues réalisées avec la directrice, la psycho-éducatrice et une éducatrice spécialisée vont dans le même sens que les questionnaires des professeurs. En effet, nos trois interviewées ont apprécié la démarche, qu'elles jugent concrète et étroitement liée à la réalité des enfants. Les trois apprécient également l'adaptabilité de la

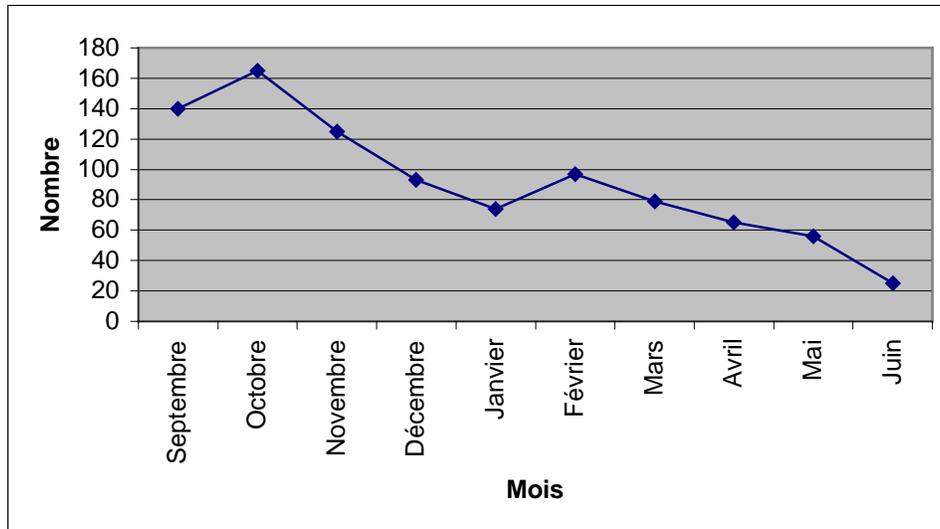
démarche, pour différentes raisons. La directrice affirme que la démarche a permis d'améliorer des éléments des démarches antérieures, la psycho-éducatrice s'en sert pour compléter d'autres instruments qu'elle utilise tandis que l'éducatrice spécialisée la juge ajustable à la personnalité de l'intervenant et s'en sert pour pratiquer les multiplications avec les jeunes. Par contre, certaines améliorations ont été suggérées par la directrice, particulièrement au niveau des activités aux parents. Confrontée aux taux de participation décevants des conférences, elle propose de changer la formule : les conférences pourraient prendre la forme de soupers-rencontres ou contenir des mises en situation pour capter l'intérêt des participants. Elle ajouterait également des questions sur la démarche dans le questionnaire qui s'adresse à ceux-ci ; par exemple, le fait de demander si l'enfant a parlé de la démarche à la maison donnerait une idée de l'étendue de son impact. Au niveau des professeurs, elle souligne que l'implication et la motivation est essentielle au bon fonctionnement de la démarche. Généralement, elle souhaite cibler davantage les plus jeunes car l'influence de l'intervention les suivra durant tout le primaire. Une telle intervention n'est possible que si le contenu est bien adapté à la clientèle, selon elle.

5.2 Impact

La deuxième partie de notre étude visait à déterminer l'impact qu'a eu la démarche auprès des écoles concernées. Pour évaluer la prévalence de la violence aux écoles Curé-Lequin et St-Jude, notre seule source de données fut les billets verts et orange émis durant l'année scolaire 2004-2005. La graphique 4 présente le nombre de billets émis par mois au courant de cette année.

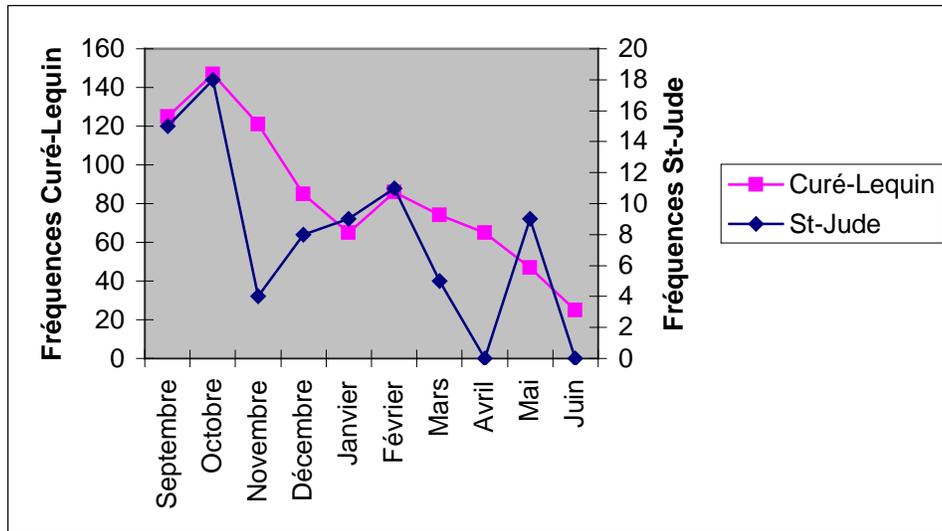
Graphique 4 :

Distribution des billets verts et orange aux écoles Curé-Lequin et St-Jude



Nous pouvons observer une diminution du nombre de billets émis de octobre 2004 à janvier 2005, de même que de février 2005 à la fin de l'année scolaire. Il est également intéressant de constater que les deux seules hausses observées se situent un mois suivant le retour à l'école, soit en octobre et en février. Comme la démarche auprès des élèves a été amorcée en décembre 2004, nous ne pouvons attribuer la diminution du nombre de billets à celle-ci. Malgré tout, il est intéressant d'observer de plus près cette distribution. Le graphique 5 présente celle-ci selon l'école.

Graphique 5 : Distribution des billets verts et orange selon l'école



Les données sont issues de onze classes, de maternelle à sixième année, dont trois de l'école St-Jude. Nous pouvons constater, à la vue de ce graphique, que les billets sont émis de façon instable à l'école St-Jude. Par exemple, une légère augmentation de décembre à février est suivie d'une chute soudaine jusqu'en avril. En opposition, les variations de l'école Curé-Lequin sont graduelles, assez constantes et peu prononcées. De nouveau, la démarche ne semble pas avoir eu d'impact sur l'émission des billets verts et orange, l'école St-Jude ayant même observé une hausse dans les deux mois suivant son implantation.

En fait, de façon spécifique, quatre classes seulement ont obtenu une diminution du nombre de billets émis de décembre à janvier, c'est-à-dire suite au premier atelier de la démarche. La majorité des classes (n=10) ont terminé l'année scolaire avec un nombre de billets émis mensuellement inférieur à leur taux initial. Cette constatation peut s'expliquer en partie par la volonté des professeurs et autres intervenants d'affirmer leur autorité en début d'année scolaire, ce qui aurait pour conséquence un plus grand nombre de billets émis.

En résumé, nous ne pouvons conclure au succès de la démarche « Réagir autrement face à la violence », à la vue des données que nous avons analysées. Même si

quelques intervenants ont observé une diminution de la violence, la consultation des distributions de billets verts et orange ne permet pas de penser que cette diminution soit due à la démarche. Par contre, en raison de l'appréciation des professeurs et des élèves face aux outils et aux ateliers présentés, nous croyons que la démarche mérite de subir une évaluation plus complète qui permettrait de mieux évaluer l'impact de celle-ci.

Chapitre 6 : Considérations futures

La démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996) ne prendra pas fin suite à la conclusion du projet « Réagir autrement face à la violence ». Ainsi, nous nous efforcerons d'émettre, dans la présente section, des recommandations qui seront utiles à la bonne continuation de la démarche. Ainsi, ce chapitre se divise en deux sections : d'abord, nous présentons nos recommandations générales puis, nous proposons différents plans d'évaluations applicables à la démarche.

6.1 Recommandations

Comme dans tout projet de prévention, il y a place à l'amélioration au niveau du programme P.E.C.H.E. (Lortie, 1996), la base de « Réagir autrement face à la violence ». Nos recommandations sont faites à la lumière des résultats de notre étude, mais également des démarches ayant fonctionné par le passé. Nous avons élaboré trois blocs de recommandations. D'abord, celles au niveau de l'implantation, puis du contenu et du fonctionnement de la démarche et finalement, de l'évaluation.

6.1.1 Implantation

- L'implantation de la démarche doit se faire, idéalement, auprès d'un personnel volontaire afin de permettre leur pleine implication. Une certaine opposition au projet, de la part d'un intervenant, peut mettre un frein à celle-ci et diminuer l'efficacité des interventions. De plus, la collaboration des intervenants augmente l'intérêt et la participation des enfants aux activités.
- La démarche doit offrir un soutien permanent aux intervenants, par exemple sous la forme d'un ou plusieurs guides. Cette recommandation a été énoncée auparavant (Lavallée, 2003) et était en voie d'être complétée au moment de notre évaluation.

- Un tel soutien doit aussi prendre la forme d'une présence accrue des animateurs de la démarche dans les écoles concernées. Les ateliers offerts aux enfants ne doivent surtout pas être considérés comme des activités remplaçant un cours. Pour y arriver, il serait peut-être pertinent d'ajouter quelques ateliers au cours de l'année (Lavallée, 2003).
- Pour permettre une meilleure assimilation des notions présentées dans le cadre de la démarche, elle doit commencer dès le début de l'année scolaire. Nous pensons également qu'une telle mesure augmentera l'efficacité et l'impact des activités.

6.1.2 Contenu et fonctionnement

- Le contenu doit être ajusté à la clientèle visée. L'écart est trop grand entre les élèves de maternelle et ceux de sixième année pour pouvoir présenter les mêmes activités aux deux groupes. Par exemple, les Cœurs et Piques s'applique bien aux plus jeunes mais constituent des notions trop enfantines au goût des plus vieux.
- Face aux taux de participation très décevants, nous devons suggérer une modification de fond des conférences aux parents. Celles-ci n'arrivent pas, avec leur modèle actuel, à rejoindre la clientèle ciblée. Plusieurs idées se proposent à nous, dont celle de la directrice des écoles de transformer la simple conférence en souper-rencontre. Il s'agit-là d'une avenue intéressante qui mérite d'être essayée.
- Au chapitre Méthodologie de ce rapport, nous avons mentionné quelques limites au niveau des questionnaires qui permettent d'évaluer la satisfaction des élèves, des parents et des professeurs. Celles-ci devraient être corrigées.

6.1.3 Évaluation

- Au niveau de l'évaluation de l'impact de la démarche, une meilleure source de données devra être utilisée pour évaluer la prévalence des comportements violents dans les écoles avant et après l'intervention. Nous suggérons, parmi plusieurs possibilités, d'utiliser le DIAS élaboré par Björkqvist et al. (1992), qui offre l'avantage d'avoir déjà fait l'objet d'une traduction par Manon Lortie (2002).
- Afin de parfaire l'étude d'implantation, des questions sur les notions utilisées en classe devront être ajoutées au questionnaire présenté aux professeurs.
- Finalement, un moyen de vérifier la satisfaction et les recommandations des élèves de maternelle, première et deuxième année devra être conçu. Notons tout de même que certains chercheurs, dont Olweus (1993), mettent simplement ces élèves de côté, arguant que leurs capacités limitées de lecture et d'écriture les empêchent de remplir un questionnaire. Un moyen original, autre que le questionnaire, sera donc nécessaire.

6.2 Plan d'évaluation

En effectuant ce rapport, nous n'avons pu que constater l'absence de plan d'évaluation pré-établi. Une évaluation avait bien été prévue, mais la façon de recueillir des données utiles pour l'évaluateur n'était pas bien définie. Pour contrer à ce problème, nous proposerons, dans le présent chapitre, des méthodes utilisées pour évaluer efficacement un projet, en accord avec la littérature. Nous démontrerons également comment de telles méthodes pourraient s'appliquer à des écoles comme Curé-Lequin et St-Jude. Notre plan d'évaluation comportera d'ailleurs deux grands types d'évaluation, c'est-à-dire l'étude de l'implantation (incluant la satisfaction des acteurs impliqués) et celle de l'impact de la démarche.

Selon Cusson, Tremblay, Biron, Ouimet et Grandmaison (1994), il existe deux types de démarches : les évaluations a priori et a posteriori. Dans le cas qui nous intéresse, l'évaluation a priori ne sera pas possible, puisqu'elle fait partie intégrante de l'élaboration du projet, dès le début. Nous choisirons donc une démarche a posteriori, qui consiste à la mesure de l'impact d'un projet de prévention prometteur (Cusson et al., 1994). Toujours selon ces auteurs, une telle démarche a l'avantage d'être moins coûteuse, ce qui n'est pas négligeable.

6.2.1 Implantation

Selon nous, une bonne étude d'implantation d'un projet de prévention de la violence doit tenir compte non seulement de la mise en œuvre du projet mais également de la satisfaction des gens impliqués. Ainsi, cette section présente les méthodes utilisées pour ces deux dimensions, en plus de quelques-uns des avantages et des inconvénients associés à l'utilisation de chacune des techniques proposées.

Mise en œuvre

Pour évaluer correctement l'impact d'une démarche, il est essentiel de s'attarder à la façon par laquelle elle a été transmise (Cusson, 2002). Nous pouvons nommer cette problématique l'homogénéité de la mise en œuvre (Cook, Cook et Mark, 1982). Celle-ci est importante dans la mesure où l'application d'un projet diffère souvent de ce qui avait été prévu au départ. En cas d'hétérogénéité de la mise en œuvre, il sera difficile d'isoler l'impact du projet original par rapport aux modifications ou aux biais intégrés tout au long de la démarche. Dans le cas qui nous intéresse, plusieurs libertés peuvent être prises par les intervenants et professeurs qui transmettent les notions du projet « Réagir autrement face à la violence ». Selon Cusson et al. (1994), « il importe donc, dans tout projet où le facteur humain est important, de tenir une chronologie des actions menées et des événements significatifs qui se sont produits durant la période expérimentale » (p.44). Pour y arriver, nous avons recensé trois principaux moyens : l'observation directe, la consultation du journal de bord des intervenants et la liste de contrôle (*checklist*).

L'observation directe

Peretz (2004) définit ainsi l'observation directe :

« L'observation directe consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur. »
(p.14)

Les défenseurs de l'observation directe soutiennent que celle-ci permet de dresser le portrait le plus complet possible d'une situation, en opposition au questionnaire ou à l'entrevue. En effet, les personnes impliquées dans les comportements observés n'ont pas l'occasion de justifier ou de modifier les actes, puisque l'observateur les constate tels qu'ils sont. L'observation directe suppose trois activités souvent simultanées, soit la présence sur les lieux, l'observation et l'enregistrement des données ou la prise de notes (Peretz, 2004).

En ce qui concerne les évaluations de projets de prévention de la violence, l'observation est un moyen populaire de constater l'état de la mise en œuvre de la démarche (par exemple, voir Grossman et al. (1997) (dans Vitaro et Gagnon (2000)) et Farrell et al. (2001)).

Pour évaluer la mise en œuvre du projet « Réagir autrement face à la violence », un observateur (ou une équipe se séparant le travail) devrait aller assister à quelques ateliers et passer du temps en classe pour voir si les notions présentées sont appliquées sur le terrain. Il est recommandé de passer une semaine complète auprès des jeunes, après la présentation des ateliers, pour bien définir les particularités de chacune des journées, puis d'y retourner durant quelques journées choisies aléatoirement (Peretz, 2004). Il est également recommandé de passer du temps dans tous les endroits à l'étude, comme la classe, la cour de récréation et le service de garde. Nous croyons tout de même que le fait

de passer une heure dans chaque classe, à différents moments de la semaine, sera suffisant pour obtenir un portrait assez juste de la mise en œuvre.

Avantages :

- Comme l'a mentionné Peretz (2004), l'observation directe va à la source des comportements.
- Elle comporte une fiabilité élevée, si on prend pour acquis que l'observateur est impartial et compétent.
- Elle offre le portrait le plus complet de la violence des écoles à l'étude en permettant de faire la distinction parmi les circonstances entourant chacun des comportements.

Inconvénients :

- Les coûts associés à l'observation directe sont importants, que ce soit au niveau du nombre de personnes impliquées ou du temps nécessaire pour compléter la procédure de manière efficace.
- Elle demande une collaboration importante avec les membres du personnel des écoles.
- Il est courant que la collecte de données associée à l'évaluation dérange le fonctionnement normal d'un programme (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004) : ainsi, il faut prévoir que la présence d'un observateur extérieur en classe puisse déstabiliser les enfants et ainsi, modifier leurs comportements.

Le journal de bord

Il est également possible d'évaluer la mise en œuvre d'un projet par le biais du journal de bord des enseignants. Il faut évidemment que ceux-ci tiennent un tel journal où ils noteront toutes leurs réflexions et commentaires par rapport à l'application de la démarche, de façon quotidienne. Seront indiquées : les activités offertes, les difficultés

rencontrées au cours de celles-ci, leur durée, etc. Les évaluateurs pourront donc avoir un portrait de l'implantation de la démarche dans chacune des classes participantes. La consultation du journal de bord est une technique qui a été utilisée par le passé, notamment par Ayotte et al. (1999) (dans Vitaro et Gagnon, 2000) et Bowen et al. (2000b).

Avantages :

- Le journal de bord offre un portrait assez complet de la situation.
- Il s'agit d'une méthode beaucoup moins coûteuse que l'observation directe qui ne nécessite l'intervention que de peu de gens lors de la compilation des données.

Inconvénients :

- Il est possible de faire face à l'opposition de certains professeurs qui y verront possiblement une charge de travail supplémentaire ou une intrusion dans leur travail.
- Par conséquent, une grande collaboration des professeurs est nécessaire.
- Même si le portrait qui en ressort peut être assez près de la réalité, il manque tout de même certains détails des activités données.

La liste de contrôle (*checklist*)

La liste de contrôle est une version écourtée du journal de bord. Les professeurs la remplissent quotidiennement, suite à l'utilisation de notions présentées au cours des ateliers. Par contre, ils ne font que noter la notion utilisée et sa fréquence ou l'activité effectuée et sa durée. Peu d'études antérieures ont utilisé cette méthode, qui présente plusieurs avantages qui tendent à compenser ses faiblesses. De fait, parmi les travaux que nous avons recensés, une seule étude (celle de Bowen (2000b)) l'a utilisée, en complément à d'autres méthodes.

Avantages :

- La liste de contrôle est simple.
- Elle est courte ; cette méthode ajoute donc aux professeurs une charge beaucoup moindre que le journal de bord, par exemple.
- Il s'agit de la méthode d'évaluation de la mise en oeuvre la moins coûteuse.
- Les données résultant des listes de contrôle sont faciles à compiler, ce qui simplifie l'évaluation.

Inconvénients :

- La liste de contrôle n'offre qu'un portrait très sommaire de la mise en oeuvre, qui ne tient pas compte des difficultés rencontrées, des commentaires des professeurs, etc.

Satisfaction

L'évaluation de la satisfaction des acteurs impliqués dans une démarche permet, entre autres, de prendre la mesure de l'intérêt de ceux-ci, mais également d'améliorer la démarche, en se basant sur les commentaires des répondants. Par contre, dans la littérature, peu d'études ne se préoccupent de la dimension « satisfaction » des projets. De fait, nous n'avons pu retrouver qu'une seule étude (Olweus, 1993) mentionnant de telles mesures, exception faite de l'évaluation passée de P.E.C.H.E. (Lortie, 1996) par Lavallée (2003). Pour notre part, nous croyons qu'une nouvelle étude de « Réagir autrement face à la violence » devrait conserver ce volet de l'évaluation, étant donné que l'intérêt et la participation de tous sont des dimensions primordiales au succès de la démarche. Nous présenterons ici les deux méthodes les plus utilisées pour recueillir les opinions des répondants, le questionnaire et l'entrevue.

Le questionnaire

Le questionnaire, appliqué à notre problématique, comporte plusieurs questions à choix multiples et à court développement, selon la clientèle à laquelle il s'adresse. Il est passé à un grand groupe en même temps, c'est-à-dire qu'un suivi individuel n'est pas nécessaire (contrairement à l'entrevue, dans la plupart des cas). Pour « Réagir autrement face à la violence », les questionnaires utilisés étaient déjà construits pour s'appliquer aux professeurs, aux élèves et aux parents. Mis à part les petites corrections que nous avons proposées (voir le chapitre 4 sur la méthodologie), nous suggérons que les mêmes questionnaires soient réutilisés dans le cadre de toute nouvelle étude. Par ailleurs, la seule étude s'intéressant à la satisfaction des acteurs impliqués, celle d'Olweus (1993) utilisait des questionnaires, adressés aux professeurs uniquement.

Avantages

- Le questionnaire est simple à remplir et à compiler.
- Généralement, il est court et se remplit en quelques minutes.
- Ainsi, il permet aux chercheurs de rejoindre beaucoup de personnes, ce qui augmente son potentiel de généralisation.

Inconvénients

- Le questionnaire est statique et ne permet pas d'aller vraiment en profondeur.
- Il est difficile d'évaluer de jeunes gens avec cette méthode puisque l'écriture et la lecture sont des capacités presque nécessaires pour permettre de compléter un questionnaire.

L'entrevue

L'entrevue, comme nous le savons est une rencontre où un interviewer pose des questions et discute avec un ou plusieurs interviewés sur un sujet donné. La durée de l'entrevue varie, mais se situe en moyenne aux environs d'une heure, selon la loquacité du sujet et les relances de l'interviewer. Elle demande du temps mais permet de faire le tour d'un sujet et de connaître les arguments soutenant les opinions des répondants. Il s'agit d'une méthode peu utilisée en recherche évaluative, au niveau de la satisfaction des participants.

Avantages

- L'entrevue va en profondeur et permet de recueillir les subtilités à l'intérieur du discours du répondant.
- Il est possible de rejoindre la quasi-totalité des acteurs possiblement impliqués dans une démarche de prévention de la violence, peu importe leur âge, par cette méthode.

Inconvénients

- En comparaison au questionnaire, l'entrevue est une méthode demandant beaucoup de temps.
- Il peut y avoir des entrevues de groupe où un seul interviewer rencontre plusieurs répondants en même temps. Par contre, nous ne recommandons pas cette technique qui pousse certains individus à moins faire part de leurs opinions. Un suivi individuel est donc recommandé, ce qui entraîne des coûts importants.
- L'entrevue est contraignante pour les gens impliqués, particulièrement en termes de temps.

6.2.2 Impact

Plusieurs méthodes peuvent venir à l'esprit lorsque vient le moment d'évaluer l'impact d'un projet de prévention de la violence. Par contre, la plupart des chercheurs utilisent la méthode de type « avant-après ». Quatre éléments sont essentiels pour obtenir une telle évaluation, selon Cusson et al. (1994). Il s'agit de la fixation d'au moins deux périodes d'analyse (souvent une avant et une après l'intervention), de l'identification et du dénombrement systématique du ou des délits à l'étude (dans notre cas, les actes de violence), de la description précise de l'intervention et de sa mise en œuvre et, finalement, de la présentation des données comparatives. La présente section discutera particulièrement des premier et dernier éléments, en proposant des méthodes pour atteindre les buts sous-entendus par ces éléments. De nouveau, chacune des méthodes sera brièvement présentée et accompagnée de quelques avantages et inconvénients. Mais d'abord, nous décrirons la méthode quasi-expérimentale, qui servira de base à cette section.

La méthode quasi-expérimentale

Le modèle expérimental pur est assez contraignant et difficile à réaliser dans le contexte réel de recherche. En effet, il exige deux groupes qui seront assignés au hasard à leur tâche (un de contrôle et un expérimental). Le groupe expérimental sera le seul à subir le « traitement », c'est-à-dire l'intervention qui est évaluée par les chercheurs. De plus, le modèle expérimental exige que des variables soient délibérément neutralisées ou exclues, ce qui est pratiquement impossible (Ekblom et Pease, 1994 dans Cusson et al., 1994). Pour ces raisons, un modèle quasi-expérimental sera privilégié. Celui-ci ne nécessite pas une assignation aléatoire et permet, par exemple, d'utiliser le volontariat pour déterminer le groupe subissant le traitement (Cook et al., 1982). Les données obtenues par un tel modèle ne sont pas aussi optimales que celles d'un modèle pur, mais les auteurs s'entendent généralement pour les considérer valables, si les groupes ont été formés avec prudence (Rossi et al., 2004).

Il y a donc deux dimensions à l'évaluation suivant le modèle quasi-expérimental : la comparaison avant l'intervention (contrôle) et après l'intervention (expérimental) et la comparaison entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Bien qu'il soit valable d'utiliser une seule mesure avant et une après, certains auteurs suggèrent plusieurs mesures afin de s'approcher le plus possible de la réalité du milieu ou des gens à l'étude (Franklin et Thrasher, 1976). Finalement, Berk et Rossi (1999) souligne que le groupe contrôle ne doit pas avoir d'influence sur le groupe expérimental, et vice versa.

À la vue de ces différentes remarques sur la méthode quasi-expérimentale, nous recommandons qu'une évaluation future de « Réagir autrement face à la violence » se fasse dans deux écoles séparées, une qui regroupera les classes du groupe contrôle (où aucune activité de la démarche n'aura lieu) et une autre qui sera l'objet des interventions. Ces deux écoles, ou du moins les classes participant à l'étude, devront être comparables. Par exemple, il serait malvenu d'utiliser une école secondaire privée comportant des élèves exclusivement masculins comme groupe contrôle face à une école primaire publique et mixte. Idéalement, nous suggérons également qu'une seule mesure ne soit effectuée avant et après l'intervention, si celle-ci est amorcée dans les premiers mois de l'année scolaire. Par contre, en cas de délai (comme dans le cas de la présente étude), nous proposons qu'une mesure de la violence soit prise mensuellement avant le début de l'intervention, pour s'assurer de la stabilité de la prévalence des comportements violents.

Mesure de l'impact

Trois techniques sont généralement utilisées pour mesurer les niveaux de violence avant et après l'intervention pour les groupes expérimental et contrôle. Il s'agit du questionnaire auto-révélé, du questionnaire aux professeurs et de l'analyse des données de l'école.

Le questionnaire auto-révélé

Le questionnaire auto-révélé consiste à faire passer un questionnaire à tous les élèves. Différentes questions tenteront d'évaluer la fréquence et le type de violence qu'ils ont commis ou subi. Le même questionnaire doit être utilisé pour le groupe contrôle et le groupe expérimental. Plusieurs modèles de questionnaires ont été produits au cours des années. Par exemple, le célèbre questionnaire sur le « bullying » d'Olweus est utilisé dans plusieurs études. Dans le cadre de « Réagir autrement face à la violence », il avait été prévu que le questionnaire DIAS de Bjorkqvist et al. soit utilisé.

Avantages

- Le questionnaire permet de faire ressortir certains comportements qui ne sont connus que des personnes impliquées. Par exemple, un mauvais coup peut rester impuni et donc inconnu de la majorité des gens. Il s'agit de la problématique du chiffre noir en criminologie.
- Il s'agit d'une méthode rapide puisque tous les élèves le passent en même temps, ce qui exige une vingtaine de minutes par classe.

Inconvénients

- Par désir de respecter les normes l'entourant, le répondant peut être porté à ne pas avouer certains de ses actes.
- Comme le questionnaire est un outil général qui s'adresse à tous, ceux-ci peuvent donner une différente définition à chacun des éléments du questionnaire. Ce problème est géré autant que possible lors de l'élaboration du questionnaire, mais il subsiste quelques limites. Par exemple, dans le DIAS, le sens donné à la fréquence « rarement » par un élève peut correspondre à « parfois » pour un autre.
- Vu le grand nombre d'élèves et donc de questionnaires, la compilation des données est assez longue.
- Les élèves plus jeunes (préscolaire et premier cycle) peuvent difficilement remplir ce questionnaire.

Le questionnaire aux professeurs

Certaines études, comme celle de Lavallée (2003), utilisent plutôt le questionnaire présenté aux professeurs. Celui-ci veut offrir une synthèse de la violence qu'eux perçoivent dans leur classe. Il peut s'agir d'établir un profil de l'implication dans la violence (comme victime ou agresseur) de chacun des élèves, ou d'un portrait global. Le format est le même que pour les questionnaires auto-révélés, c'est-à-dire que la fréquence et le type de violence sont mesurés.

Avantages

- Comme un seul professeur par classe remplit tous les questionnaires pour sa classe, la définition qu'il utilisera pour chacun des éléments sera stable.
- Les élèves plus jeunes peuvent être inclus dans l'étude puisque c'est le professeur qui répond pour eux.
- La compilation des données peut être plus courte (dans le cas du questionnaire résumé).

Inconvénients

- Il est possible de faire face à un refus des professeurs de participer. Par exemple, les professeurs des écoles que nous avons étudiées ont refusé de remplir le questionnaire en arguant qu'il s'agissait d'une charge de travail supplémentaire imprévue.
- Comme nous l'avons déjà mentionné, il est possible qu'un acte violent reste impuni ou inconnu des autorités. Ainsi, ces actes ne feront pas partie des réponses des professeurs aux questionnaires.

L'analyse des données de l'école

La dernière méthode est l'analyse des données de l'école. Il s'agit en fait de compiler les données déjà présentes à l'école, qui peuvent prendre différentes formes. Par exemple, il peut s'agir de billets de comportement (comme dans notre étude) ou des dossiers de chacun des élèves. Il est difficile de bien définir ce que sont les données de l'école, puisque celles-ci varient d'une école à l'autre. Par contre, suite à la compilation de ces données, les mêmes techniques statistiques seront utilisées. Également, nous pouvons retrouver des avantages et inconvénients communs à chacun des types de données.

Avantages

- Dans les cas où les écoles sont volontaires ou très intéressées par la démarche, les données seront facilement accessibles.
- Cette méthode n'exige pas de travail supplémentaire de la part des professeurs et les élèves ne se retrouvent pas pénalisés puisqu'ils ne perdent pas de temps de classe.

Inconvénients

- Les données de l'école n'offrent que des possibilités limitées au niveau des conclusions (voir chapitre 4 sur la méthodologie).
- Les données sont souvent incomplètes puisqu'elles ne tiennent généralement compte que des comportements plus graves ou visibles.

De nouveau, il est possible d'évaluer la violence dans une école en effectuant des entrevues auprès des professeurs ou des élèves. Par contre, comme nous l'avons mentionné plus tôt, cette méthode demande beaucoup de temps et de ressources monétaires. Tout de même, certains chercheurs l'utilisent dans leurs études, comme Bowen (2000b), au prix d'un « échantillon dans l'échantillon ». Ainsi, ces auteurs ont

interrogé 10 élèves par classe, ce qui diminue la validité des données, malgré le fait que les réponses obtenues soient plus complètes.

Pour notre part, nous recommandons d'utiliser un questionnaire, qu'il soit auto-révélé ou rempli par le professeur. En fait, une combinaison des deux pourraient être envisagée : le niveau préscolaire et le premier cycle pourraient faire l'objet d'un questionnaire aux professeurs, et les plus vieux, plus compétents en lecture et en écriture, pourraient remplir eux-mêmes leurs questionnaires. Cette façon de faire permet de rejoindre tous les élèves et de n'augmenter la charge de travail des professeurs qu'au minimum.

6.2.3 Exemple d'échéancier pour le projet « Réagir autrement face à la violence »

Cette section présente un échéancier possible, applicable dans des conditions idéales. Nous sommes conscients que de nombreuses embûches peuvent apparaître au cours de la démarche, mais nous avons voulu faire une synthèse des différentes étapes nécessaires à l'accomplissement d'une évaluation.

Figure 4 : Échéancier de la démarche et de son évaluation

Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier
Début de l'année scolaire	Mesure I et Formation I	Atelier I et Parents I	Atelier II	Formation II
Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Atelier III et Parents II		Atelier IV	Mesure II et Satisfaction	Fin de l'année scolaire

Cet échéancier prend pour acquis que quatre ateliers, deux formations et deux activités pour les parents seront mis en place au cours de l'année. Également, nous croyons important de laisser le premier mois de l'année libre pour permettre aux professeurs et

aux élèves de s'ajuster et d'arriver plus près d'un niveau « normal ». Le mois de juin est également exclu de la démarche en raison des nombreuses activités qui y sont souvent prévues et de la fébrilité régnant dans les écoles à l'approche de la fin de l'année. La deuxième formation devrait être offerte après le long congé des fêtes du mois de décembre, pour que les professeurs les aient fraîchement à l'esprit. De plus, cette formation pourra agir à titre de motivation à continuer la démarche.

Au niveau de l'évaluation, une observation pourrait être faite suite à chacune des formations, pour vérifier la mise en œuvre de la démarche. Cette observation, décrite plus haut, permettra de constater si les notions sont appliquées et, si oui, de quelle façon. Au niveau de la satisfaction, nous suggérons de conserver le format d'évaluation actuel, c'est-à-dire l'utilisation de questionnaires. Enfin, à la vue des avantages et des inconvénients qu'il offre, le questionnaire auto-révéle est, selon nous, le moyen le moins contraignant et le plus exact de mesurer les niveaux de violence présents dans l'école.

Certaines études ont également évalué l'impact à long terme de leur démarche de prévention (entre autres, voir Farrell et al., 2001). Très rares et dispendieuses, de telles études de suivi consistent à reprendre une nouvelle mesure de la violence après une certaine période de temps, pour vérifier si les notions de la démarche ont influencé significativement les élèves, à long terme. Généralement, la nouvelle mesure est prise six mois après la fin de la démarche.

Chapitre 7 : Conclusion

Le présent document visait à évaluer le projet de prévention de la violence en milieu scolaire « Réagir autrement face à la violence », supporté par la Société de Criminologie du Québec (SCQ). Ce projet se basait sur la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996), mise au point et animée par Manon Lortie. Il est à noter que bien que le projet prenne fin, la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996) continuera à exister et pourra être modifiée selon nos recommandations et nos conclusions. Trois différents volets ont été proposés aux deux écoles à l'étude, les écoles Curé-Lequin et St-Jude : des conférences aux parents, des formations aux professeurs et des ateliers s'adressant aux élèves de tous les niveaux, de la maternelle à la sixième année. Une telle stratégie va dans le sens de plusieurs conditions de succès de l'implantation d'un programme de prévention de la violence énoncées, entre autres, par la Direction de santé publique de Montréal (2002).

Les résultats des questionnaires de satisfaction sont assez encourageants, tout comme les entrevues réalisées : les personnes impliquées dans la démarche sont généralement satisfaits de celle-ci. Par contre, le volet Impact de notre étude est moins concluant : nous ne pouvons pas affirmer si la démarche a eu ou non un impact sur la violence des écoles à l'étude. Cette absence de conclusion satisfaisante peut s'expliquer par les données limitées auxquelles nous avons accès. Devant le refus des professeurs des écoles de remplir un questionnaire approprié, nous avons dû nous contenter de compiler les billets verts et orange émis au cours de l'année, dans les cas de non-respect des règlements de l'école ou de la classe, pour évaluer le niveau de violence.

Ainsi, nous recommandons fortement qu'une étude mieux préparée soit mise en place pour mesurer l'efficacité de la démarche P.E.C.H.E. (Lortie, 1996). Celle-ci pourra tenir compte du modèle que nous avons proposé dans la dernière partie du rapport. Par compte, nous pouvons retenir de notre évaluation que les outils de la démarche semblent appropriés et qu'un des éléments essentiels au bon fonctionnement du projet, et donc à l'atteinte de ses objectifs, est l'implication des professeurs et des intervenants.

Bibliographie

Angers, M. (1996), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 2^e édition, Les Éditions CEC inc., Montréal.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003), *Vers une gestion éducative de la classe*, 2^e édition, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

Beaumont, C. (2003), *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement*. Thèse de Doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Berk, R. A. et Rossi, P. H. (1999), *Thinking about program evaluation, Second edition*. Sage publications, Thousand Oaks.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. et Österman, K. (1992), *Échelle d'évaluation de la violence directe et indirecte (DIAS : Direct and Indirect Aggression Scales)*, traduction de Manon Lortie (2002).

Borg, M. G. (1999), *The extent and nature of bullying among primary and secondary school children*. Educational research, 41 (2), p.137-153.

Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I., *La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire* (Chapitre 4, p.165-229) dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000a), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II, Les problèmes externalisés*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N. et Bélanger, J. (2000b), *Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire*. Revue des sciences de l'éducation, 26(1), p.173-196.

Charach, A., Pepler, D. et Ziegler, S. (1995), *Bullying at school : A Canadian perspective*. Education Canada, Printemps 1995, p.12-18.

Cook, T. D., Cook, F. L. et Mark, M. M., *Modèles expérimentaux et quasi expérimentaux en recherche évaluative : une introduction*. (Chapitre 6, p.105-141) dans Lecomte, R. et Rutman, L. (1982), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Cusson, M. (2002), *Prévenir la délinquance*, Presses Universitaires de France, Paris.

Cusson, M., Tremblay, P., Biron, L., Ouimet, M. et Grandmaison, R. (1994), *La prévention du crime : Guide de planification et d'évaluation*. Rapport de recherche, Ministère de la sécurité publique du Québec.

Direction de santé publique de Montréal, *Contes sur moi*, Lien Internet : <http://www.santepub-mtl.qc.ca/jeunesse/domaine/competence/conte/>

Direction de santé publique de Montréal (2002), *Les conditions de succès de l'implantation d'un programme*, Lien Internet : <http://www.santepub-mtl.qc.ca/jeunesse/domaine/violence/condition.html>

Farrell, A. D., Meyer, A. L. et White, K. S. (2001), *Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) : A School-Based Prevention Program for Reducing Violence Among Urban Adolescents*. Journal of Clinical Child Psychology, 30(4), p.451-463.

Franklin, J. L. et Thrasher, J. H. (1976), *An introduction to program evaluation*. John Wiley & Sons, New York.

Hébert, J. (1991), *La violence à l'école : Guide de prévention et techniques d'intervention*. Les Éditions LOGIQUES, Montréal.

Janosz, M. et Bowen, F. (2001), *Questionnaire sur l'environnement Socioéducatif (QES)*.
Université de Montréal.

Lavallée, K. (2003), *Prévention de la violence au primaire : Évaluation du Projet d'Éducation Créatif, Harmonieux et Environnemental (PECHE)*. Rapport des stages de
Maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke.

Le Blanc, M. (1999), *L'évolution de la violence chez les adolescents québécois :
phénomène et prévention*. Criminologie, 32(1).

Lortie, M. (1996), *Projet d'éducation créatif, harmonieux et environnemental
(P.E.C.H.E.)*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005), *Indices de
défavorisation*. Lien internet :

www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm

Olweus, D. (1993), *Bullying at school : What we know and what we can do*. Blackwell
publishers, Oxford.

Peretz, H. (2004), *Les méthodes en sociologie : L'observation*. Éditions La Découverte et
Syros, Paris.

Proulx, J., Cusson, M., Ouimet, M. (1999), *Les violences criminelles*. Les presses de
l'Université Laval, Québec

Rossi, P.H., Lipsey, M.W. et Freeman, H. E., *Evaluation : a systematic approach*.
Septième édition, Sage publications, Thousand Oaks.

Statistique Canada (2005), *Les enfants et les jeunes victimes de crimes avec violence*.
Juristat, 25(1, Avril)

Seals, D. et Young, J. (2003), *Bullying and victimization : Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression*. *Adolescence*, 38(152), p.735-747.

Turcotte, D. et Lamonde, G. (2004), *La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes*. *Revue Éducation et Francophonie*, 32(1)

Turcotte, D., Lamonde, G. et Lindsay, J. (2002), *La prévention de la violence à l'école primaire par la promotion des comportements pacifiques : Évaluation du programme Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF), Collection études et analyses, No 22, Québec.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000a), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome II, Les problèmes externalisés*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.