

Trois années d'évaluation d'un programme de réduction des conduites agressives auprès d'élèves de 12 à 17 ans présentant de graves problèmes de comportement

Claire Beaumont

Cet article concerne l'étude des effets d'un programme de prévention de la violence implanté dans une école spécialisée qui accueille des adolescents présentant de graves troubles du comportement. L'évaluation faite après trois années d'activité du programme démontre une diminution des comportements violents et une amélioration de l'autocontrôle comportemental chez les élèves de cette école. La qualité de la relation maître-élèves, l'importance de la collaboration entre les intervenants, de même que le niveau d'appropriation du programme par l'équipe scolaire sont aussi des aspects discutés dans cet article. Des perspectives intéressantes concernant le développement des habiletés d'entraide chez des élèves provenant d'un milieu scolaire à très haut degré d'agressivité sont finalement présentées.

L'Organisation mondiale de la santé a reconnu la violence comme étant un véritable problème de santé publique (OMS, 2002). Qu'elle soit dirigée contre soi-même, contre autrui ou qu'elle soit collective, ses effets néfastes sur les victimes, les agresseurs et leur entourage sont aujourd'hui mieux connus. Le fait de concevoir la violence comme étant un problème de santé publique préoccupe davantage lorsqu'elle touche les enfants et appelle une intervention d'urgence. Les établissements d'enseignement sont donc particulièrement interpellés par cette violence de même que les membres de la communauté scientifique qui tentent d'identifier les meilleures pratiques pour prévenir et gérer ce phénomène observé en milieu scolaire (Benbenisthy & Astor, 2005; Cowie, Hutson, Jennifer & Myers, 2008; Debarbieux & Blaya, 2001).

Plusieurs études relevées dans la littérature attribuent à l'ensemble des acteurs du milieu scolaire, la responsabilité des gestes de violence de gravité mineure tels l'intimidation, le rejet ou l'humiliation (Debarbieux, 2004, 2006; Bowen, Desbiens, Rondeau, Bélanger, Janosz & Fortin, 2006; Smith, Cousins & Stewart, 2005). Ce sont cependant les élèves identifiés comme présentant des troubles du comportement qui sont généralement associés aux formes plus graves de violence notamment en termes de fréquence, d'intensité et de persistance dans le temps de leurs conduites agressives (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992).

Cet article examine la double problématique de la violence à l'école et des élèves présentant des problèmes de comportement et commente l'évaluation d'un programme de prévention de la violence spécifiquement conçu pour des élèves qui fréquentent une école spécialisée en adaptation scolaire.

Les élèves qui présentent des troubles du comportement

Au Québec, les élèves sont de plus en plus nombreux à présenter des troubles du comportement (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Les déficits observés sur le plan de leurs habiletés sociales (bas niveau d'empathie, pauvre répertoire de stratégies de résolution de problèmes personnels, mauvaise gestion des émotions) entraînent des difficultés relationnelles importantes très souvent associées à des manifestations de violence (Eisenbraun, 2007; Gagné, Desbiens & Blouin, 2004; Kauffman, 1997). La théorie de l'apprentissage sociale développée par Bandura (1986) explique que les comportements agressifs ne seraient pas innés mais plutôt engendrés et développés à partir d'un «processus d'apprentissage» en réponse aux conditions environnementales dans lesquelles grandissent les enfants. Les comportements agressifs, ainsi modelés par l'observation et l'imitation, se renforceraient par les gains retirés par l'individu qui continuerait à adopter de telles conduites. Par ailleurs, l'approche de facteurs de risque et de protection développée par Farrington (1998, 2007) constitue aussi un apport théorique intéressant permettant de comprendre le développement des comportements agressifs comme étant le résultat d'une interaction complexe entre les caractéristiques personnelles (traits de caractère de l'individu), sociales (groupes de pairs), familiales (attitudes parentales) et contextuelles (école, voisinage). Dès lors, les comportements violents et antisociaux observés chez les enfants et les adolescents constituent d'importants prédicteurs notamment de la délinquance, de polytoxicomanie, de relations sexuelles précoces et à risque et de décrochage scolaire (Brochu & Cousineau, 2004; Capaldi, Crosby & Stoolmiller, 1996; Carbonneau, 2004; Fortin, Royer, Marcotte, Potvin & Yergeau, 2004). Considérant le fait que tous ces problèmes comportementaux tendent à être très fortement corrélés à l'adolescence, les interventions multimodales agissant sur chacun de ces aspects constituent des stratégies de première importance auprès de cette clientèle.

Au Québec, il existe des écoles spéciales qui accueillent exclusivement des élèves présentant des troubles du comportement. Ainsi, les interventions pratiquées par le personnel spécialisé visent l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales (résolution de conflits, gestion de la colère, expression des émotions, développement d'habiletés sociales, de l'empathie, etc...) permettant à ces jeunes de développer des comportements sociaux mieux adaptés. Cependant, certaines études suggèrent que les interventions menées auprès de groupes composés exclusive-

ment d'enfants à risque obtiendraient de moins bons résultats que celles adressées aux groupes comprenant à la fois des enfants à risque et d'autres enfants dits «prosociaux» (Dishion, Poulin & Barraston, 2001; LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2008). Les effets iatrogènes pressentis par les interventions ciblant ces regroupements d'enfants méritent d'être considérés puisque le regroupement de jeunes à risque est une procédure très répandue en milieu scolaire, en institution et dans le cadre de diverses stratégies d'intervention.

Les programmes d'intervention pour prévenir et traiter la violence à l'école

Considérant que le développement des conduites agressives est influencé par différents facteurs de risque (Farrington, 1998, 2007), l'école peut constituer un élément environnemental des plus déterminants. À cet effet, Benbenishty et Astor (2006) proposent un modèle socioécologique pour expliquer le développement de la violence à l'école en plaçant l'établissement scolaire au centre des diverses influences exercées sur les individus. Hautement influencés par la théorie développementale et écologique de Bronfenbrenner (1979), ils conçoivent la violence comme la résultante d'un système environnemental interpellant les influences familiales de même que celles provenant du milieu socioéconomique et culturel des élèves. En milieu scolaire, les jeux d'influences proviendraient notamment des élèves, des enseignants, du système disciplinaire de l'établissement, de la grandeur de l'établissement, de la philosophie ainsi que des valeurs qui interviennent dans les prises de décision. Le modèle socioécologique et scolaire proposé par Benbenishty et Astor (2006) associe aussi le développement de différentes formes de violence à la qualité du soutien social qu'on retrouve au sein des établissements. Une valeur importante est finalement accordée à la collaboration entre le personnel scolaire puisque les pratiques collaboratives favoriseraient l'adaptation sociale et scolaire des élèves, diminueraient le risque d'échec et d'abandon scolaire et contribueraient à la qualité du soutien personnel et professionnel vécu entre les enseignants et les autres professionnels de l'école.

Parmi l'abondance des écrits scientifiques et professionnels sur le sujet, la méta-analyse de Wasserman et Miller (1998) et celle de Wilson et Lipsey (2006) suggèrent une multitude de programmes reconnus efficaces pour diminuer les conduites agressives ou les comportements antisociaux à l'école (voir entre autres la description de plusieurs programmes dans Gottfredson & Bauer, 2006). La littérature rapporte ainsi que certains milieux scolaires résisteraient mieux que d'autres à la propagation de ces actes violents. Des facteurs de réussite tels que le travail de collaboration entre adultes, la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, la stabilité des équipes d'enseignants et leur ancienneté, des activités communautaires pratiquées avec l'école et l'implication et la collaboration des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sain et sécuritaire (Benbenishty & Astor, 2005; Gottfredson, Wilson & Najaka, 2002).

La recherche dans le domaine de l'évaluation des programmes d'intervention invite cependant à la prudence car la seule présence de ces «bonnes pratiques» n'assure pas à elle seule la réussite de l'intervention puisqu'il importe aussi de considérer la façon dont ces interventions sont menées dans les établissements scolaires. Plusieurs recherches ont en effet démontré que le niveau d'engagement et d'implication des adultes constitue une condition essentielle de réussite (Bowen et al., 2006; Wilson & Lipsey, 2006). Cette nécessaire adhésion se construit en tenant compte du vécu des équipes scolaires de chaque établissement, des relations entre la direction, les enseignants, les parents et les autres adultes de la communauté scolaire et se traduit par un partage réel des valeurs véhiculées à travers les interventions (Benbenishty & Astor, 2005). D'autre part, même si les programmes d'intervention sont implantés en prenant en compte les conditions de réussite précédemment citées, les travaux de Smith, Cousins et Stewart (2005) et ceux de Bowen et al. (2006) précisent que les résultats positifs des interventions deviennent rarement perceptibles la première année et qu'il peut s'écouler jusqu'à cinq ans avant de pouvoir en observer les effets. Le facteur temps demeure donc très important pour permettre aux changements de pratique de pénétrer dans la culture de l'établissement.

Les interventions spécifiques auprès des élèves qui présentent des troubles du comportement

Les programmes de prévention de la violence à l'école et ceux conçus plus spécifiquement pour les élèves qui présentent des troubles du comportement possèdent plusieurs similitudes. Tout comme les programmes de prévention de la violence à l'école, les interventions les plus efficaces adressées à ces élèves sont celles qui privilégient le développement de la compétence sociale par le biais de méthodes cognitives comportementales (Debarbieux, 2006; Gottfredson, Wilson & Najaka 2002; LeBlanc, Dionne, Proulx, Gregoire & Trudeau-Leblanc, 1998). Cependant, la littérature est peu loquace concernant les programmes de prévention de la violence en milieu scolaire qui interviennent à la fois sur le développement des habiletés sociales et sur la prévention de problèmes connexes vécus par les élèves présentant des troubles du comportement (toxicomanie, agirs délinquants, relations sexuelles précoces et à risque, décrochage, etc...). Par ailleurs, Cusson (2002) et Gottfredson, MacKenzie, Reuter et Bushway (2002) remettent en question l'efficacité des programmes d'intervention ciblée, visant la prévention de la violence à l'école et menés auprès de regroupements d'élèves aux comportements antisociaux. Pour ces auteurs, ces interventions menées auprès de tels regroupements de jeunes pourraient néanmoins s'avérer efficaces à condition que ces regroupements d'élèves demeurent au sein d'établissements scolaires dits «normaux».

Considérant l'importance d'agir pour prévenir la violence et ce, particulièrement auprès des élèves qui présentent des problèmes comportementaux, le pré-

sent article rapporte brièvement les résultats d'une démarche d'intervention audacieuse adoptée par le personnel d'une école québécoise spécialisée en adaptation scolaire aux prises avec d'importants problèmes de violence à l'école. De façon plus précise, les objectifs poursuivis par cette étude étaient d'évaluer les effets produits par un programme d'intervention spécialement conçu pour des adolescents fréquentant cette école spéciale et de documenter la prise en charge par l'équipe scolaire, après trois années d'activité du programme.

Description du programme évalué

Le programme évalué conçu par Beaumont et Beaulac (2006) se répartit en cinq volets distincts (développement des habiletés à la vie sociale, sensibilisation au phénomène de l'intimidation et du racket, éducation et intervention en toxicomanie, santé et bien-être dans les relations amoureuses et entraide par les pairs). Les neuf ateliers du volet un ont été conçus pour être présentés en classe par les enseignants. À ces ateliers s'ajoutent deux séances animées par le policier éducateur et deux rencontres offertes aux parents dans le but de prévenir l'intimidation et le racket. Le volet trois vise pour sa part à informer les élèves des méfaits de l'usage des drogues et est constitué de deux ateliers additionnels, présentés par un intervenant en prévention des toxicomanies. Le volet quatre se consacre davantage à la prévention de la violence dans les relations amoureuses, la prévention de la santé concernant notamment les infections transmises sexuellement (ITS) et les grossesses non désirées à l'adolescence. Ces deux séances complémentaires sont animées en classe par une infirmière d'un Centre local de services sociaux (CLSC) et par des intervenants d'un centre communautaire (Entraide Jeunesse). Le volet cinq concerne finalement la mise en œuvre d'un système d'entraide par les pairs (nommé système d'élèves-confidents). Dix élèves élus par leurs pairs pour devenir des élèves-confidents, reçoivent une formation spécifique sur la relation d'aide et sont supervisés régulièrement par les psychologues de l'établissement qui les soutiennent dans leur travail de pair aidant.

Méthodologie

Participants

Lors de la première année d'implantation du programme, l'échantillon était composé de 115 garçons et 20 filles (12 à 17 ans), identifiés en troubles du comportement et fréquentant une école spéciale. Les élèves de cette école n'y effectuent qu'un séjour moyen de deux ans. Ceux qui ont participé à l'évaluation lors de la troisième année d'activité du programme étaient 117 garçons et 12 filles également de 12 et 17 ans. Huit titulaires de classe et 14 professionnels scolaires (9 hommes et 13 femmes âgés entre 24 et 59 ans) ont participé aux évaluations et possèdent entre 2 et 34 années d'expérience.

Instruments

Les différents outils qui ont servi à mesurer les effets de ce programme et la qualité de l'appropriation du programme sont de type quantitatif et qualitatif. Le Questionnaire sur les habiletés sociales (Social Skills Rating System, Gresham & Elliot, 1990) fournit une évaluation multivariée des comportements sociaux des jeunes à l'école (test-retest: .90; alpha de Cronbach: .90). Cinq sous échelles ont été complétées par les enseignants (coopération, affirmation de soi/sociabilité, autocontrôle, problèmes internalisés, problèmes externalisés) et quatre sous échelles ont été administrées aux élèves (coopération, empathie, affirmation et autocontrôle). Le Questionnaire d'Olweus, une version adaptée et traduite du Bullying Inventory (Olweus, 1989) est un questionnaire autoadministré aux élèves qui évalue le degré d'intimidation et de victimisation dans une école (alpha de Cronbach .76).

D'autres moyens tels des questionnaires (distribués au personnel scolaire et aux élèves), des fiches d'entrevue (complétées par les pairs aidants et le policier éducateur), des résumés de réunions avec le personnel, des entrevues individuelles de type semi-dirigé (auprès des pairs aidants) et une compilation des billets d'infractions disciplinaires (concernant exclusivement les actes violents) ont permis de récolter les données qualitatives qui ont servi à étudier les retombées de l'intervention sur le milieu scolaire et la qualité de la prise en charge par le personnel scolaire.

Procédure

Le personnel scolaire a d'abord été invité à répondre à un questionnaire visant à évaluer les besoins réels du milieu et à élaborer les différents volets du programme d'intervention. Par la suite, les tests standardisés ont été administrés aux titulaires de classe et aux élèves au début et à la fin de la première année d'intervention alors que les données qualitatives ont été récoltées tout au long de l'année scolaire 2003-2004. Une nouvelle récolte de données a été organisée en 2005-2006 selon la même procédure mais en ajoutant de nouvelles mesures d'évaluation pour apprécier le niveau d'appropriation du programme (questionnaires, rencontres de groupe, entrevues semi-dirigées).

Résultats

Des données qualitatives et quantitatives ont été récoltées et analysées afin d'évaluer les effets de ce programme d'intervention. Le temps 1 (T1) de l'étude correspond au pré-test (septembre 2003), le temps 2 (T2) au post-test (mai 2004) et le temps 3 (T3), à la relance qui a donné lieu à une récolte de données pendant et après la troisième année d'activité du programme (mai 2006). Compte tenu de l'ampleur des données récoltées, seuls les résultats les plus significatifs liés aux objectifs généraux de l'étude seront rapportés ci-dessous.

Les effets de l'intervention sur les caractéristiques comportementales des élèves selon les mesures standardisées.

Les test-t effectués à partir des données recueillies aux T1 et T2 démontrent un gain significatif sur la variable affirmation de soi/sociabilité ($t = -3.85$ (88), $p < .001$) chez l'ensemble des élèves de l'école, tel qu'évalué par les titulaires de classe. En ce qui concerne les analyses comparatives faites entre les T2 et T3, une diminution significative des comportements externalisés (agressivité physique) est relevée entre les deux cohortes ($t = 2.07$, (198) $p < .05$), toujours selon l'évaluation des titulaires de classe. Les scores obtenus sur les autres variables tendent à augmenter entre T1 et T2 et T2 et T3 mais aucun autre résultat significatif n'est relevé.

Les effets de l'intervention sur la victimisation et les actes d'agression autorévélés.

Le test de la qualité de l'ajustement (goodness of fit), un test de type khi-carré, a été effectué pour mesurer la variation des proportions des réponses accordées entre T1 et T2.

Les résultats montrent une diminution significative de la victimisation autorélevée au T2 (χ^2 [6, $n = 204$] = 422.675, $p < .001$) alors que les variations observées ne sont pas statistiquement significatives sur le plan des actes d'agression autorévélés par les élèves (χ^2 [3, $n = 204$] = 3,949, $p > .05$). Les analyses comparatives effectuées entre T2 et T3 montrent pour leur part un accroissement significatif des victimisations autorévélées (χ^2 [2, $n = 183$] = 4,528, $p > 0.05$) alors qu'aucune variation significative n'est observée concernant les actes d'agressions autorévélés lorsqu'on compare les données des cohortes de 2004 et 2006.

Les effets de l'intervention sur le milieu scolaire: Fréquence et nature des comportements violents.

Selon les données qualitatives (billets d'infractions disciplinaires/actes de violence) relevées de l'implantation après la première année d'intervention, il apparaît que la fréquence des comportements violents a diminué entre le début et la fin de la première année d'implantation. La Figure 1 démontre pour sa part une diminution du nombre de comportements violents dans chacune des catégories retenues.

Pour comparer les résultats obtenus après la première et la troisième année d'opération du programme, la moyenne des actes violents par élève a été calculée à la fin de l'année scolaire 2003-2004 et de l'année scolaire 2005-2006 alors que le nombre d'élèves différait entre les cohortes. Ainsi, selon les données qualitatives présentées à la figure 2, le nombre moyen d'actes graves de violence physique par élève (altercations physiques/batailles) aurait diminué de moitié en troisième année, alors qu'une certaine stabilité s'observe dans les autres formes de violence.

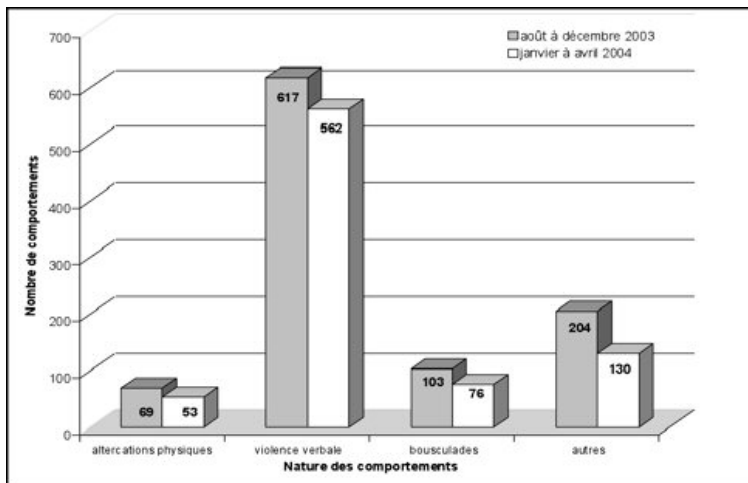


Figure 1: Fréquence et nature des comportements violents observés entre le début et la fin de l'année scolaire 2003-2004 (segments égaux de 70 jours).

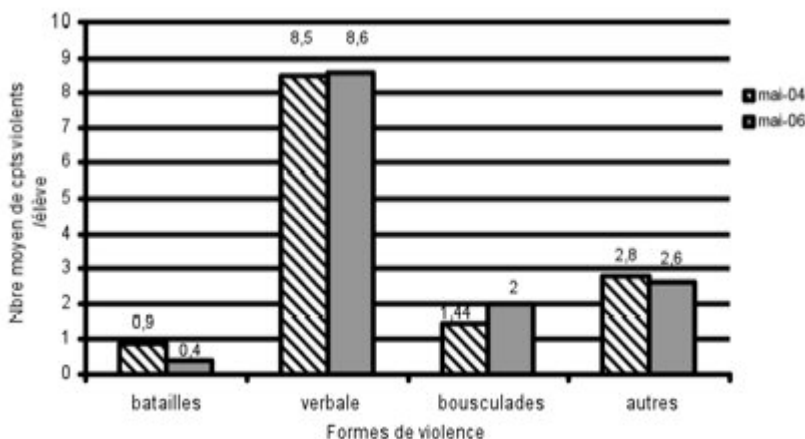


Figure 2. Nombre moyen de comportements violents par élève à la fin de la première année (mai 2004) et de la troisième année d'activité du programme (mai 2006)

Le nombre et la nature des interventions policières.

Le tableau 1 montre que le nombre d'interventions policières est demeuré assez stable après la première année d'implantation. Notons cependant que les voies de fait ont considérablement diminué alors que les consultations concernant l'intimidation, le racket ou à but purement éducatif (sans ouverture de dossier légal) ont connu une augmentation. Après trois années d'activités du programme et de

présence policière active en milieu scolaire, quatre fois plus d'interventions de nature éducative pratiquées par le policier éducateur sont rapportées de même qu'une diminution d'ouvertures de nouveaux dossiers pour des actes liés à la violence.

Tableau 1. Fréquence des interventions policières entre 2002 et 2006

Motifs/ ¹ Dossiers	² 2002-2003	2003-2004	2005-2006
Agression armée	1	0	0
Voie de fait	13	8	6
Extorsion/ taxage/menaces	2	1	2
Incendie criminel	1	0	0
Autres (Vols, drogue, violence familiale...)	2	6	14
³ Interventions policières éducatives (conflits, intimidation, information, etc)	8	18	78
Total :	21	26	100

¹ Dossiers : Dossier complet ouvert en raison d'une infraction

² Données recueillies dans les archives de l'école

³ Interventions policières éducatives : Pas de dossier officiel mais généralement des rencontres de discussion en lien avec la violence ou aux suites à donner aux interventions faites par les enseignants

Évaluation du service d'entraide par les pairs : fréquence, motifs de consultation et effets sur les pairs aidants.

Les données recueillies de l'implantation indiquent que 42 consultations ont été effectuées par les élèves-confidents pendant la première année d'implantation du programme et 39 pendant la troisième année. De plus, les raisons pour lesquelles les adolescents consultent un élève-confident concernent, par ordre d'importance 1) les problèmes personnels, 2) les problèmes familiaux, 3) l'intimidation et 4) les relations amoureuses.

Des analyses additionnelles (ANOVA), faites dans le but de vérifier l'existence d'effets différentiels de l'intervention sur les aspects comportementaux entre les élèves-confidents et les autres élèves de l'école entre T1 et T2, révèlent que les élèves-confidents obtiennent des moyennes significativement plus élevées que leurs pairs au T2 sur la variable affirmation de soi /sociabilité [$F = (2, 86) = 20,13; p = 0,018$] selon l'évaluation faite par les titulaires de classe. En ce qui a trait à l'évaluation faite par les élèves, les résultats démontrent que les élèves-confidents enregistrent également des scores significativement plus élevés que les autres élèves de l'école au T2 sur la variable autocontrôle comportemental [$F = (2, 56) = 10,19; p = 0,008$].

Puisqu'un fort taux de satisfaction avait été exprimé par les élèves-confidents face à leur rôle d'aidant après une première année d'implantation, une analyse plus poussée a été menée à la fin de la troisième année à l'aide d'entrevues de type semi-structuré, conduites auprès de six élèves-confidents. L'analyse de leurs pro-

pos identifie clairement neuf caractéristiques associées au développement de la compétence sociale et à leur rôle d'aidant soit: la reconnaissance par les pairs, l'estime de soi, la motivation personnelle, le développement de l'empathie, l'expression des émotions, l'analyse efficace des situations problématiques, l'identification de stratégies de résolution de problèmes, le sentiment d'autoefficacité personnelle et celui d'appartenance.

Les résultats provenant de la compilation des questionnaires (22 intervenants et intervenantes scolaires) ont été analysés et répartis en deux principales dimensions pour évaluer le niveau d'appropriation du programme par le milieu.

Première dimension: la persistance dans l'animation des ateliers du programme de formation aux habiletés sociales. Les réponses du personnel scolaire ont été compilées et transformées en fréquences pour mieux saisir les opinions des sujets participants. Ainsi, il ressort que les activités d'entraînement aux habiletés sociales proposées au programme ont été animées en classe dans une proportion de 86.6% pendant la première année d'implantation et de 88% pendant la troisième année. De plus, les données révèlent que 8.2% des enseignants ont animé des activités complémentaires au programme dans leur classe la première année alors que 10% l'avait fait lors de la troisième année.

Deuxième dimension: le niveau d'appréciation globale et spécifique du personnel scolaire. Le niveau d'appréciation globale face au déroulement du programme tel qu'évalué à l'aide de questionnaires, passe de 90% (très satisfait) et 10% (satisfait) la première année à 34% (très satisfait) et 61% (satisfait) après la troisième année. Ces résultats ont été soumis à l'équipe scolaire lors d'une réunion spéciale d'évaluation du programme pour mieux comprendre pourquoi seulement 50% du personnel disait s'être bien approprié le programme lors de la troisième année et pour expliquer la baisse de satisfaction exprimée. Ainsi, il a été porté à notre connaissance que des raisons administratives avaient justifié l'embauche d'un enseignant spécialiste pour dispenser les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales dans les classes pendant la troisième année, malgré les consignes du programme voulant que ce soit chaque titulaire de classe qui dispense ces ateliers. Plusieurs enseignants ont ainsi témoigné de leur baisse d'intérêt et d'engagement pendant la troisième année, en raison du fait qu'ils n'étaient plus responsables de former leurs élèves aux habiletés sociales rendant plus difficile la généralisation des apprentissages sociaux au quotidien.

Le personnel scolaire a finalement identifié cinq aspects importants à prendre en compte pour favoriser l'appropriation du programme par l'équipe scolaire soit 1) la bonne gestion de l'implantation du programme (coordination, planification, collaboration, soutien), 2) l'accès à du matériel d'enseignement fiable (activités clairement explicitées, fiches de suivi, etc...), 3) la coordination continue par une personne responsable du programme, 4) la promotion régulière du programme et de ses différents volets (affiches concernant les thèmes, le service d'élèves-confidents) et 5) la nécessaire implication du plus grand nombre d'adultes dans l'application du programme.

En ce qui a trait au niveau d'appréciation spécifique quant au déroulement du programme après trois ans, le personnel scolaire est unanime (100%) à constater l'amélioration du climat scolaire et des attitudes comportementales des élèves (particulièrement chez ceux exposés au programme deux années consécutives) et l'amélioration de la qualité de la relation élèves/enseignants et élèves/élèves. C'est aussi dans une proportion de 80% que le personnel interrogé s'est prononcé sur une diminution palpable de la violence à l'école et sur des pratiques collaboratives plus fréquentes et plus satisfaisantes entre le personnel scolaire depuis l'implantation du programme.

Discussion

Cette étude s'intéresse aux effets de l'intervention et à la qualité de l'appropriation par l'équipe scolaire suite à l'implantation d'un programme visant la réduction des conduites agressives chez des adolescents qui fréquentent une école spécialisée. Après la première année d'implantation, les résultats ont permis de constater une amélioration significative sur le plan de l'affirmation de soi et de la sociabilité chez l'ensemble des élèves (évaluation des enseignants), une diminution significative du niveau de victimisation autorévélee par les élèves et un nombre décroissant d'actes de violence observés au sein de l'école. Ces résultats, bien qu'escomptés, s'avèrent surprenants puisque ce type d'effet est rarement observé après une seule année d'implantation d'un programme d'intervention (Bowen, Desbiens, Rondeau, Bélanger, Janosz & Fortin, 2006; Smith, Cousins & Stewart, 2005). Considérant le fait que ce programme d'intervention s'adressait à un groupe d'élèves en difficulté de comportement, fréquentant de surcroît une école spéciale, nos résultats apportent un éclairage nouveau puisqu'ils diffèrent de ceux rapportés par Cusson (2002) et Gottfredson, Wilson, Najaka (2002) qui émettaient de sérieuses réserves quant à l'efficacité de ce type d'initiative menée auprès de jeunes aux comportements antisociaux, regroupés dans une école spéciale. De plus, les analyses effectuées après la troisième année d'opération du programme indiquent que la cohorte de 2006 présente des scores moins élevés sur l'échelle de comportements externalisés que celle de 2004. Cependant, en mettant en perspective la diminution significative des comportements externalisés observés par le personnel scolaire en 2006 et la diminution du nombre d'actes de violence physique observés à la fin de la troisième année, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'application du programme dans cette école a pu contribuer à faire diminuer les actes plus graves de violence.

Bien que les analyses plus spécifiques à l'intimidation démontrent certains bénéfices après la première année d'implantation, les résultats ne vont cependant pas dans le sens attendu après trois ans d'intervention dans un milieu scolaire conscientisé au phénomène. De fait, l'augmentation significative de la victimisation qui s'observe à la fin de la troisième année peut s'expliquer en partie par une

baisse importante de motivation chez les enseignants qui se sentaient moins concernés par le programme d'intervention lors de la troisième année en raison du fait que plusieurs d'entre eux ne donnaient plus les séances d'entraînement aux habiletés sociales en classe et étaient moins invités aux rencontres du comité du programme de prévention. En prenant en compte les diverses conditions de réussite d'un programme de prévention de la violence, il convient de considérer l'implication du personnel et le travail de concertation comme étant des éléments clés pour l'atteinte des objectifs ciblés par le programme. Se sentant moins concerné par le programme, il est très possible que le personnel scolaire soit moins intervenu en présence de situations d'intimidation et aussi que les victimes aient moins sollicité leur assistance. À l'instar de Benbenisthy et Astor (2005), de Debarbieux (2004, 2006) et de Gottfredson et al. (2002), ces résultats réaffirment l'importance de l'implication du personnel scolaire dans tout type d'intervention visant la diminution de la violence en milieu scolaire.

Un autre aspect important que soulève cette étude concerne la pertinence d'un partenariat avec le service de police dans un programme de diminution des conduites agressives en milieu scolaire. Force est de constater que les interventions effectuées par le policier se sont progressivement transformées pendant les trois années d'activité du programme. Les rencontres policières, autrefois motivées par des délits et menant à l'ouverture d'un dossier «judiciaire» sont devenues à forte majorité des entrevues à caractère éducatif, très souvent réclamées par les élèves volontaires. Les informations recueillies à la fin de la troisième année d'évaluation rapportent en effet quatre fois plus d'interventions de nature éducative pratiquées par le policier éducateur et moins d'ouvertures de dossiers pour des actes liés à la violence.

L'évaluation du service d'entraide par les pairs révèle aussi des résultats peu attendus prenant en compte le fait que les valeurs d'entraide sont peu populaires dans un milieu où évoluent des jeunes à haut risque de criminalité juvénile et d'agressivité. Peu d'études se sont penchées sur le développement des habiletés d'entraide dans des groupes de jeunes en difficulté de comportement. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen (2004) qui avaient observé des effets bénéfiques d'un programme de médiation par les pairs auprès de jeunes (9 à 13 ans) aux comportements antisociaux qui avaient agi comme médiateurs auprès de leurs pairs. De plus, le nombre de consultations effectuées par les élèves-confidents et les effets positifs observés chez ces derniers suite à la pratique de la relation d'aide (auto-contrôle comportemental, affirmation de soi/sociabilité) témoignent de l'efficacité et de l'intérêt de cette approche auprès de jeunes à qui il est rarement demandé de venir en aide à un pair.

Par ailleurs, les entrevues effectuées auprès des élèves-confidents à la fin de la troisième année ont permis d'identifier certains aspects de la compétence sociale liés à la pratique de la relation d'aide soit: la reconnaissance par les pairs, l'estime de soi, la motivation personnelle, le développement de l'empathie, l'expression

des émotions, l'analyse des situations problématiques, l'identification de stratégies de résolution de problèmes, le sentiment d'autoefficacité personnelle et celui d'appartenance. Le volet «entraide par les pairs» peut ainsi avoir été un apport important dans l'atteinte des objectifs de ce programme d'intervention puisqu'il semble aussi avoir contribué au développement de certaines habiletés sociales chez les jeunes aidants (Debarbieux, 2006; Gottfredson et al. 2002).

Les résultats permettant d'apprécier la qualité et le niveau d'appropriation du programme par l'équipe scolaire permettent de constater que les ateliers concernant l'entraînement aux habiletés sociales continuent d'être présentés en classe dans une même proportion après trois ans et que certains enseignants continuent aussi à intégrer de nouvelles activités en lien avec le programme dans leurs classes. Par ailleurs, la baisse importante de motivation exprimée par le personnel scolaire face au déroulement du programme la troisième année soulève des interrogations puisque des effets positifs de l'intervention continuaient malgré tout à être observés sur les élèves et sur le milieu scolaire. Ce serait une décision administrative qui aurait été à l'origine de cette baisse d'intérêt pour 50% du personnel scolaire lors de la troisième année puisque les séances d'entraînement aux habiletés sociales avaient été confiées à un enseignant spécialiste. Lors de la discussion de groupe ayant permis d'éclaircir cette question, le personnel a ainsi identifié cinq facteurs qui avaient favorisé leur adhésion au programme les deux premières années soit: 1) la bonne gestion de l'implantation du programme, 2) l'accès à du matériel d'enseignement fiable, 3) la coordination continue par une personne responsable du dossier, 4) la promotion régulière du programme et 5) la nécessaire implication du plus grand nombre d'adultes dans l'application du programme.

Quant au niveau d'appréciation spécifique face au déroulement du programme, le personnel scolaire s'est exprimé unanimement sur l'amélioration du climat scolaire et des attitudes comportementales des élèves et sur la qualité de la relation élèves/enseignants et élèves/élèves. Ils ont aussi exprimé majoritairement leur perception quant à une diminution de la violence à l'école et à une amélioration des pratiques collaboratives dans leur milieu scolaire.

Conclusion

Puisque la violence constitue un réel problème de santé publique, il n'est pas étonnant qu'un si grand nombre d'études se consacrent aux programmes de prévention ou aux interventions s'adressant particulièrement aux élèves qui présentent des problèmes de comportement. Cet article a présenté l'évaluation des effets d'un programme spécifiquement conçu pour une école accueillant des jeunes identifiés en troubles du comportement. Le haut niveau de violence auquel était exposé chaque jour le personnel scolaire a nécessité l'élaboration de ce programme de réduction des conduites agressives ciblant cinq volets susceptibles d'influencer positivement le développement social des élèves.

Les résultats positifs observés chez les élèves concernant les aspects comportementaux (affirmation de soi/sociabilité, autocontrôle comportemental) et la diminution du nombre de comportements violents portent à croire à l'efficacité de ce genre d'intervention pour faire diminuer les conduites agressives des élèves identifiés comme ayant des troubles du comportement et qui fréquentent une école spéciale. L'intégration d'un système d'entraide par les pairs à ce programme semble avoir contribué à influencer le développement de la compétence sociale chez les pairs aidants tout en fournissant un système d'aide parallèle aux jeunes plus réticents à confier leurs difficultés à un adulte ou à un professionnel.

Les analyses provenant de l'implantation du programme ont permis de faire ressortir, en accord avec la littérature existante, les conditions de réussite de ce type d'intervention. L'engagement et l'implication du personnel de même que les pratiques collaboratives initiées en milieu scolaire sont parmi ces conditions jugées essentielles à l'atteinte des objectifs fixés et des résultats escomptés. En somme, une coordination exercée par un membre de l'équipe scolaire, l'accès à du matériel pédagogique fiable et signifiant pour les élèves et le personnel enseignant, la promotion régulière du programme et l'adhésion nécessaire du plus grand nombre d'adultes à la démarche figurent parmi les facteurs pouvant favoriser l'appropriation du programme par l'équipe scolaire.

Les limites de cette étude s'avèrent toutefois considérables comme souvent avec les études s'effectuant en milieu naturel. L'absence de groupe témoin, la difficulté à contrôler les variables familiales et personnelles liées à l'élève, les effets des autres interventions menées auprès de ces derniers (thérapies individuelles, suivis psychosociaux, etc...) sont des limites à prendre en considération si on veut évaluer les retombées réelles de ce programme. Il n'en demeure pas moins que les résultats militent en faveur de l'instauration de ce type d'approche qui prend sa source dans une analyse des besoins faite par les acteurs du milieu scolaire, qui tient compte des besoins de la clientèle à laquelle elle s'adresse, qui encourage la collaboration entre le personnel scolaire et qui fait appel aux partenaires de la communauté (Service de police, Centres des services sociaux, milieu universitaire, etc...). Puisqu'une telle initiative s'est avérée positive dans un milieu scolaire à haut risque d'agressivité, il serait intéressant de vérifier si ces résultats peuvent se généraliser auprès d'adolescents qui fréquentent des établissements scolaires dits «ordinaires».

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Beaumont, C. & Beaulac, S. (2006). Une action concertée en milieu scolaire pour diminuer les conduites agressives des adolescents à risque. *Revue électronique Vie Pédagogique*, 138, mars.
- Beaumont, C., Royer, É., Bertrand, R. & Bowen, F. (2004). L'adaptation psychosociale des élèves en trouble de comportement agissant comme médiateurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 555-579.
- Benbenisthy, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford University Press.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., Bélanger, J., Janosz, M. & Fortin, F. (2006). *Impacts du programme Vers le pacifique auprès des élèves en difficulté de comportement après quatre ans d'implantation dans des écoles québécoises*. Premier congrès biennal du CQJDC, 2 au 4 Novembre 2006, Québec, Canada.
- Brochu, S. & Cousineau, M. M. (2004). Drogues et questions criminelles: un état de la question à partir d'études québécoises. In M. LeBlanc, D. Ouimet & D. Szabo, *Traité de criminologie empirique* (pp. 243-279). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Capaldi, D. M., Crosby, L. & Stoolmiller, M. (1996). Predicting the timing of first sexual intercourse for at-risk adolescent males. *Child Development*, 67, 344-359.
- Carbonneau, R. (2004). De la naissance à l'adolescence. In M. LeBlanc, D. Ouimet & D. Szabo, *Traité de criminologie empirique* (pp. 335-365). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D. & Myers, C. A. (2008). Taking stock of violence in U.K. schools. *Education and Urban Society*, 40, 494-505.
- Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance: Les méthodes efficaces*. Paris: PUF.
- Debarbieux, É. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*, 28, 317-333.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Armand Colin: Paris.
- Debarbieux, É. & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF Éditeur.
- Dishion, T. J., Poulin, F. & Barraston, B. (2001). Peer group dynamics associated with iatrogenic effects in group interventions with high-risk young adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 79-92.
- Farrington, D. P. & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
- Farrington, D. (1998). Predictors, causes and correlates of male youth violence. In M. Tonry & M. H. Moore, *Youth violence (crime and justice: A review of the research)* (pp. 421-475), Chicago: University of Chicago Press.
- Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Frick, J. P. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behaviour. *Psychology in the Schools*, 41 (8), 823-834.

- Gagné, M.-H., Desbiens, N. & Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie: revue scientifique virtuelle*, 32 (1), 276-311.
- Gottfredson, D. C., Wilson, D. B. & Najaka, S. S. (2002). School-based crime prevention. In L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh & D. L. MacKenzie (Éd.), *Evidence-based crime prevention* (pp. 56–164). New York: Routledge.
- Gottfredson, D. C., & Bauer, E. L. (2006). Interventions to prevent youth violence. In L. S. Doll, S. Bonzo, J. Mercy & D. Sleet (Éd.), *Handbook of injury and violence prevention* (pp. 157–181). Secaucus, NJ: Springer.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Toronto: American Guidance Service.
- Kauffman, J.M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth* (6e éd.). Columbus, N. J.: Merrill Pub.
- LeBlanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Gregoire, J. C. & Trudeau-Leblanc, P. (1998). *Intervenir autrement: Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal: Presses de l'Université.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2008). High school social climate and antisocial behavior: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 395-419.
- Olweus, D. (1989). Questionnaire for students (junior and senior versions). Unpublished manuscript.
- Organisation mondiale de la santé. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève: Bibliothèque de l'OMS.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec: Gouvernement du Québec.
- Sherman, L.W., Gottfredson, D., MacKenzie, J.E., Reuter, P. & Bushway, S. (2002). *Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising*. Report to the United States Congress prepared for the National Institute of Justice. Consulté le 6 décembre 2008 dans <http://www.ncjrs.gov/works>
- Smith, J. D., Cousins, J. B. & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education*, 28, 739-762.
- Wasserman, G. A. & Miller, L. S. (1998). The prevention of serious and violent juvenile offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Éd.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 197-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wilson S. & Lipsey M. W. (2006). The effectiveness of school-based violence prevention Programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis. *International Journal on Violence in Schools*, 1, mai. Consulté le 12 décembre 2008 dans <http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=16&tarticle=0>

Mots clés: violence à l'école, comportements antisociaux, troubles du comportement, école spécialisée, programme d'intervention.

Evaluation eines dreijährigen Aggressivitätsreduktionsprogramms für Schülerinnen und Schüler mit schweren Verhaltensauffälligkeiten im Alter von 12 bis 17 Jahren

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Effekte eines Gewaltpräventionsprogramms, das in einer Sonderschule für Jugendliche mit schweren Verhaltensauffälligkeiten umgesetzt wurde. Die Evaluation wurde nach drei Jahren der Programmumsetzung durchgeführt und weist auf eine Reduktion des Gewaltverhaltens und eine Verbesserung der Selbstregulation im Verhalten der Schülerinnen und Schüler hin. Im Beitrag werden zudem die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden selber sowie die Kompetenz des Schulteams in der Programmumsetzung diskutiert. Schliesslich werden auch interessante Erkenntnisse bezüglich der Hilfsbereitschaft der Kinder in einem Schulklima mit sehr hohem Aggressionsniveau präsentiert.

Schlagworte: Gewalt in der Schule, asoziales Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten, Sonderschule, Interventionsprogramm

Tre anni di valutazione di un programma di riduzione dei comportamenti aggressivi di allievi dai 12 ai 17 anni che presentato gravi problemi di comportamento.

Riassunto

Quest'articolo si concentra sugli effetti di un programma di prevenzione della violenza implementato in una scuola speciale che accoglie adolescenti con problemi gravi del comportamento. La valutazione fatta dopo tre anni d'attività del programma mostra una diminuzione dei comportamenti violenti e un miglioramento dell'autocontrollo comportamentale degli allievi di questa scuola. La qualità della relazione maestro/allievo, l'importanza della collaborazione tra le persone coinvolte, nonché il livello d'acquisizione del programma da parte dell'équipe scolastica sono anche aspetti discussi nell'articolo. In conclusione sono presentate alcune scoperte interessanti riguardanti lo sviluppo di abilità di aiuto reciproco presso gli allievi che provengono da un ambiente scolastico caratterizzato da un alto livello di aggressività.

Parole chiave: violenza a scuola, comportamenti antisociali, problemi del comportamento, scuola speciale, programma d'intervento.

Three years evaluation of an aggressivity reduction programme aiming 12 to 17 years old students with severe behavioural problems

Summary

This article reports a study examining the effects of an aggressivity prevention programme implemented in a special education school for adolescents with severe behavioural disorders. The results of the evaluation process carried out after three years of programme activity show a reduction of aggressive behaviours, and an improvement of the students' behavioural self-control. The quality of the teacher-student relations, the importance of collaboration between intervention partners, as well as the school team's level of programme appropriation are discussed in the article. Interesting findings concerning the development of mutual helping skills between students in schools showing a high degree of aggressivity are finally presented.

Key words: Violence in school, antisocial behaviours, behavioural disorders, special education school, intervention programme.