Les Camaraderies
Une intervention intégrée faisant la promotion des conduites pacifiques et de bien-être d'enfants du primaire.

Jean-Marc Meunier, m.a., d.ps.

Groupe d'étude et de recherche en intervention sociale (GÉRIS)

Cahier de recherche, Série Recherches, no. 15

ISBN : 2-89351-087-2

Université du Québec à Hull

2001

Table des matières

La problématique de la violence à l'école 2
L'intervention auprès des enfants de la deuxième année 4
L'intervention auprès des milieux environnants 6
Les parents 7
L'école 8
Le quartier 9
Une évaluation 10
Les sujets 11
Le schéma expérimental 11
Les résultats 12
Les observations de base 13
Les changements de comportements 13
L'extinction des apprentissages 14
Les groupes-témoins 14
Le processus d'implantation du projet 14
Une étude qualitative du discours des acteurs du programme 17
Des observations cliniques 20
Conclusion 22
Références 24

Figure 1 :
Application du modèle écosystémique au phénomène de la violence à l'école .. 6

Tableau 1
Schéma compréhensif de la violence à l'école 3

Tableau 2
Structure et thèmes des sessions offertes aux enfants 5

Tableau 3
Structure et thèmes des sessions offertes aux parents 8

Tableau 4
Schéma de l'expérience 11

Tableau 5
Description sommaire des échelles du questionnaire (QECP) 12

Le projet *Les Camaraderies* couvre deux composantes interreliées : une intervention à caractère socio-éducatif, et une étude de ses résultats et implantation. Ces deux composantes constituent l'essentiel d'une recherche-action dont l'objectif est d'implanter dans les divers milieux entourant les enfants, l'école, la famille et le quartier, de nouvelles stratégies de promotion des comportements pacifiques dans le but de contribuer à diminuer la violence entre pairs à l'école.

Les principaux collaborateurs du projet sont le Centre local de services communautaires de Gatineau (CLSC), pilote de l'ensemble du projet et mandataire de la subvention de recherche de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais[1], l'école La Source, école primaire sise au coeur du quartier Le Baron de Gatineau, Jean-Marc Meunier, professeur au Département de travail social de l'Université du Québec à Hull qui coordonne la responsabilité scientifique de la démarche.

Le volet d'intervention propose un programme de socialisation auprès des enfants de la deuxième année de l'école. Ce programme intitulé *Les Camaraderies* amène les enfants à développer de nouvelles stratégies d'adaptation face aux situations quotidiennes de conflits souvent génératrices d'agressivité et de violence. Une deuxième partie essentielle de ce programme est l'intervention auprès des parents. Destinée à les soutenir dans leurs rôles d'éducateurs et de modèles des interactions humaines, cette démarche vise à renforcer leurs compétences parentales, en particulier en matière de résolution des conflits. Une autre partie du projet cherche à mettre, aux mêmes fins, le milieu scolaire à contribution. Ainsi la promotion d'une vision d'ensemble des modes pacifiques de solution des conflits est généralisée au milieu-école à travers diverses initiatives contribuant à la diminution de la violence entre les jeunes. Le milieu-école est appelé à renforcer, dans une entreprise collective, les messages de respect mutuel et à consolider les efforts des enfants. Enfin, le projet touche aussi la collectivité : l'intervention propose d'élargir la concertation anti-violence au quartier immédiat de l'école ; elle fait appel à la collaboration des ressources communautaires, en revitalisant ou en développant les réseaux naturels d'entraide.

Ces différents volets sont articulés à l'intérieur de trois opérations distinctes mais intimement interreliées: l'intervention socio-éducative auprès des enfants de la deuxième année, l'intervention auprès des milieux environnants, c'est-à-dire les parents, l'école et le quartier, une

[1] La réalisation de la partie recherche de ce projet a été possible grâce à une subvention conjointe du ministère de la Santé et des services sociaux du Québec et de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais, dans le cadre du programme de subventions en santé publique.

évaluation du processus d'implantation du projet et de ses résultats. Ce rapport traite de ces opérations[2].

La problématique de la violence à l'école

Le Conseil supérieur de l'éducation (1984 :14) définit la violence comme suit:

> La violence se présente comme l'usage abusif d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral, social) de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, par des moyens (physiques, verbaux, psychologiques, moraux, sociaux) servant à assurer la réponse à un besoin ou à un désir et qui porte un préjudice à la personne d'autrui.

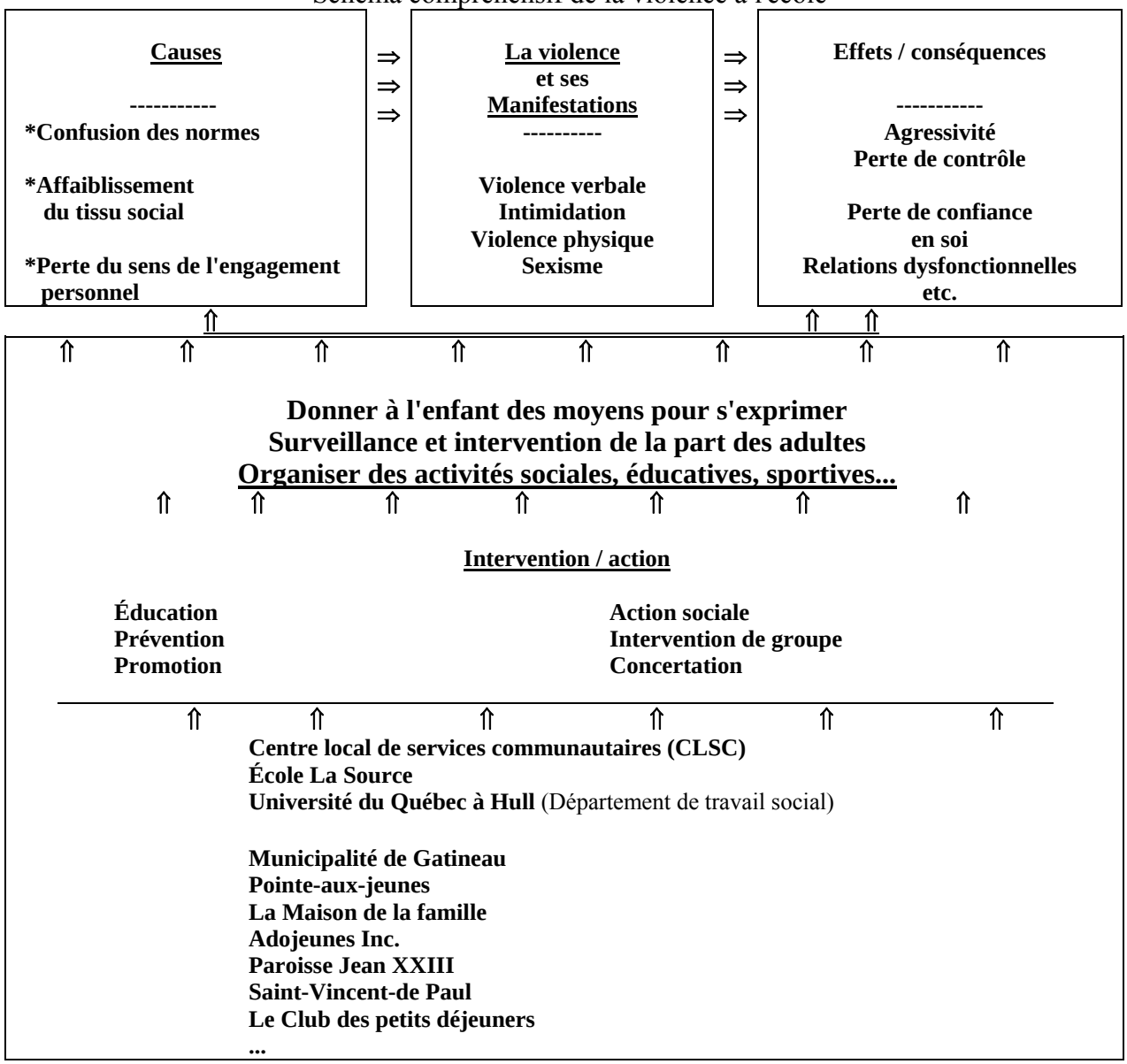
Une telle définition concentre donc sur quatre référants de base : (a) l'intention, exprimée dans l'exercice du pouvoir (abus), (b) le contexte, c'est-à-dire à l'intérieur des relations interpersonnelles (les interactions), (c) la finalité, dans un but de gratification personnelle, (d) l'effet, un gain au détriment de l'autre (Bowen, 1992; Hébert, 1991; Berteau, 1987).

Les interactions entre les jeunes, même dans le cadre de l'école primaire, sont remplies de situations où des conflits de toutes sortes s'expriment, où leur résolution traduit l'ambiguïté des normes comportementales, où la tendance est au geste agressif et violent. La violence des enfants entre eux, à l'école, est ici perçue globalement à travers la violence verbale, l'intimidation, la violence physique et le sexisme (Beaumont, 1992). Elle est reliée à la confusion des normes, sociales et communautaires, à l'affaiblissement du tissu social et des réseaux sociaux de soutien, à la perte du sens de l'engagement envers les personnes et ce qu'elles représentent. Ses effets plus immédiats sont observés dans l'agressivité et la perte de contrôle personnel ; ses conséquences à plus long terme se retrouvent dans la perte de confiance en soi et, souvent, dans des relations sociales dysfonctionnelles (sentiment d'incompétence, rejet par les pairs, échec scolaire, abandon-exclusion de l'école, consommation excessive de psychotropes, troubles de comportements, délinquance, etc). Les interventions privilégiées sont des actions concertées en éducation sociale, en prévention-promotion et en action communautaire visant à donner aux enfants des moyens pour s'exprimer, à revitaliser la surveillance et l'intervention de la part des adultes, et à organiser des activités sociales, éducatives et sportives susceptibles de développer

[2] Ce rapport reprend l'essentiel des données de la recherche décrites dans le Rapport final intitulé *Les Camaraderies - Une stratégie de promotion des comportements pacifiques à l'école, une recherche-action.* Son contenu peut également être retrouvé dans le résumé de cette recherche.

des intérêts nouveaux chez les enfants, de leur faire découvrir les diverses facettes de leurs capacités relationnelles. Le schéma du tableau 1 résume cette compréhension de la violence entre pairs à l'école.

Tableau 1
Schéma compréhensif de la violence à l'école



À l'école primaire La Source, à Gatineau, professeurs et direction d'école sont souvent témoins de gestes variant de la taquinerie mesquine et dévalorisante aux contraintes morales et physiques de gangs, en passant par les manipulations, les menaces, les chicanes, les batailles, les vols, l'exploitation, l'extorsion, l'intimidation... Lorsque requis de s'expliquer, les enfants parviennent

mal à énoncer des motifs valables à leur colère et à leur agressivité ; ces gestes, apparemment très impulsifs, semblent démontrer une difficulté de reconnaissance des émotions ressenties.

Le projet *Les Camaraderies* cherche à exercer une influence déterminante sur « les dimensions qui sont les plus souvent associées aux problèmes des jeunes, [...] les composantes individuelles et celles liées à l'environnement socioculturel » en rehaussant leurs « compétences personnelles à faire face aux difficultés de la vie...» (CRSSSO, 1991 :30). Concrètement, à travers une approche multisectorielle et multidisciplinaire, le projet vise l'accroissement du bien-être personnel et collectif des enfants de l'école, de leurs parents, des milieux scolaire et communautaire, en développant leurs « facteurs de robustesse » (Blanchet et al., 1993 :15), leurs qualités naturelles favorisant la vie en communauté, et les conditions propices à l'exercice de conduites pacifiques et responsables face aux situations conflictuelles.

Baril note que déjà en 1988, le ministère de l'Éducation du Québec avait « répertorié 25 modèles d'intervention visant à prévenir ou à contrer la violence à l'école et les [a] regroupés en quatre catégories : les activités éducatives, la modification des lieux physiques, la modification de l'organisation scolaire, et l'amélioration de la qualité de vie » (1990 : 14).

Le choix privilégié s'est arrêté sur les activités éducatives, tout en les supportant d'efforts d'amélioration de la qualité de vie.

L'intervention auprès des enfants de la deuxième année

Le premier volet du projet est l'intervention auprès des enfants. Les enfants de la deuxième année ont été ciblés en raison de caractéristiques particulières. L'âge de sept-huit ans paraît crucial au plan de l'identification à des modèles violents (Josephson, 1995 ; Bouchard, 1991).

L'intervention auprès des enfants se déroule, par groupes-classes, au cours de sessions de cinquante minutes, sur dix semaines consécutives. Deux travailleuses sociales du CLSC assurent l'animation. L'enseignante, toujours présente, joue un rôle important de soutien à l'intervention ; durant la semaine, elle reprend certains messages et assure une continuité dans les activités (ex.: devoir de la semaine, retour des passeports, reprise des thèmes en cours de semaine, etc.). Son implication est capitale ; elle constitue un modèle quotidien et renforce les messages du programme.

Divers thèmes[3] sont abordés : l'estime de soi, les qualités, les forces et limites, les émotions, la communication, les relations interpersonnelles, la résolution des conflits, les différences (tableau 2). Tous contribuent à favoriser l'expression des conduites pacifiques. Chacun des thèmes est abordé par le biais d'exercices, d'activités de discussion et de jeu afin de faciliter aux enfants l'intégration des notions abordées et de les rendre plus concrètes. Les activités des sessions sont planifiées pour que la progression dans l'initiation aux thèmes soit graduelle, soutenue et supportée par les activités de la semaine.

Tableau 2
Structure et thèmes des sessions offertes aux enfants

#1	Activités brise-glace	- prise de contact - explication du programme
#2 / #3	L'estime de soi	- qualités, forces et limites - appréciation de soi et des autres
#4 / #5	Les émotions	- les identifier, les dire - contrôle des réactions lorsque des sentiments négatifs sont ressentis
#6	La communication	- "petits trucs" de communication (ex : message en "je")
#7	L'amitié	- se faire des amis - garder ses amis
#8	La résolution de conflits	- sentiments reliés aux chicanes - façons de régler des chicanes
#9	Les différences	- préjugés - acceptation des différences
#10	Bilan des activités Rappel des thèmes Remise des certificats de reconnaissance et des commentaires	- cérémonie de graduation - attestation personnalisée de participation

Ce programme offre aux enfants des modèles alternatifs de relation, constructifs et attrayants ; il les initie à des modes d'action efficaces et gratifiants au plan des interactions personnelles. Le message central donné aux enfants, au cours des sessions, est de mettre l'accent sur les efforts plus que sur les résultats. Les enfants sont souvent capables de reconnaître leurs propres efforts mais ils éprouvent de la difficulté à repairer chez les autres les efforts perçus et de leur refléter. Cette option soutient le principe de la promotion des éléments positifs chez les enfants, les facteurs de robustesse. Ainsi, les enfants apprennent à gérer leur stress, à consolider leur emprise sur leur environnement social et physique, à avoir confiance en leurs capacités personnelles, à

[3] Voir : Centre local de services communautaires de Gatineau. (1996). *Les Camaraderies - Programme de promotion des comportements pacifiques et de prévention de la violence : Intervention auprès des enfants.* Gatineau : CLSC de Gatineau.

avoir recours aux ressources de leur collectivité. Ils font ainsi l'expérience de l'*empowerment* (Rappaport, 1981).

Afin de rafraîchir leurs apprentissages, le programme prévoit une relance des enfants, alors gradués en troisième année. Les principaux thèmes favorisant la résolution pacifique des conflits sont alors repris et développés.

L'intervention auprès des milieux environnants

La démarche du projet vise divers éléments du milieu où vivent ces jeunes : la famille via les parents, le milieu de l'école comme contexte marquant, et le quartier comme milieu de vie. D'après le rapport du Groupe de travail pour les jeunes (1991), prévenir les comportements antisociaux dès l'entrée à l'école devrait être un objectif de tout le système scolaire. Le milieu scolaire est un endroit privilégié pour initier les jeunes à cette forme de relation basée sur le respect de soi et de l'autre, pour leur apprendre à faire des choix responsables.

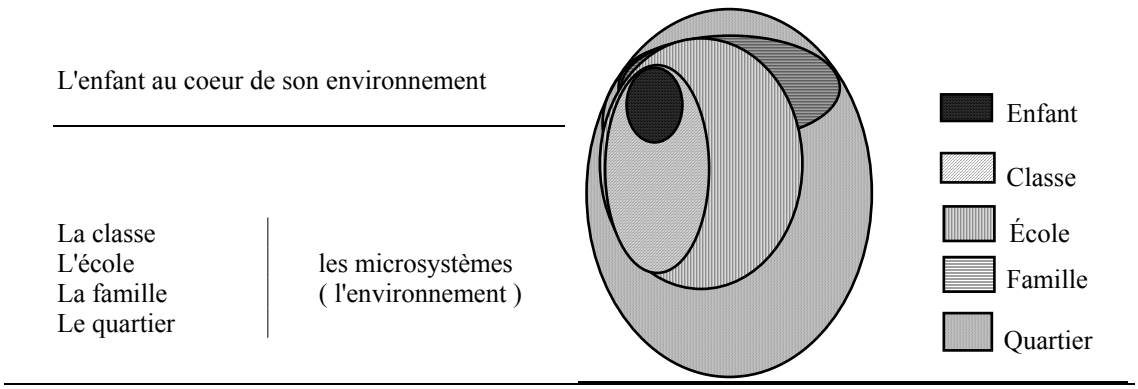


Figure 1 : application du modèle écosystémique au phénomène de la violence à l'école

L'objectif est de sensibiliser tous les acteurs impliqués dans les phénomènes de la violence au quotidien, et surtout de les impliquer concrètement dans des efforts de stabilisation des comportements et de renforcement des conduites pacifiques. C'est pourquoi l'intervention emprunte le modèle écosystémique (figure 1). Les jeunes ne sont pas les seuls artisans de leur détresse ou de leurs problèmes ; la structure même de la société les y engage. D'après Gobeil et Ouellet (1993 :62),

> certains facteurs institutionnels viennent influencer l'incidence de la violence : [les] attitudes et les comportements du personnel scolaire, l'école comme

> milieu physique et social, la composition des effectifs scolaires et enfin les valeurs éducatives et les régimes pédagogiques.

Ainsi, l'effort ne vise pas seulement des individus ; il prend un caractère collectif.

Le projet présenté ici mise sur cet effort de concertation de tous les services et de tous les milieux que côtoient les enfants, qu'ils soient identifiés vulnérables ou non. Tous ont quelque chose à apprendre les uns des autres ; les ressources et les forces des uns et des autres devraient se compléter et se décupler. Cette approche rejoint directement l'intervention promotionnelle décrite par Blanchet et alii. (1993 : 23) comme une approche qui :

> visera souvent, de façon simultanée, les modes de vie individuels (habitudes de vie, loisirs, relations affectives), les milieux de vie (famille, travail, réseau social personnel), de même que les conditions de vie plus larges (structure socio-économique, valeurs sociales et culturelles, politiques publiques), qui façonnent la santé mentale et le bien-être des individus et des communautés.

Cette approche s'inscrit dans ce que Fraser (1996 :352) considère la voie suggérée par l'ensemble des recherches actuelles : «...les efforts de prévention et d'intervention précoce devraient s'appuyer sur une stratégie des impacts multiples qui évalue et touche systématiquement un éventail des facteurs de nature communautaire qui mettent les enfants à risque ».

Les parents

Le deuxième volet du projet s'adresse aux parents des enfants de la deuxième année. Les parents sont invités à participer à cinq soirées d'information et d'échange, en groupe, sur les comportements violents et les conduites pacifiques à l'école et sur divers aspects de l'éducation des enfants, telles la discipline, la prévention et la gestion des crises, les façons de valoriser l'enfant, etc
(tableau 3). L'aide mutuelle y est encouragée. Les parents sont également sensibilisés aux thèmes abordés avec les enfants, informés du contenu des interventions en classe et de leur contribution attendue au passeport de l'enfant.

Les objectifs de cette sensibilisation sont de leur faire prendre conscience de leurs valeurs et leur impact sur les comportements et attitudes de leurs enfants, de leur donner des outils supplémentaires pour les aider à mieux gérer leurs conflits et pour améliorer la communication parents-

enfants. Les rencontres, sous forme d'ateliers, durent deux heures. Les thèmes[4] abordés avec les parents sont : la discipline et ses qualités (constance et fermeté), les formes de violence, leur perception des comportements violents que leurs enfants adoptent et qui les dérangent, la gestion des crises et de l'agressivité, l'importance de l'estime de soi, l'écoute dans la communication, la résolution des problèmes.

L'école

Un troisième volet du projet voit à mobiliser le milieu scolaire à travers l'équipe-école, à établir un climat de concertation contribuant à renforcer la portée du programme et à consolider les efforts des enfants. Ce troisième volet s'articule à trois niveaux : la classe, les enseignantes et le milieu-école.

Au niveau de la classe, l'enseignante a un rôle prépondérant. Elle a la responsabilité d'aider les enfants à faire le pont entre ce qu'ils voient dans les sessions du programme et leurs activités de tous les jours. Aussi, dans le cadre du projet pédagogique d'école « Je mets de la vie dans ma vie », elle se charge d'assurer des concordances avec les thèmes du programme. De façon concrète, par des rappels, la formulation d'échéances, etc, elle s'assure que les activités de la semaine, les "devoirs" reliés au programme, soient réalisées et intégrées au passeport.

Tableau 3
Structure et thèmes des sessions offertes aux parents

#1	La discipline	- constance et fermeté - formes de violence - perceptions des manifestations de violence - comportements des enfants
#2	Gestion des crises et de l'agressivité	- émotions exprimées - conséquences logiques
#3	L'estime de soi	- stratégies de valorisation de l'enfant
#4	L'écoute active	- la communication : les obstacles, les stratégies...
#5	La résolution de problèmes Bilan des activités	- principes de base - les stratégies

Au niveau des enseignantes, le projet cherche à développer un mouvement d'ensemble. D'abord, un souci de concordance est développé pour arrimer les messages : celui des *Camaraderies* et

[4] Centre local de services communautaires de Gatineau. (1996). *Les Camaraderies - Programme de promotion des comportements pacifiques et de prévention de la violence : Intervention auprès des parents.* Gatineau : CLSC de Gatineau.

celui du projet pédagogique d'école. Par exemple, le grand thème véhiculé à travers l'école « Je mets de la vie dans ma vie » vise à sensibiliser les élèves à l'importance de se respecter les uns les autres et de respecter l'environnement. À chaque mois un sous-thème le développe. Des échanges dans les classes sont assurés par les enseignantes, selon la planification de chacune.

Par ailleurs, l'animation théâtrale a été retenue comme un moyen pour partager avec l'ensemble de l'école la préoccupation des conduites pacifiques. Une première pièce intitulée *Le Nez* a été présentée en juin 1997 à l'ensemble des élèves. Une invitation spéciale fut faite aux parents des enfants de la deuxième année. Le thème central de la pièce traitait de l'estime de soi. En mars 1998, une autre activité théâtrale fut réalisée avec les enfants. Un policier-éducateur de Gatineau fut invité à présenter la pièce qu'il pilotait dans le cadre du Projet *Virus* (Violence intolérée et réduite dans l'univers scolaire). La formule prend un caractère participatif ; cette approche motive les enfants à se lancer dans l'action et à proposer des solutions aux situations de violence interprétées sur scène.

En outre, un bulletin d'information intitulé *Les échos des camarades* a été mis à la disposition des parents et enseignantes. Il permettait de faire le point sur le projet et d'en transmettre les principales conclusions aux parents. En parallèle à ces bulletins, la direction de l'école ajoutait un mot sur *Les Camaraderies* dans tous ses feuillets d'information aux parents. Suite à l'intégration dans l'école d'ordinateurs à la disposition du personnel et des enfants, une des animatrices a suggéré d'utiliser le courrier électronique pour diffuser des informations sur l'estime de soi. Enfin, deux activités se sont greffées au processus d'ensemble du programme et ont permis de sensibiliser autant divers acteurs du milieu environnant que les enfants et les enseignantes mêmes. Une émission spéciale de la télévision de Radio-Canada, diffusée sur la scène locale et à RDI, a fait état des *Camaraderies*. En outre, le CLSC de Gatineau a présenté, avec l'apport des enseignantes impliquées, un aperçu du programme dans le cadre d'une journée Enfance-Jeunesse-Famille (octobre 1997) organisée par la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais. Ces démarches ont permis au milieu-école de s'approprier *Les Camaraderies* comme initiative d'école.

Le quartier

Un quatrième volet du projet est celui des activités communautaires dans le quartier. L'intention est de mettre les forces de la communauté à contribution afin que les enfants y rencontrent des messages concordant avec ceux reçus à l'école, dans le programme *Les Camaraderies* et dans

leurs autres activités. Ce volet fait appel à la collaboration des ressources communautaires du milieu, en revitalisant ou en développant les réseaux naturels d'entraide à l'oeuvre dans le quartier.

Deux stratégies guident ces efforts d'action communautaire : la première est de mobiliser les principaux acteurs et partenaires du milieu, la seconde est de respecter continuellement l'expression des besoins et l'évolution des investissements d'énergie que le milieu se dit prêt à faire. Le premier souci est d'identifier une base de concertation et de ralliement. Le premier outil développé à cette fin a été une analyse du quartier. Cet outil[5] permet de dégager les principales caractéristiques sociales et démographiques du quartier et de préciser certaines réflexions pouvant suggérer des pistes d'action. Lors d'une soirée publique d'information sur le projet, plusieurs observations y furent soulevées : l'instabilité des jeunes générée par les phénomènes d'éclatement des familles, le vandalisme, les jeunes portant des armes, des indices de consommation de drogues, des jeunes (même du primaire) traînant tard dans les rues. Les adolescents ont peu d'activités ou d'endroits pour se retrouver. Il fut alors recommandé de développer une maison de jeunes avec son équipe d'animation. Ainsi se dessinèrent les assises de *La cabane*, maison de jeunes du quartier, développée en partenariat avec La Pointe-aux-jeunes de Gatineau, maison de jeunes du quartier voisin, le Service des loisirs de la municipalité de Gatineau et la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.

La priorité donnée aux adolescents-es a provoqué une réflexion sur la situation des jeunes du deuxième cycle du primaire. Ces jeunes manquaient également de ressources. Diverses consultations auprès des organismes du quartier ont conclu à la nécessité d'activités parascolaires pour les élèves de l'école La Source. Les locaux ont été plus systématiquement mis à la disposition des jeunes, après les classes, pour des activités sportives, récréatives, culturelles. Un groupe d'entraide, les *Titanics*, a été développé dans le but de promouvoir le développement global de l'enfant, de faciliter sa transition au niveau secondaire, d'augmenter ses chances de réussite académique. Adojeunes Inc. et la Maison de la famille collaborent à cette initiative, avec l'école La Source et le CLSC de Gatineau. L'initiative vise à offrir des outils qui permettent aux enfants d'améliorer leurs habiletés de communication, de résoudre leurs conflits et problèmes interpersonnels, ou de mieux gérer leurs émotions.

L'intervention communautaire s'est également intéressée aux difficultés des familles à revenu modeste. Elle a initié deux cuisines collectives dans le quartier grâce à la collaboration des

[5] Voir : Campeau, Patrick. (1997). *Portrait du quartier Le Baron de Gatineau*. Gatineau : CLSC de Gatineau.

organismes du milieu : la paroisse Jean XXIII, la Saint-Vincent-de-Paul, le Département de santé publique, le Club optimiste, le CLSC de Gatineau. Par la suite un *Club des petites déjeuners* a été démarré ; environ 150 enfants y sont inscrits.

Une évaluation

L'intervention mise de l'avant par le projet est accompagnée d'un processus de recherche-action visant essentiellement l'évaluation de son implantation et de ses résultats. Ces deux composantes sont traitées séparément. L'analyse des résultats de l'intervention porte sur deux ensembles : les changements de comportements attribuables au programme, puis les résultats de l'ensemble du projet où des perspectives écosystémiques sont développées.

Les sujets

Tous les enfants de la deuxième année (1996-1997) participent aux sessions d'animation ; celles-ci se déroulent dans le cadre normal des activités scolaires de jour. Les parents qui le désirent s'inscrivent aux activités de soir. Les sujets de l'étude sont les enfants qui ont participé au programme et pour qui les parents ont signifié un accord de contribution. Ils en sont donc les principaux informateurs. Les enfants, leurs parents et leurs enseignantes ont tous rempli un questionnaire lors de trois mesures distinctes.

Le schéma expérimental

Dans le cadre d'un schéma quasi-expérimental, trois conditions d'expérience sont retenues :

a) le programme est offert aux enfants d'un premier groupe-classe, en même temps qu'un programme adapté l'est également à leurs parents ;
b) le programme est offert aux enfants d'un deuxième groupe-classe, après le programme présenté à leurs parents ;
c) le programme est offert aux enfants d'un troisième groupe-classe, avant le programme présenté à leurs parents.

Dans un tel schéma (tableau 4), le programme d'intervention constitue la variable indépendante alors que la mesure des comportements constitue la variable dépendante.

Tableau 4 :
Schéma de l'expérience

Novembre 1996	Janvier à avril 1997	Mai 1997	Été 1997	Octobre 1997

Mesure I (QECP)	Interventions (a/b/c) 10 semaines 50 minutes / semaine	**Mesure II (QECP)**	Vacances d'été	**Mesure III (QECP)**
Classes de 2ième Classes de 3ième (groupe témoin)	Classes de 2ième	Classes de 2ième	Tous	Classes de 3ième Classes de 2ième (groupe témoin)

Tous les enfants sont objets de mesures répétées. Le *Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire*[6] (QECP) de Tremblay et Desmarais-Gervais (1985) est retenu à cette fin. Il est utilisé trois fois, à chaque fois rempli par l'enfant, l'enseignante, et le parent : avant l'application du programme (novembre 1996), deux semaines après sa fin (mai 1997), et six mois plus tard (octobre 1997).

Dans ce questionnaire, l'échelle des conduites prosociales réfère à des comportements qui, de par leur nature, tendent à favoriser les rapports harmonieux entre les enfants et supportent, ainsi, leur compétence sociale. Prise ici comme des conduites pacifiques, elles représentent, en quelque sorte, les fondements de la compétence sociale, de la socialisation et de la capacité d'adaptation. Elles sont retenues ici comme l'expression d'une capacité des enfants à vivre en harmonie avec leurs pairs. Cette dimension est subdivisée en cinq sous-ensembles (tableau 5) : l'estime de soi, la capacité de résolution des conflits, l'exercice de la communication, la maîtrise des émotions, l'altruisme.

Tableau 5
Description sommaire des échelles du questionnaire (QECP)

Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire*	48 questions
*Validé au Québec par Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985	
Conduites pacifiques ou comportements prosociaux*	20 questions
a) l'estime de soi	18 questions
b) la capacité de résolution des conflits	7 questions
c) l'exercice de la communication	15 questions
d) la maîtrise de ses émotions	7 questions
e) l'altruisme	11 questions
Difficultés d'interaction ou comportements violents (inadaptation*)	28 questions
a) l'agressivité-hyperactivité*	13 questions
b) l'anxiété-retrait social*	6 questions
c) l'agitation	14 questions
d) l'irritabilité	16 questions

Un deuxième volet du questionnaire réfère à l'inadaptation ou difficultés d'interaction ; celles-ci sont mesurées par un autre ensemble d'items traduisant des comportements agressifs et/ou violents. Cette dimension est subdivisée en quatre sous-ensembles : l'agressivité-hyperactivité, l'anxiété-retrait social, l'agitation et l'irritabilité.

[6] Le Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire, l'échelle des comportements prosociaux, l'échelle de l'inadaptation, et les sous-échelles de l'agressivité-hyperactivité et de l'anxiété-retrait social ont été validées par Tremblay et Desmarais-Gervais. Les autres sous-échelles ont été constituées, pour les fins de cette étude, par le regroupement de questions sous les thèmes spécifiques.

Les résultats

Les observations de la première mesure, la mesure-étalon, permettent d'établir des données de base pour fins de comparaisons. Ensuite, les résultats de la deuxième mesure sont comparés à ceux de la première afin de dégager les changements observables. Puis, les résultats de la troisième mesure sont comparés aux résultats de la deuxième mesure pour en connaître la stabilité à long terme, et comparés aux résultats de la première mesure pour en dégager le changement à long terme. Enfin, ces résultats sont aussi comparés aux évaluations des comportements des enfants de la deuxième année (1997-1998) et de la troisième année (1996-1997), à titre de groupes-témoins.

Les observations de base

En bref, tous les enfants de la deuxième année manifestent un bon niveau de conduites pacifiques ou prosociales, telles que mesurées. Les évaluations des enfants et des parents sont très voisines ; elles permettent de conclure que les trois groupes-classes présentent des profils semblables, au départ, en regard des conduites pacifiques et de chacune de leurs composantes. Par ailleurs, tous les enfants présentent un certain niveau de difficultés d'interaction, désignées ici comme comportements violents, telles que mesurées ; ces difficultés ne sont toutefois pas perçues importantes. Pour les enseignantes et les parents, chacune des sous-échelles des difficultés d'interaction exprime la même conclusion que l'échelle générale : les trois groupes sont équivalents au départ. Pour les enfants, les conclusions sont plus nuancées : les trois groupes sont semblables aux sous-échelles de l'agressivité-hyperactivité, de l'agitation et de l'irritabilité, mais non à l'échelle générale des difficultés d'interaction ni à la sous-échelle de l'anxiété-retrait social.

Les changements de comportements

Les observations tirées de la deuxième mesure, lorsque comparées aux observations de la première, permettent de conclure à des changements dans les comportements des enfants. À l'exception d'une enseignante, tous s'accordent à dire que les enfants ont amélioré leurs conduites pacifiques tant à l'échelle générale qu'à chacune des sous-échelles ($p \geq .05$). L'hypothèse de base est donc confirmée : pour l'ensemble des trois groupes, les conduites pacifiques, telles que mesurées, se sont améliorées suite au programme. Pour les enfants et les enseignantes, les difficultés d'interaction, telles que mesurées, n'ont pas connu d'amélioration suite au programme. Ainsi, sur ce plan, l'hypothèse d'un changement positif est rejetée. Aux yeux des parents, ces

conclusions méritent d'être nuancées : selon eux, l'hypothèse est confirmée à l'échelle globale des difficultés d'interaction et aux sous-échelles de l'anxiété-retrait social et de l'irritabilité. Les vues sont donc partagées.

En regard des modes de présentation des sessions d'animation, l'étude des différentiels des indices des conduites pacifiques pour les trois groupes ne révèle aucune différence statistique significative dans les résultats fournis par les enfants et les parents. Selon les enseignantes, un groupe aurait progressé davantage que les deux autres ($p \geq .05$) : il semble que la formule présentant le programme aux enfants <u>après</u> l'avoir présenté aux parents amènerait davantage de succès dans l'amélioration des comportements pacifiques. Quant aux difficultés d'interaction, une conclusion similaire est suggérée par les observations des enfants : le même groupe semble avoir davantage progressé au plan des difficultés générales d'interaction, de l'agressivité, de l'agitation et de l'irritabilité. Les observations des enseignantes suggèrent que ce groupe présente de plus grands changements aux diverses sous-échelles de mesure ; les observations des parents ne dénotent aucune différence. L'analyse comparée des données des trois mesures suggère des nuances à ces observations.

L'extinction des apprentissages

Les observations tirées de la troisième mesure, lorsque comparées aux observations de la deuxième, permettent de conclure sur le phénomène d'extinction dans l'apprentissage des nouveaux comportements des enfants. Des apprentissages tels que ceux observés ici peuvent se perdre avec le temps, soit par désintérêt soit par manque d'exercice. Au plan statistique, aucune extinction des changements dans les conduites pacifiques n'est démontrée. En comparaison avec la première mesure, selon tous les évaluateurs, les conduites pacifiques des enfants manifestent un niveau supérieur après le programme ($p \geq .05$). Par ailleurs, il semble que le programme ait eu peu d'effet sur les comportements violents des enfants. En effet, les évaluations des acteurs impliqués ne démontrent à ce sujet que peu de changement à court et à long termes. Cependant, les avis sont partagés.

Les groupes-témoins

La comparaison des mesures de la deuxième année et de la troisième année ne met en évidence aucune différence statistique significative. Ainsi, d'après les résultats fournis par les enfants, les

groupes de la troisième année et les classes de la deuxième année présentent un niveau semblable de conduites pacifiques, telles que mesurées. Les enseignantes semblent conclure de la même façon, mais avec quelques nuances. Au plan des difficultés d'interaction, dans l'ensemble les enfants et les enseignantes considèrent que les enfants, des deux niveaux, ne présentent pas beaucoup de difficultés d'interaction et reflètent des comportements semblables. Somme toute, le programme n'imprime pas de différence statistique significative aux comportements des enfants.

Le processus d'implantation du projet

Les problèmes de violence entre enfants et des comportements difficiles à l'école sont souvent causes de références aux services sociaux. Une telle observation mène à la conclusion qu'il y a place pour une intervention préventive dans ce domaine. C'était là la conviction des travailleuses sociales du CLSC. L'expérience professionnelle suggère d'ailleurs que plus les enfants ont d'occasions d'acquérir des habiletés sociales en bas âge, davantage sont facilités leur équilibre émotionnel et leur intégration sociale (Fraser, 1996 ; Côté, 1995 ; Gobeil et Ouellet, 1993 ; Bouchard, 1991 ; CRSSSO, 1991 ; Hébert, 1991). L'intervention à caractère préventif contribue à les aider à apprendre à mieux se connaître, à les sensibiliser aux attitudes et comportements à adopter face aux autres.

Le choix du terrain d'expérimentation, c'est-à-dire l'école La Source, a été laissé quelque peu au hasard ; il aurait été plus rationnel, et peut-être plus judicieux, de procéder avec un ensemble structuré de critères. L'école retenue présente néanmoins des caractéristiques intéressantes et importantes en regard d'un tel projet. La volonté de faire face au problème est manifeste ; la grosseur de l'école est appréciable ; le quartier où elle se trouve présente des signes de difficultés socio-économiques évidents. Il aurait quand même été important de soigner davantage les bases du projet en assurant un meilleur arrimage entre les visions des acteurs du CLSC et de l'école. Une façon de faire aurait été de consulter, dès le début, le personnel enseignant afin de convenir avec lui de l'importance du problème, des caractéristiques et des formes de violence chez les enfants de ce milieu, dans le but d'établir un meilleur arrimage entre les besoins identifiés et les services offerts. Dans le cas présent, la direction de l'école s'est engagée dès le départ et le personnel enseignant s'est impliqué par la suite. Un meilleur arrimage aurait probablement contribué à amener une dynamique plus large au sein de l'école. La philosophie d'intervention, bien que valable et apparemment partagée, aurait eu avantage à être discutée et à faire l'objet d'un consensus plus explicite, voire peut-être même formel. Partir sur des prémisses non explicites ou insuffisamment exprimées est souvent source de mésententes ; ce ne fut pas le cas ; mais des hésitations étaient perceptibles.

Le comité d'école a suivi de près les activités du projet et a manifesté son appui à plusieurs reprises. Cependant, la participation d'une représentante de ce comité n'a pas été continue. La direction d'école assumait la responsabilité des communications.

Le programme a bénéficié de l'implication de travailleuses sociales intéressées et compétentes. Le fait qu'elles viennent en classe, de l'extérieur de l'école, permettait de donner aux thèmes une valeur ajoutée aux yeux des enfants, permettait aux enseignantes de mieux observer les enfants et de se libérer de la préparation des activités. Par contre, le programme a subi les soubresauts d'une certaine instabilité du personnel impliqué, tant du côté des travailleuses sociales que des enseignantes.

Les informations préliminaires recueillies grâce à un sondage dans toute l'école ont amené les participants à mieux cibler comment se perçoit la violence dans ce milieu et à orienter le contenu des différentes étapes d'intervention. Certains contenus des sessions auprès des enfants et des parents ont pu, par la suite, être ajustés.

Un décalage temporel introduit artificiellement pour les fins de la recherche a constitué, en fait, les conditions de l'étude (la variable indépendante). Cet agencement a permis à tous les enfants de bénéficier du programme, ce qui était un objectif important de l'intervention. Les comparaisons pré- et post-intervention correspondent à un schéma classique des recherches quantitatives. Un même instrument de mesure est à la base de ces comparaisons. Le postulat est que l'expérience vécue entre les deux moments de mesure est suffisamment significative pour expliquer les changements observés lors de la seconde mesure. Il ne s'agit pas d'établir ainsi une relation linéaire de cause à effet sans autre nuance. En effet, les enfants peuvent tomber sous l'influence de multiples autres facteurs qui peuvent contribuer aux changements observés. Cependant, il est raisonnablement possible d'identifier un lien d'influence, sans pour autant attribuer les changements exclusivement à cette influence.

En raison de contraintes de temps pour le compléter, seul a été utilisé le *Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire*, un instrument d'observation des enfants. Il permet deux grandes mesures : celle des comportements prosociaux et celle de l'inadaptation, assimilés ici respectivement aux conduites pacifiques et aux difficultés d'interaction. Il s'agit donc d'un premier niveau de réinterprétation des données du questionnaire. Aux conduites pacifiques sont associées cinq sous-échelles non-validées : l'altruisme, la capacité de résolution des conflits, l'estime de soi, la maîtrise des émotions et la capacité de communication. Aux

difficultés d'interaction sont associées quatre sous-échelles : deux validées par les auteurs de QECP, l'agressivité-hyperactivité et l'anxiété-retrait social, et deux non-validées, l'agitation et l'irritabilité. Ces mesures sont considérées dans leur potentiel d'évocation des changements de comportements associables au programme *Les Camaraderies*. Quoique présentant des limites, ce procédé semble efficace.

Les modes retenus pour l'animation des groupes-classes et pour l'introduction des thèmes sont perfectibles. Les animatrices en ont convenu et y ont travaillé dès la deuxième année d'application du programme. Cependant, l'idée maîtresse et la conception de base du programme sont demeurées inchangées, ce qui représente son essence.

La participation des parents a été mince. Le maximum a été fait pour les informer et les intéresser au projet et aux gains qu'ils pourraient y trouver ; par exemple, un effort particulier a été consenti pour rejoindre le plus grand nombre de parents possible pour le sondage sur les comportements violents et les conduites pacifiques à l'école. Ou encore, un organe d'information sur le projet a été établi : des communications régulières ont été transmises sur l'évolution du projet. Il a été très difficile d'impliquer les parents et, apparemment, ce sont toujours les mêmes qui s'intéressent aux activités de l'école. Cette difficulté n'a pas été surmontée. Un effort soutenu devra donc être consenti afin de susciter l'intérêt des parents à l'occasion des rencontres de l'école, de les informer sur le projet afin d'entretenir l'étincelle qui leur donnera le goût de s'impliquer.

Tout au long du projet, la présence des enseignantes s'est avérée très enrichissante. Vivant quotidiennement auprès des enfants, elles peuvent témoigner des changements qu'elles observent chez eux. Elles ont pu alimenter la réflexion des jeunes à travers le projet pédagogique d'école et en lien avec *Les Camaraderies*. Cette façon d'arrimer les deux projets permettait de transmettre le même message aux enfants à travers diverses activités, autant dans les classes que dans toute l'école.

Dans la démarche d'action communautaire, l'étude du quartier Le Baron a permis de dégager ses caractéristiques et de préciser certaines réflexions préalables à la mise en place d'un plan d'action. L'animation du milieu et le respect de ses priorités sont demeurés essentiels à une démarche cohérente de changement. Ici, la préoccupation première, la violence des jeunes dans le cadre de l'école primaire, n'a été reçue que comme une des nombreuses manifestations de la vulnérabilité du quartier ; la réalité des comportements des adolescents fut exprimée comme une réalité encore plus préoccupante pour les gens concernés. Aussi, la stratégie fut-elle de recevoir cette préoccupation et d'y donner suite par l'ouverture d'une maison de jeunes (*La cabane*).

En complément, diverses activités à caractère communautaire ont germé[7]. Les idées maîtresses derrière ces initiatives étaient de diminuer les stress familiaux et individuels contribuant, directement ou indirectement, à un climat où la tolérance et l'acceptation des différences s'avéraient plus difficiles.

Une étude qualitative du discours des acteurs du programme

Lors d'une étude qualitative du discours des acteurs du programme[8], effectuée dans le cadre du projet, presque tous les enfants interviewés, garçons et filles, ont reconnu la **présence** de comportements de violence à l'école. Cette observation se reflétait d'ailleurs dans le sondage effectué auprès des enfants sur la violence et les comportements pacifiques à l'école. Selon cet échantillon d'enfants de la deuxième année, la violence physique se manifeste surtout chez les garçons : coups de poing, coups de pied, jambettes, lancer des roches, bousculades, tiraillage. La violence de nature psychologique, comme ridiculiser, insulter, dire des gros mots (injures), menacer de rejet ou d'exclusion, semble plus caractéristique des filles. Les gestes violents mentionnés par les enfants surviennent lors de chicanes entre deux enfants ou entre groupes d'enfants, surtout lors des récréations et après l'école : conflits autour des jeux, de la défaite au jeu, etc. Il semble que les plus vieux posent davantage de gestes de violence entre eux et envers les plus jeunes.

Le personnel enseignant observe parfois, chez les enfants de la deuxième année, la présence d'une violence psychologique et verbale qu'il a du mal à contrôler. Parfois même elle passe inaperçue : chantage, mots durs, menaces d'exclusion. La violence physique, plus manifeste, est reconnue dans les coups de pied, les coups de poing, les bousculades, les morsures, les égratignures, les jambettes, les enfants qui se poussent, qui se lancent des objets. Les enfants s'agacent verbalement, se bousculent, se chicanent et parfois se battent. Presque tous les parents mentionnent que leurs enfants vivent de la violence, physique, verbale et psychologique, dans le cadre des activités scolaires, mais que seule une minorité d'enfants pose ces gestes. La violence physique se caractérise par les bousculades, les coups de pied, les jambettes, les tapes, des étranglements. La violence verbale et psychologique touche l'intimidation, le chantage et la menace, l'usage du ridicule pour diminuer l'autre, les paroles et gestes vulgaires et agressants.

---

[7] Voir : Touzin, J. (1999). *Bilan des activités réalisées dans le cadre d'une recherche-action effectuée au cours des années 1996-1998. - Les Camaraderies* . Gatineau : CLSC de Gatineau.

[8] Voir : Deslauriers, Jean-Martin. (1999). *Étude d'un programme de prévention de la violence réalisé dans une école primaire*. Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Hull.

Tous ne manifestent pas une même conception de la violence ; certains y perçoivent des niveaux plus ou moins importants. Selon eux, la violence se manifeste dans certains contextes, surtout à l'extérieur de l'école ; les garçons s'engagent davantage dans la violence physique, les filles dans la violence verbale et psychologique. Le personnel du CLSC impliqué dans le projet manifeste une bonne connaissance de l'école. Selon lui, des comportements de violence sont observés dans les aires de jeu, à l'extérieur de l'école, particulièrement au parc et dans les rues avoisinantes. Les exemples de violence physique rapportés concernent différents coups, les jambettes, des roches lancées, des attaques à plusieurs pour battre un copain. La violence verbale et psychologique relevée traite de l'intimidation, des moqueries en se traitant de noms... sans compter le vandalisme, les vols et l'extorsion.

En regard du **programme proposé**, les enfants semblent généralement peu préoccupés par les phénomènes de violence à l'école ou après l'école, mais ils relèvent suffisamment de faits pour affirmer la pertinence d'un programme de prévention. La majorité des enfants rencontrés convient avoir besoin de telles activités pour diminuer les gestes plutôt désagréables entre eux et pour mieux s'entendre.

Certaines enseignantes croient qu'il est normal de retrouver dans une école quelques enfants qui présentent des comportements inadéquats. Toutefois elles estiment que leur école est plus difficile que d'autres. Les enfants ont besoin de modèles de solution des conflits ; aussi, le programme leur apparaît-il très pertinent. Selon elles, le manque d'encadrement de certains parents compromet sérieusement les apprentissages scolaires et sociaux de leurs enfants. Les enfants ont besoin d'entendre parler à l'école de valeurs qu'ils ne retrouvent pas suffisamment dans leur vie, familiale et de quartier. Les parents considèrent que le programme proposé a sa place ; certains le qualifient d'essentiel, d'autres de bon complément à ce qui se fait déjà à l'école et en famille. Les premiers jugent critique la situation de violence à l'école, les autres favorisent l'apprentissage, de toutes les façons possibles, d'habiletés sociales chez les enfants. Tous conviennent qu'un tel programme favorise une cohérence des valeurs et du discours chez les adultes qui entourent les enfants, en famille et à l'école. Le personnel du CLSC engagé dans le projet parle en connaissance de cause : les travailleuses sociales sont souvent appelées à intervenir auprès d'enfants de l'école, et de leur famille, suite à des gestes de violence et à des manifestations d'agressivité. Elles considèrent que les enfants ont tout avantage à améliorer leurs compétences sociales afin de favoriser leur intégration à l'école et dans la société. Selon elles, la formule retenue permet de rejoindre, en même temps, plusieurs enfants nécessitant du soutien et de l'encadrement, et les autres enfants susceptibles d'influences. En outre, la démarche ouvre une porte auprès des parents, permet de les appuyer lorsqu'ils présentent des difficultés à remplir

leurs rôles. Elle permet également d'améliorer la qualité de vie dans l'école et dans le quartier, notamment par la mobilisation de la communauté environnant l'école.

Les enfants marquent tous leur **satisfaction** après avoir participé aux activités du programme. Certains soulignent les apprentissages qu'ils y ont faits (expression des émotions, communication...) et d'autres apprécient les résultats de leurs nouveaux comportements (trucs pour se faire des amis, souplesse, retrait...). En général, ils perçoivent une amélioration du climat de la classe, une diminution des situations de violence, une meilleure capacité d'expression des émotions.

Les enseignantes semblent avoir beaucoup apprécié le programme. Elles observent des changements chez les enfants les plus difficiles : diminution de l'agressivité, règlement des conflits, saine affirmation de soi. Les enfants se manifestent davantage de respect qu'auparavant et le climat de la classe s'est amélioré. Les enfants ont appris à observer et à reconnaître les efforts et des qualités chez les autres. Ainsi, certains ont pu se défaire de leur image d'enfants-problèmes. En outre, le programme a permis aux enseignantes de prendre un certain recul vis-à-vis des enfants, de les observer en groupe sans la responsabilité de les animer, de découvrir certaines techniques d'approche et de relation, de découvrir des motivations aux comportements déjà observés. Les parents rencontrés disent avoir apprécié le programme pour la cohésion qu'il soutend en regard des valeurs et des règles de conduite mises de l'avant par les adultes-éducateurs de l'enfant. Certains mentionnent que les enfants semblent d'avantage capables d'empathie en comprenant mieux les conséquences des paroles blessantes, des gestes violents, et les sentiments qu'ils suscitent. Les enfants se reconnaissent plus de qualités personnelles. Les réactions face à la violence semblent modifiées: les enfants font davantage appel à l'adulte lors de situations de conflits. D'autres parents n'ont perçu aucun changement de comportement chez leurs enfants. Les parents qui ont participé aux sessions pour parents ont apprécié leur expérience pour les habiletés parentales, les stratégies et la réflexion qu'ils ont pu développer, confirmer ou renforcer. Le personnel du CLSC engagé dans le projet note, chez les enfants, une diminution importante des comportements inadéquats et une habileté croissante à reconnaître les efforts à modifier les comportements. Certains problèmes de marginalisation semblent évités. Les enseignantes et les parents ont pu prendre du recul par rapport aux comportements des enfants, à leurs façons d'interagir avec eux.

Des observations cliniques…

Les travailleuses sociales, à l'occasion de leur présence hebdomadaire dans les trois classes pendant les dix semaines du programme, ont pu observer des changements dans le comportement

de certains enfants et percevoir leur évolution tout au long du processus. Elles ont évalué qu'une vingtaine d'enfants sur les 75 constituant les classes de la deuxième année ont démontré un changement significatif sur le plan comportemental. Certains problèmes identifiés en début d'année (agressivité, retrait, conflits avec les pairs ou avec l'enseignante, rejet pour diverses raisons, enfant dérangeant, hyperactif, vol, perpétuelle recherche négative d'attention, tendance à se mêler des affaires des autres, difficulté à se dire, à s'affirmer, à se faire confiance, à prendre sa place dans le groupe) ont considérablement diminué ou ont disparu. Ainsi, une douzaine d'enfants ont apporté des corrections manifestes à des tendances vers des dysfonctions sociales.

Les travailleuses sociales et les enseignantes, de part et d'autre, ont constaté que l'intervention a permis de développer une plus grande harmonie au sein de chaque classe. Les problèmes quotidiens se sont réglés au fur et à mesure au lieu de s'accumuler et de provoquer une escalade menant vers le conflit. Les intervenantes ont senti et observé un plus grand respect entre les enfants. La formule d'intervention a permis également de développer une façon différente de communiquer en parlant des choses qui vont bien plutôt que de parler systématiquement des éléments négatifs, frustrants ou ennuyeux. Enfin, certains signes extérieurs démontrent qu'une quinzaine d'enfants semblent avoir haussé leur estime d'eux-mêmes : attitudes corporelles, soins personnels et apparence générale...

Enfin, certains éléments semblent avoir contribué à une plus grande efficacité de l'intervention. Les intervenantes ont accordé de l'attention autant à la dynamique de la classe qu'au contenu du thème. Elles ont ainsi répondu à des besoins de certains enfants davantage en difficulté. Les intervenantes constatent également à quel point l'attention accordée aux efforts plutôt qu'aux résultats permettent aux enfants de se sentir compétents et adéquats. Les résistances face aux interventions et aux changements proposés ont semblé, de ce fait, diminuer considérablement. Les animatrices ont porté une attention particulière afin de renforcer les attitudes adéquates ou aidantes de la part des enseignantes.

Les enseignantes, de leur côté, constatent que le programme leur a donné l'occasion d'une meilleure connaissance de leurs élèves. L'observation et la participation à l'intervention leur a permis de sentir les émotions des enfants derrière les comportements. Elles ont été re-sensibilisées à la stratégie de miser davantage sur les efforts que sur les résultats. Elles constatent que l'implantation d'un tel type de programme favorise une diminution des gestes de violence entre les enfants.

Selon les travailleuses sociales, la démarche a permis aux parents participants de développer ou de confirmer le sentiment d'être des parents compétents, capables de voir les forces de leurs enfants. Les rencontres ont suscité certains réajustements au plan des rôles parentaux. Cela a permis, pour certains, une prise de conscience de leur propre fonctionnement personnel, de celui de leur conjoint ou conjointe, de leurs forces et limites, et de l'importance de développer un consensus comme parents. Les parents ont été sensibilisés à l'importance d'écouter davantage les enfants ; plusieurs ont découvert des facettes inconnues de leur enfant (sensibilité, vulnérabilité, forces derrière certains comportements). Enfin, pour certains parents renaît l'espoir que les problèmes peuvent trouver solution. Ils ont changé d'attitude face aux problèmes et aux conflits des enfants en les aidant à trouver leurs propres solutions plutôt qu'en les solutionnant eux-mêmes. Certains parents ont mentionné que leur participation au groupe et leurs changements d'attitude ont amené des modifications dans la communication avec leurs enfants. Les enseignantes ont souligné, dans le même sens, qu'elles ont observé une plus grande coopération de certains parents, comme si ces derniers s'étaient perçus davantage comme des partenaires de l'école. Enfin, les travailleuses sociales ont été marquées par l'énorme besoin des parents de parler, de se rencontrer, d'échanger sur leur quotidien avec leurs enfants. Afin d'assurer une plus grande efficacité de l'intervention, elles se sont assurées de toujours transmettre le message aux parents qu'ils avaient déjà toutes les ressources en main et qu'ils étaient tous des parents très acceptables. Elles ont soutenu qu'à partir du moment où les parents se percevaient comme de bons parents, ils étaient en mesure de faire des changements significatifs afin d'améliorer leur relation avec leurs enfants.

Conclusion

Les différentes activités d'évaluation ont cerné les progrès que *Les Camaraderies* ont pu générer au cours de leur première année d'implantation (1996-1997). Après cette première année, les énergies nécessaires ont été déployées afin de poursuivre l'intervention sous ses différents volets. Le milieu-école a poursuivi la démarche en impliquant les enseignantes de la deuxième année directement dans l'intervention auprès des enfants, en co-animation avec une travailleuse sociale du CLSC. Ainsi, l'école a accepté un certain transfert d'expertise. Les parents des nouveaux élèves de la deuxième année ont été interpellés et invités à participer aux groupes ; malheureusement la participation demeure faible.

Sur le plan communautaire, plusieurs consultations ont été menées auprès de la population du quartier, à différents moments, afin d'établir diverses cibles d'intervention. Les orientations prises tentent toujours de respecter et de rencontrer les besoins des gens, gage de réussite des différents projets qui se greffent au milieu. Les activités communautaires initiées à la première année se sont poursuivies. Graduellement, d'autres activités ont vu le jour et se sont greffées au projet ; par exemple, *Le Club des petits déjeuners* ainsi que *Le Club des devoirs*. Le premier permet à près de 150 enfants de l'école d'entreprendre leur journée de bon pied, avec un estomac contenté, et ainsi de mieux se concentrer pour apprendre et pour contrôler les événements. Le deuxième permet aux enfants de recevoir l'aide nécessaire afin d'améliorer leur cheminement académique. En outre, les locaux de l'école ont été ouverts à plusieurs activités parascolaires (sportives, culturelles ou récréatives) de fin de journée, après les classes.

La démarche entreprise avec *Les Camaraderies* n'est certes pas parfaite. Cependant, l'inspiration systémique de ce projet et l'effort d'intégration des diverses formes d'intervention ont permis de créer une synergie très forte. Tous les intervenants impliqués dans cette aventure ont fait l'effort de partir des besoins des enfants et des gens du quartier et de cibler les activités en fonction de ces besoins. Ces intervenants, quel que soit leur niveau d'implication au projet, se montrent fiers de leur expérience et souhaitent que le projet se poursuive à long terme et soit instauré dans d'autres milieux de la communauté.

Références

Berteau, G. (1987). *L'impact d'un projet de prévention de la violence auprès d'enfants de neuf à douze ans.* Québec : Mémoire de maîtrise en service social, Université Laval.

Blanchet, L., Laurendeau, M.-C., Paul, D. et Saucier, J.-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : préparer l'avenir*. Montréal : Gaëtan Morin.

Bouchard, C. et le Groupe de travail pour les enfants (1991). *Un Québec fou de ses enfants.* Québec : ministère de la Santé et des services sociaux du Québec - Rapport du groupe de travail pour les jeunes.

Bowen, F. (1992). *L'expression des conduites prosociales et antisociales et leurs relations chez les enfants d'âge préscolaire.* Montréal : Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal.

Campeau, P. (1997). *Portrait du secteur Le Baron de Gatineau* . Gatineau : CLSC de Gatineau (document inédit).

Centre local de services communautaires de Gatineau. (1996). *Les Camaraderies - Programme de promotion des comportements pacifiques et de prévention de la violence : Intervention auprès des parents.* Gatineau : CLSC de Gatineau.

Conseil régional de la santé et des services sociaux de l'Outaouais. (1991).*Pour améliorer la santé et le bien-être de la population de l'Outaouais : problématiques prioritaires pour l'Outaouais et objectifs de santé et de bien-être d'ici l'an 2002.* Hull : Conseil régional de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.

Côté, C. (1995). *Prévenir la violence dans les écoles : Idées et références.* Montréal : Guérin.

Deslauriers, J.M. (1999). *Étude d'un programme de prévention de la violence réalisé dans une école primaire.* Hull : Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Hull.

Fraser, M. (1996). Agressive Behavior in Childhood and Early Adolescence : An Ecological-Developmental Perspective on Youth Violence. *Social Work, 41 (4)*, 347-356.

Gobeil, A. et Ouellet, F. (1993). Les représentations sociales de la violence chez les jeunes. *Intervention, 98*. 62-72.

Hébert, Jacques. (1991). *La violence à l'école*. Montréal : Logiques.

Josephson, W. L. (1995). *Étude sur les effets de la violence télévisuelle sur les enfants, selon leur âge.* Santé Bien-Être Canada : Centre national d'information sur la violence dans la famille.

Rappaport, J. (1981). In Prase of Paradox : A Social Policy of Empowerment Over Prevention. *American Journal of Community Psychology, 9,* 1-25.

Touzin, J. (1999). *Bilan des activités réalisées dans le cadre d'une recherche-action effectuée au cours des années 1996-1998. - Les Camaraderies* . Gatineau : CLSC de Gatineau.

Tremblay, R.E. et Desmarais-Gervais, L. (1985). *Le questionnaire d'Évaluation des Comportements au Préscolaire (QECP) - Manuel d'utilisation*. Montréal : Groupe de Recherche Interuniversitaire sur la Prévention de l'Inadaptation Psycho-Sociale, Université de Montréal.