

Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire

Guide élaboré par le
Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.C.M.)

© C.I.R.C.M. 2003

Direction de la recherche et rédaction :	Normand Rondeau
Assistance de recherche :	Cynthia Tanguay et Annie Asmar
Correction :	Jean-François Hébert et Isabelle Deitchmann
Mise en page :	Caroline Allard
Infographie :	Nathalie Gaynecoetche



Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce document. Plus particulièrement, nous sommes reconnaissants envers :

- François Bowen
- Daniel Corriveau
- André Daneau
- Michel Janosz
- Maryse Plamondon
- Diane Poliquin
- Frank Vitaro

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

Le masculin est utilisé dans ce document dans le but d'en alléger la lecture. Il va sans dire qu'il désigne aussi bien le féminin.

Table des matières

Première partie : Pourquoi un Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire?	1
1. Qu'entend-on par « programme »?	2
2. La clientèle visée par les programmes	3
3. Le contenu du Guide d'implantation	3
Deuxième partie : Procédures d'enquête	5
1. Sélection des écoles	5
2. Écoles du Québec	5
3. Écoles francophones hors Québec	5
4. Procédure d'enquête et résultats	6
5. Questionnaire de la première vague	7
Troisième partie : La réussite de la mise en œuvre d'un programme	10
1. La conception des programmes	11
2. La portée des programmes	12
3. Les éléments du programme	13
– Les contenus à privilégier	13
– Clarté et simplicité	13
– Principes pédagogiques sous-jacents	14
– Programme versus orientation du milieu	14
4. La formation des utilisateurs	15
– La formation initiale	15
– L'assistance en cours d'implantation	15
5. Le milieu et l'intégration du programme	16
– Taille de l'école	16
– Stabilité du personnel	17
– Ressources du milieu	17
6. Aspects liés aux personnes	18
– Impact de la direction d'école	18
– Styles de leadership	18
– Habiletés de communication	18
– Importance de la participation/collaboration	18
7. Conclusion	19
Quatrième partie : Liste des programmes recensés	20
Tableau 1: Programmes destinés aux élèves du préscolaire	20
Tableau 2: Programmes destinés aux élèves du primaire	21
Tableau 3: Programmes destinés aux élèves du secondaire	23
Liste alphabétique des programmes recensés et leurs caractéristiques	25
Cinquième partie : Principales sources bibliographiques	59

Première partie **Pourquoi un Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire ?**

L'idée d'écrire un guide d'implantation sur les programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits vient du besoin de mieux cerner les pratiques scolaires dans ce domaine au Québec. Dès le départ, nous étions à même de constater que plusieurs programmes sont développés dans les écoles au Québec mais que, mis à part quelques programmes majeurs, ces initiatives demeurent malheureusement inconnues. Par ailleurs, il existe une méconnaissance des facteurs qui doivent entrer en jeu pour une mise en œuvre réussie d'un programme dans une école et son milieu. Le présent guide vise à combler ces lacunes, du moins en partie.

Remarquons d'abord que cette observation est en lien direct avec trois thèmes de plus en plus questionnés. D'abord, la prolifération des programmes dans les écoles témoigne du virage clairement préventif qu'a pris la société nord-américaine et particulièrement le Québec. Est-ce là une mode passagère ou bien est-ce une tendance vraiment durable? Bien que nous n'ayons pas la prétention de répondre à cette question, nous voulons contribuer à son enrichissement en y apportant des informations provenant des milieux, et principalement en documentant les phénomènes d'adoption et de développement d'une intervention.

En ce qui concerne la méconnaissance des nombreuses initiatives dans les milieux scolaires, elle renvoie au concept de diffusion/dissémination. Pourquoi certains programmes sont-ils davantage connus que d'autres? D'emblée, on peut répondre qu'ils bénéficient d'un soutien «marketing» que les autres n'ont pas. Cependant, on peut croire que ces programmes possèdent également certaines qualités nécessaires à leur adoption. En effet, les utilisateurs perçoivent et évaluent les avantages et les inconvénients d'un programme avant de l'adopter. En d'autres termes, ce n'est pas le simple déploiement d'une campagne de marketing qui fera la réussite d'un programme, mais aussi ses qualités intrinsèques. Quelles qualités de base un programme doit-il donc posséder pour s'assurer de susciter l'intérêt? Ce guide fournit quelques éléments de réponse.

Même si un programme possède les qualités de base requises, il reste que le milieu lui-même doit être disposé à recevoir une innovation. Cette disposition se traduit par les facteurs de réussite de la mise en œuvre des programmes. Nous avons divisé ces facteurs en trois catégories :

- Les aspects relatifs au programme lui-même ;
- Les aspects relatifs à l'école (le milieu hôte) ;
- Les aspects relatifs aux personnes qui implantent le programme.

Ces éléments constituent en quelque sorte le niveau de base de toute innovation. Des facteurs macroéconomiques (la plus ou moins grande prospérité de la société, le chômage, la culture sociale, etc.) et politiques (système d'éducation, d'attribution des ressources, etc.) jouent aussi un rôle déterminant à un autre niveau, mais nous n'aborderons pas ces questions.

Le développement et la mise en œuvre de programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire ne sont pas nés d'hier : plusieurs initiatives datent déjà d'une trentaine d'années. Mais récemment, le nombre de programmes a littéralement explosé. Notre recension des programmes implantés dans les écoles québécoises suggère que près de 2000 écoles sur les 3900 que compte la province ont initié, dans les cinq dernières années, un programme ou un autre sur les habiletés sociales ou la résolution de conflits. D'ailleurs, nous croyons sous-estimer le nombre réel d'écoles ayant implanté un programme puisque, parmi toute cette recension, nous n'avons pas inclus les innovations locales comme l'intégration d'un code de vie au fonctionnement quotidien. En effet, ces « codes de vie » prennent parfois l'allure d'un programme relativement étayé.

1. Qu'entend-on par « programme » ?

Il existe une variété de définitions de ce qu'est un programme, des plus restreintes aux plus générales. Nous avons choisi d'écarter celles qui se situent à un niveau supérieur tel un « programme » vu comme un ensemble de services (par exemple un programme de santé pour une région donnée). Nous écartons également la définition qui se limite à décrire un programme comme étant une intervention ponctuelle — par exemple, une pièce de théâtre thématique. Notre définition s'inspire plutôt de celle du ministère de la Santé et des Services sociaux¹ :

Un programme est un ensemble cohérent, structuré et organisé d'objectifs, d'activités et de ressources humaines, matérielles et informationnelles, regroupés pour offrir des services particuliers en vue de satisfaire des besoins particuliers d'une population déterminée.

Cette définition est relativement abstraite, mais elle présente l'avantage d'englober tous les programmes existants. Pour étayer cette définition par rapport au sujet qui nous concerne, disons d'abord que la population visée est constituée des personnes (adultes et enfants) du milieu scolaire. Ensuite, les services particuliers sont simplement de la prévention/promotion sociale en ce qui a trait aux habiletés sociales et de résolution de conflits. Enfin, les ressources informationnelles et matérielles peuvent prendre la forme de guides d'animation ou de formation, d'affiches, de marionnettes ou même de ressources externes.

Par ailleurs, soulignons que les écrits dont le sujet central est la mise en œuvre de différents programmes ont tendance à utiliser le terme d'« innovation » plutôt que de programme. Le mot « innovation » a l'avantage d'être détaché d'un contenu ou d'un domaine particulier et il renvoie également à l'aspect « nouveauté » — ce qui s'implante dans un milieu est forcément quelque chose de nouveau dans ce milieu.

¹ Ministère de la santé et des services sociaux, *Cadre pratique pour l'évaluation des programmes*, Gouvernement du Québec, Québec, 1998.

2. La clientèle visée par les programmes

Les programmes examinés dans ce guide interviennent au niveau de la prévention universelle, c'est à dire qu'ils visent à renforcer les facteurs de protection (habiletés sociales et résolution de conflits) de tous les jeunes. Ces programmes visent l'amélioration du bien-être et des relations sociales. Comme il s'agit de prévention universelle, ces programmes sont généralement applicables par l'ensemble du personnel scolaire sans distinction de «profession». En somme, on ne s'attend pas à ce que leur mise en oeuvre requière les compétences de spécialistes longuement formés.

D'autres programmes, dits de prévention ciblée, visent expressément des problématiques comme les troubles de la conduite ou les problèmes d'apprentissage. Ces types de programmes n'ont pas été inclus dans notre recension du milieu scolaire, à moins qu'ils n'aient été utilisés à des fins de promotion/prévention universelle. Dans ce cas, les applications premières de ces programmes ont été élargies, c'est-à-dire qu'elles ont fait l'objet d'adaptations pour avoir une portée plus générale. Nous les avons donc inclus dans notre recension.

Parmi les programmes les plus populaires rencontrés sur le terrain québécois, on retrouve «Fluppy», «PARC», «Vers le pacifique» et «Le Conseil de coopération». Ces exemples démontrent une variété de modalités d'intervention : certains s'adressent à des classes de différents niveaux ou d'un seul niveau, d'autres sont destinés à l'ensemble de l'école. Même si, dans certains cas, les concepteurs avaient prévu rejoindre une population ciblée (par exemple avec le programme PARC), des modifications ont été apportées pour satisfaire un groupe plus large d'enfants. Ce «détournement» de la planification initiale répond probablement à des besoins non comblés par d'autres programmes. En outre, plusieurs programmes prévoient une composante s'adressant aux parents et la plupart incorporent une formation dédiée au personnel scolaire.

3. Le contenu du Guide d'implantation

Notre enquête au sein des écoles québécoises et des écoles francophones hors Québec, ainsi qu'une recherche bibliographique exhaustive, nous ont permis de dégager des pistes de réflexion relatives aux éléments qui favorisent la réussite de l'implantation d'un programme dans un milieu scolaire.

Dans la deuxième partie, «Procédures d'enquête», vous pourrez consulter la méthode de recherche employée ainsi que les thèmes abordés dans le questionnaire que nous avons utilisé pour interroger les écoles qui ont participé à l'enquête.

La troisième partie, « La réussite de la mise en oeuvre des programmes », fait une synthèse des facteurs entrant en jeu dans la réussite de l'implantation des programmes. Comme il a été mentionné dans l'introduction, les aspects relatifs au programme, au milieu scolaire et ceux relatifs aux personnes sont abordés.

Les tableaux présentés à la quatrième partie, «Répartition des programmes en fonction de la clientèle visée», permettent de voir en un coup d'œil quels programmes conviennent le mieux aux élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire. Ces tableaux sont immédiatement suivis par la liste alphabétique des programmes que nous avons recensés ainsi que les informations qui leur sont associées. Sans avoir la prétention de donner toutes les caractéristiques propres à chacun

des programmes, nous avons eu le souci de recueillir le plus d'informations possible sur leur contenu et leur implantation. Pour chacun des multiples programmes recensés, nous donnons également un aperçu des modalités d'intervention, afin que quiconque désire implanter une intervention dans son milieu puisse orienter son choix rapidement. Dans la mesure du possible, nous fournissons les coordonnées des personnes responsables de la conception des programmes ainsi que les références des programmes qui ont été publiés sous forme de manuels.

Nos principales sources bibliographiques se trouvent à la toute fin du Guide.

P Deuxième partie Procédures d'enquête

La présente section se veut un résumé de la démarche d'enquête qui a été à la base de la constitution du répertoire de programmes de ce guide. L'objectif final était d'obtenir une liste représentative (à défaut d'être exhaustive) des programmes mis en œuvre actuellement dans les écoles. L'étape suivante, présentée à la quatrième partie, est la description des programmes et des aspects spécifiques de mise en œuvre.

1. Sélection des écoles

Au printemps 2000, nous souhaitions interroger environ 150 écoles qui implantaient un programme d'habiletés sociales ou de résolution de conflits parmi les écoles francophones canadiennes, en portant une attention particulière aux écoles québécoises. Le nombre d'écoles francophones hors du Québec étant limité, nous avons constitué deux échantillons indépendants : l'un regroupait les écoles québécoises, et l'autre les écoles francophones hors Québec; environ 16% des écoles ont été choisies au hasard dans chacun de ces deux échantillons.

2. Écoles du Québec

Après avoir retiré de la liste les commissions scolaires anglophones, les centres d'éducation pour adultes et les écoles de métiers, 2493 écoles (primaires et secondaires) sont inscrites dans le répertoire des écoles publiques québécoises. De ce nombre, nous avons sélectionné au hasard 400 écoles (près de 16%) dans le but d'en identifier environ 150 qui implantent un programme d'habiletés sociales ou de résolution de conflits. Nous avons dû mettre de côté une école à Kuujuaq, en principe francophone mais dont l'enseignement se fait en anglais. Le sondage a donc été réalisé auprès de 399 écoles au Québec.

Par ailleurs, il y a eu 15 écoles qui ont refusé de participer et 59 dont la collaboration n'a pas été suffisante pour obtenir des informations (pas de retour d'appel après plus de 3 tentatives, manque de temps pour répondre, pas d'intérêt; bref toute réponse qui ne permettait pas d'obtenir une information claire). Ces 74 écoles représentent près de 19% de l'échantillon.

3. Écoles francophones hors Québec

Nous avons choisi d'investiguer parmi trois des plus importantes communautés francophones hors Québec, communautés qui se trouvent respectivement en Ontario, au Manitoba et au Nouveau-Brunswick. En Ontario, nous avons sélectionné 50 écoles francophones sur 412; au Manitoba, 10 écoles francophones ont été choisies parmi les 29 recensées; au Nouveau-Brunswick, nous avons sélectionné 6 écoles francophones sur les 41 existantes. Au total, 66 écoles hors Québec ont fait l'objet du sondage.

4. Procédure d'enquête et résultats

La même procédure d'enquête a prévalu pour toutes les écoles. D'abord, nous avons effectué une première vague de sondages téléphoniques auprès des 465 écoles concernées. Les questions (voir la section suivante, «Questionnaire de la première vague») étaient posées au directeur/à la directrice ou à l'adjoint/adjointe. La direction d'école a une vue de l'ensemble des activités qui se déroulent dans son établissement, d'où l'avantage de s'adresser d'abord à elle. Cependant, l'inconvénient est que la direction ne connaît pas en détail, à moins de les avoir déjà animés, les programmes d'habiletés sociales ou de résolution de conflits et leurs contenus. Comme on le verra, cela a entraîné un certain manque de précision dans l'identification exacte des programmes implantés dans quelques écoles.

Au cours de cette première vague de sondages, il a été possible d'obtenir la collaboration de 350 directions sur 465 (écoles du Québec et hors Québec) pour passer à la seconde étape de notre enquête. De ces 350 écoles, 64 sont du secondaire et 286 du préscolaire et du primaire. Le refus de collaborer ou la quasi-absence de collaboration ont fait que l'on a dû mettre de côté² 115 écoles (25% de notre échantillon complet des écoles du Québec et des écoles hors Québec).

Parmi les réponses obtenues, 201 écoles (50%) ont affirmé avoir implanté au moins un programme au cours des cinq dernières années, dont 13 écoles sur 66 (20%) hors du Québec. Vingt-cinq (33%) écoles secondaires et 176 (54%) écoles primaires ont implanté un programme. D'autre part, on recense 334 programmes dans ces 201 écoles. En d'autres termes, une majorité d'écoles implantent plus d'un programme dans ses murs.

La deuxième étape avait pour objectif de documenter l'implantation des différents programmes recensés dans les 201 écoles au préscolaire, au primaire et au secondaire. À ces écoles, nous avons fait parvenir un questionnaire qui permettait de décrire le ou les programmes. S'il s'agissait d'un programme déjà documenté, nous examinons la façon dont il avait été implanté. Certains programmes tels que «Vers le pacifique», «Fluppy», «Le Conseil de coopération» et «PARC» se sont avérés tellement répandus - en fait 127 écoles implantaient l'un de ces quatre programmes - qu'il n'a pas été possible d'enquêter dans toutes les écoles. Nous avons donc sélectionné 5 milieux différents pour chacun de ces programmes.

Après nous être assurés de la participation de la personne responsable de l'application du programme dans les écoles choisies, nous avons utilisé le courrier conventionnel ou électronique pour effectuer l'enquête. Lorsque le retour du questionnaire n'était pas fait à temps, jusqu'à trois appels de relance étaient logés à la personne qui devait y répondre. Après ces trois appels, nous concluons à un refus de poursuivre, tacite mais souvent excusé par la personne elle-même à cause d'un manque de temps. Il est à noter qu'aucun programme n'a été «perdu», c'est à dire que nous avons été en mesure de décrire tous les programmes. L'information perdue concerne uniquement les variations de la mise en oeuvre. Au total, il a été possible de documenter 45 programmes différents par plus de 110 retours de questionnaires.

L'identification des programmes implantés dans les écoles lors de la première vague du sondage a posé certains problèmes qui ne sont pas tous résolus. Comme nous l'avons mentionné

² Aucune de ces écoles n'a été «éliminée» des calculs statistiques afin de ne pas surestimer la prévalence des programmes sur la base des écoles qui ont répondu.

plus haut, ce ne sont pas toutes les directions d'école qui connaissaient le nom du ou des programmes implantés dans leurs écoles. Certains programmes comme «Compétence sociale et socialisation à la maternelle» ou bien différents programmes centrés sur les habiletés sociales et l'estime de soi ont un nom plus difficile à retenir que «Vers le pacifique» ou «PARC». Par conséquent, nous avons dû regrouper plusieurs programmes (16 au total) sous le titre « habiletés sociales » sans être en mesure d'identifier précisément desquels il s'agissait. On soupçonne le programme «Compétence sociale et socialisation» (maintenant appelé «Contes sur moi»), d'être de ce nombre.

Voici un tableau indicateur des programmes qui sont les plus présents dans les écoles qui ont participé à notre enquête :

Nom du programme	Nombre d'écoles qui l'utilisent	Projection, nombre d'écoles sur l'ensemble du Québec (N = 2493)
Le Conseil de coopération	48 (12%)	300
Fluppy	42 (10,5%)	262
Vers le pacifique	32 (8%)	200
PARC	25 (6,3%)	157
Jeunes en santé	8 (2%)	50
Estime de soi de Reasoner	7 (1,8%)	44
PACTE	5 (1,3%)	31
Prends le volant	5 (1,3%)	31

L'estimation de la prévalence à l'ensemble du Québec est précise à moins de 5% d'erreur 19 fois sur 20. Comme nous l'avons déjà mentionné, un certain nombre de programmes sans nom ont été regroupés sous trois titres: «Habilités sociales» (16 mentions), «Résolution de conflits» (29 mentions) et «Médiation» (11 mentions). On peut raisonnablement penser que les programmes inclus dans ces deux derniers groupes sont largement inspirés de «Vers le pacifique»; le tableau ci-haut sous-estime donc probablement le nombre d'écoles qui utilisent ce programme.

5. Questionnaire de la première vague

Le tableau qui suit résume les thèmes de notre questionnaire au sujet des programmes d'habiletés sociales ou de résolution de conflits ainsi que les questions associées à ces thèmes. C'est à partir des réponses obtenues que nous avons pu étayer la première partie de ce Guide sur les éléments qui influencent l'implantation des programmes et établir la «Liste des programmes recensés» (4^e partie).

Thèmes	Questions associées
Identification du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Quels programmes ou interventions reliés au développement des habiletés sociales ou à la résolution de conflits ont été expérimentés dans l'école durant les 5 dernières années?
Assises théoriques et pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • D'où vient le programme ? Sur quelles bases théoriques ou conceptuelles s'appuie-t-il? • Auprès de quelles sources l'école a-t-elle obtenu l'information nécessaire à l'implantation et l'animation du programme?
Implantation	<ul style="list-style-type: none"> • Qui a été l'initiateur du projet? • Quelle était la motivation du responsable du programme? • A-t-il reçu l'appui des administrateurs? Sous quelle forme? • De quelles ressources a-t-il bénéficié? • Le projet représentait-t-il quelque chose de particulier pour sa carrière? • A-t-il rencontré des résistances?
Clientèle visée	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme s'adresse aux élèves de quel niveau? • Le programme s'adresse-t-il à tous (prévention universelle), à une clientèle à risque et ciblée (prévention ciblée sélective) ou à une clientèle en difficulté (prévention ciblée indiquée)?
Objectifs du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les buts du programme? • Quel est son objectif général? Ses objectifs particuliers?
Thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> • Quels thèmes aborde-t-on dans les activités (estime de soi, sentiments, habiletés d'entrée en relation, communication, résolution de problèmes, etc.)?
Personnel sollicité et formation	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est responsable de l'implantation du programme dans l'école? Est-ce qu'une formation est requise pour implanter le programme, et si oui, quels sont les détails de cette formation?

- Quelles personnes peuvent animer le programme dans l'école? Est-ce qu'une formation est requise avant d'effectuer l'animation?
-

Animation des activités

- Quelles sont les méthodes didactiques utilisées pour l'animation du programme (mises en situation, jeux de rôle, exercices écrits, etc.)?
 - Le programme comprend-il des activités de classe/ de petits groupes/individuelles ?
 - De quel matériel a-t-on besoin pour animer les activités? Y a-t-il des coûts reliés au matériel?
 - Combien de temps doit-on consacrer à préparer l'animation des activités?
 - Combien d'activités le programme prévoit-il? Quelle est la durée moyenne de chacune des activités? À quelle fréquence doit-on animer les activités?
-

Renforcement et suivi

- Un système de renforcement est-il prévu? Si oui, lequel?
 - Des activités de rappel («booster») sont-elles prévues dans le programme? Si oui, lesquelles?
-

Évaluation

- Une évaluation des apprentissages est-elle prévue par le programme? Si oui, quelles en sont les modalités?
 - Une évaluation de l'implantation du programme est-elle prévue? Si oui, par quels moyens?
 - Une évaluation des impacts du programme est-elle prévue? Si oui, par quels moyens?
-

L Troisième partie

La réussite de la mise en œuvre d'un programme

Qu'entend-on par une mise en œuvre réussie ? La réponse n'est pas aussi simple et directe que la question. Les concepteurs et les utilisateurs (pour ne nommer que ceux-là) ont chacun une façon différente d'évaluer la réussite de la mise en œuvre d'un programme. D'un côté, certains concepteurs diront que l'on doit se conformer aux prescriptions de mise en œuvre du programme. Paradoxalement, ils ne mentionneront pas le temps requis (en termes d'années) pour compléter un cycle d'intervention. Par ailleurs, des utilisateurs affirmeront avoir réussi à implanter un programme sans se soucier des modalités de mise en œuvre proposées. C'est donc dire que chacun définit la réussite à sa façon. Mais y a-t-il certaines lignes directrices qui permettent de juger de la réussite d'une mise en œuvre de façon indépendante ?

Chaque programme et chaque milieu étant différents, on ne peut pas s'attendre à une réponse uniforme pour toutes les situations. Cependant, il existe quelques lignes directrices fondées sur l'étude de multiples implantations de programmes variés en milieu scolaire. Les programmes vont de ceux abordant l'échec scolaire en passant par ceux qui visent le développement d'habiletés sociales, jusqu'à ceux qui s'attaquent aux problèmes d'obésité à l'adolescence ou à la prévention du suicide. Les critères de réussite de la mise en œuvre des programmes en milieu scolaire s'inscrivent donc dans une perspective très générale.

Pour définir la réussite de l'implantation d'un programme, deux principaux critères ont été avancés par différentes études :

1. Le premier critère est l'institutionnalisation du programme dans le milieu hôte. L'institutionnalisation est le processus qui amène le milieu à incorporer l'innovation dans sa structure, son organisation. Ce processus peut prendre différentes formes selon la culture, les besoins et les capacités de chaque milieu. Par exemple, certains programmes («Vers le pacifique», entre autres) sont inclus dans la mission éducative de l'école par la voie du conseil d'établissement. Dans ce cas, on allouera généralement des ressources afin de réaliser le programme. Une autre forme d'institutionnalisation consiste en la mise sur pied d'ententes de services entre plusieurs organismes (écoles, CLSC, direction des services sociaux), dans le but de soutenir différents volets d'un programme. Cela a été le cas, par exemple, pour les programmes «Fluppy» ou «Vers le pacifique». Ce critère de réussite présente l'avantage de fixer une intervention dans la structure ou le fonctionnement de l'école. L'intervention bénéficie alors d'un soutien permanent, qui ne doit cependant pas nous faire présumer du dynamisme ou de la qualité de l'implantation.
2. Le second critère renvoie à la durée pendant laquelle le programme doit se dérouler, durée dont le seuil critique semble fixé à trois ans. Autrement dit, pour que la mise en œuvre d'un programme soit qualifiée de réussie, elle doit se dérouler sur plus de trois ans; en deçà de cette période, on considère qu'il s'agit d'un abandon ou même d'un rejet prématuré du programme. Ce second critère n'est pas étranger à l'institutionnalisation, puisque trois ans est environ le temps nécessaire pour qu'un programme fasse ses preuves dans le milieu et mérite d'être promu au rang d'une intervention qui répond à un besoin et que l'on doit soutenir.

Ci-après, nous discutons d'autres facteurs qui peuvent affecter la réussite qui a trait au programme lui-même, au milieu hôte et aux aspects liés aux personnes impliquées.

1. La conception des programmes

À la base d'une implantation réussie se trouve un programme bien conçu et validé empiriquement. Un certain nombre de qualités se dégagent des études effectuées au sujet des programmes qui ont « percé ». Ces qualités relèvent autant des principes d'action, des contenus et de la formation que des aspects environnementaux du milieu comme la culture, les valeurs ou les contextes d'application qui sont prévus dans le programme. En somme, lors de l'élaboration d'un programme, on doit tenir compte de toutes les composantes qui lui sont inhérentes et même de celles qui lui sont plus ou moins externes.

Généralement les programmes les mieux fondés conceptuellement émanent des milieux universitaires. Ce n'est pas que les milieux de pratique comme les écoles soient incapables de développer des programmes; au contraire, nombre de programmes sont élaborés sur le terrain. Mais des assises théoriques solides constituent une caractéristique inhérente à tout programme efficace. En somme, peu importe d'où il vient, le programme doit être conçu sur des bases conceptuelles solides.

S'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, il n'y a rien de plus fondamental que la réalité : le test de la réalité est vital pour la réussite d'un programme. La connaissance concrète du milieu, tirée de multiples expériences d'intervention, est essentielle pour enrichir le programme en élaboration. Aussi, les caractéristiques particulières d'un milieu doivent influencer la conception de toute innovation, tant dans ses contenus que dans sa façon de les transmettre. Une attention spéciale doit être portée à la culture, aux valeurs et aux normes du milieu pour lequel le programme est conçu. Bien sûr, chaque milieu partage aussi des similitudes avec les autres et on ne peut envisager d'élaborer des programmes sur mesure pour chacun. Le résultat de cette réflexion est que tout programme doit composer avec les valeurs « sacrées » du milieu scolaire — celles qui résistent à toute tentative de changement car elles font consensus. Par exemple, la qualité de l'expression orale et écrite est une norme sacrée dans le milieu de l'enseignement; un programme qui transgresserait cette norme en proposant du jargon ou un langage dégradé n'aurait aucune chance d'être adopté. Cependant, le programme pourra varier — donc s'adapter au milieu — sur le plan des valeurs et les normes « profanes », qui présentent moins de résistance au changement que les valeurs et les normes « sacrées ». Par exemple, l'utilisation de moyens d'animation qui misent sur la compétition entre les élèves est acceptée dans plusieurs milieux scolaires, mais certains milieux tenteront de l'éviter en préférant utiliser davantage la coopération.

En ce sens, un courant de pensée très actuel suggère d'optimiser l'élaboration d'un programme par le développement en contexte d'évaluation. On peut illustrer ce processus par une spirale qui va de la conception à la validation, puis qui passe par des re-conceptions et des re-validations successives jusqu'à l'obtention d'un programme qui satisfasse à la fois ses concepteurs et ses futurs utilisateurs. Cette spirale débute par la conception d'un programme par des chercheurs universitaires. Mais même à ce stade hâtif, on suggère d'intégrer dans le processus de développement le milieu, les professionnels de l'intervention et les futurs utilisateurs. Leurs connaissances et leurs expériences liées à l'environnement socio-éducatif, à la population locale, aux instances décisionnelles, au climat de travail et à l'environnement physique, pour ne nommer

que celles-là, permettent de valider les orientations données au programme. Cette première validation par les utilisateurs permet, dès le départ, d'inclure au sein du programme des éléments de la réalité qui seront essentiels à son bon fonctionnement.

Une fois conçu provisoirement, le programme doit être expérimenté sur le terrain. À ce stade, l'évaluation du milieu permettra de confirmer les composantes justes du programme et de corriger celles qui accrochent. Bien plus, les concepteurs et les utilisateurs pourront dégager de cette première expérimentation les lignes directrices des modalités de mise en œuvre en vue de rendre le programme convivial. Nous aborderons bientôt cette question.

2. La portée des programmes

La *portée* du programme est une qualité que l'on retrouve fréquemment dans les innovations réussies. On peut préciser le concept de portée par deux notions complémentaires :

1. La portée concerne tout d'abord *l'ensemble des personnes qui composent le milieu scolaire*. Tous les niveaux de l'organisation scolaire doivent être rejoints par le programme : enfants, enseignants, administrateurs, personnel de soutien, et même les parents doivent être impliqués d'une manière ou d'une autre. Évidemment, chacun ne le sera pas de la même façon. Par exemple, les administrateurs devront au minimum se prononcer sur les fonds à allouer au projet ou sur un dégageant de personnel pour leur formation. Les parents pourront être consultés sur les orientations et le choix d'un programme qui concerne leurs enfants. Par ailleurs, la majorité des programmes misent sur les enseignants et les professionnels scolaires pour assurer leur mise en œuvre adéquate. Et en bout de ligne, l'intervention vise à prévenir l'apparition de problèmes chez les enfants; la portée d'un programme les inclut donc au premier chef.
2. La portée s'applique aussi à *l'ensemble des contextes de la vie scolaire où le programme sera mis en application*. La portée de l'innovation est plus étendue dans la mesure où elle favorise une intervention dans différents lieux de l'école et dans diverses situations : en classe, pendant les transitions, durant les pauses, au cours des activités spéciales, etc. On peut même étendre les contextes à ceux qui rejoignent la famille ou, du moins, ceux dans lesquels il y a des interactions famille – école. Idéalement, il faut intervenir dans l'ensemble des contextes scolaires, ce qui exige une forme de polyvalence d'intervention chez les personnes impliquées dans le programme. Cette polyvalence a toutefois un prix : le risque d'un enchevêtrement de l'intervention et de son abandon à plus ou moins court terme. S'il est souhaitable d'étendre l'intervention à différents contextes, les concepteurs doivent en doser la complexité pour tenir compte de la capacité des utilisateurs à maîtriser l'innovation proposée. Le défi consiste à maintenir une portée satisfaisante sans embrouiller tout le monde!

Les dernières tendances au regard de la portée des programmes en relation avec leur mise en œuvre considèrent trois catégories possibles de contexte. La première a trait à toutes les innovations qui se déroulent en classe. Celles-ci peuvent être implantées par l'enseignant avec ou sans le soutien d'un professionnel scolaire. Ce n'est donc pas l'ensemble des personnes du milieu scolaire qui est rejoint mais seulement les élèves de la classe concernée, à moins, bien sûr, que toutes les classes implantent le programme. La deuxième catégorie consiste en les innovations qui

visent à apporter des modifications dans l'environnement scolaire. Il s'agit essentiellement d'améliorer la qualité de vie dans l'école en formant ou en consolidant les compétences professionnelles des enseignants et des autres acteurs scolaires ou en organisant le milieu pour qu'il encourage des apprentissages favorables en termes de compétences sociale et scolaire des élèves. Enfin, la dernière catégorie est celle des interventions multimodales qui visent à former différentes classes d'acteurs scolaires à plusieurs niveaux : les élèves, leurs parents, le personnel enseignant, les éducateurs en service de garde. Également, ce type de programme peut intervenir autant dans une perspective de prévention universelle que ciblée.

3. Les éléments du programme

Certaines conditions incluses dans le programme en améliorent la portée et en diminuent les difficultés de démarrage. Parmi ces conditions, on retrouve la clarté et la simplicité du programme, les principes pédagogiques sous-jacents et les liens entre le programme et l'orientation du milieu.

Les contenus à privilégier

Depuis plus de vingt ans, les programmes de prévention font généralement appel à l'une ou l'autre de ces trois tendances :

1. L'accent est mis sur les habiletés sociocognitives comme la résolution de problèmes interpersonnels ou la capacité à prendre le point de vue de l'autre;
2. L'accent est mis sur les habiletés sociales, comme la meilleure façon d'exprimer son désaccord à un pair;
3. L'accent est mis sur la régulation des émotions et l'autocontrôle, par exemple l'utilisation d'éléments qui permettent de gérer la colère lors d'un conflit.

Il existe d'autres approches, comme celles fondées sur la thérapie de la réalité de William Glasser. Toutefois, elles se sont révélées nettement moins fécondes pour des interventions déployées sur l'ensemble d'une classe ou d'une école. Les trois tendances sont généralement réunies dans le concept de compétence sociale. Ce type de contenu s'avère être parmi les plus efficaces pour prévenir plusieurs genres de problèmes dont celui de la violence à l'école.

Si le cœur des programmes a pour cible les enfants, et c'est le propos même du présent document, on ne peut éviter de mentionner que les interventions visant les parents et plus généralement les personnes dans les différents contextes de vie de l'enfant sont également importantes.

Clarté et simplicité

Il y a de multiples avantages à avoir un programme clair et simple plutôt que complexe. Outre le fait d'améliorer la portée du programme, la simplicité et la clarté assurent la qualité de sa mise en œuvre à tous les niveaux de l'organisation de l'école. Quand l'innovation n'est pas trop complexe, cela facilite également la formation nécessaire à son acquisition. Des objectifs et

des contenus trop flous demeurent difficiles à assimiler et à mettre en pratique, ce qui entraîne souvent des variations importantes dans la mise en œuvre. De plus, à mesure que la complexité d'un programme augmente, on en maîtrise moins bien les divers éléments ou alors cette maîtrise nécessite plus de temps. On n'a qu'à penser à la réforme scolaire : l'introduction de notions comme les compétences transversales et les domaines d'application sont suffisamment complexes pour entraîner des délais de mise en œuvre de l'ordre de quelques années et nécessitant plusieurs heures de formation. De plus, on doit s'attendre à de grandes variations dans son application. Pire, si des moyens ne sont pas pris pour corriger la situation, on peut penser qu'il y aura de la confusion de la part des utilisateurs et possiblement une frustration entraînant un faible niveau d'implantation.

La simplicité occupe une bonne place dans la chaîne logique des objectifs, des contenus et des moyens d'animation du programme. Cette chaîne logique consiste en l'intégration et l'articulation des différentes composantes du programme. Un programme bien articulé facilite son acquisition et sa maîtrise par les utilisateurs, alors que, plus un programme innovateur met en place une structure complexe, plus les utilisateurs ont besoin de temps et de soutien pour l'assimiler. L'intégration « naturelle » assure également une plus grande homogénéité lorsqu'il y a une implantation à grande échelle, destinée par exemple à l'ensemble des classes d'une école.

Principes pédagogiques sous-jacents

Parmi les moyens d'intégration disponibles, les principes pédagogiques qui sous-tendent l'intervention sont essentiels. Certaines formes de pédagogie sont plus appropriées dépendamment des objectifs visés. Par exemple, dans le domaine des habiletés sociales, on ne songerait pas à faire acquérir des habiletés de coopération simplement par une lecture de texte; il convient davantage de mettre les enfants en situation de coopération, et la lecture pourrait devenir un adjuvant à la mise en situation. Selon qu'ils désirent transmettre des connaissances ou des compétences sociocognitives ou comportementales, les concepteurs devront articuler leurs méthodes pédagogiques avec les contenus et les objectifs de ces différents projets.

Depuis plusieurs années, il semble ressortir que les styles pédagogiques qui favorisent la participation active de l'élève et qui encouragent les interactions entre les élèves et avec les adultes, sont parmi les plus efficaces pour enseigner les compétences sociales. Aussi, les programmes d'intervention qui misent sur la démonstration, la pratique par les élèves et le feedback de la part de l'enseignant permettent des acquisitions plus stables et plus facilement généralisables.

Programme versus orientation du milieu

Un autre aspect de l'intégration concerne les liens entre le programme et la vocation – ou l'orientation – du milieu. Tenir compte du programme officiel, incorporer l'innovation dans le curriculum scolaire, tout cela s'avère très favorable à une implantation réussie. Cela facilite la mise en œuvre sans exiger trop de réaménagement organisationnel, de formation et d'encadrement contraignant pour le personnel. Les contenus, les méthodes pédagogiques et le matériel proposés par le programme doivent d'emblée suggérer au personnel la possibilité de le faire en classe dans le cadre habituel d'un cours ou en lien avec un objectif du programme scolaire officiel. Par contre, si l'innovation vise des changements majeurs dans les pratiques du personnel, l'intégration ne sera pas aisée et sa mise en œuvre pourrait aboutir à un échec.

4. La formation des utilisateurs

Si la portée d'un programme comporte ses risques, il est toutefois possible de les atténuer en augmentant les capacités des utilisateurs par le biais de la formation ou de l'entraînement.

La formation initiale

La formation initiale provient des concepteurs au tout début de l'implantation. Elle constitue l'interface entre le programme, son implantation et les utilisateurs. Certains chercheurs suggèrent que c'est l'entraînement qui sera la clé de la réussite : la mise en œuvre du programme s'améliore et acquiert de la qualité avec l'entraînement. Dans certaines conditions difficiles — lorsqu'une organisation scolaire s'adapte lentement aux changements ou qu'un nouveau programme s'insère dans un système en mouvance —, la préparation fournie par une formation ou un entraînement permet de compenser ces difficultés.

Les effets de la formation se font sentir directement auprès des utilisateurs. Elle favorise d'abord le sentiment de contrôle et de confiance envers l'innovation. Selon l'ampleur des changements proposés par le programme, il est souvent préférable de s'appuyer sur les compétences et l'autonomie des utilisateurs. La formation constitue une mise à jour commune et partagée qui facilite le déroulement et l'application uniformes de l'innovation par tous les acteurs concernés. Elle permet également aux utilisateurs d'anticiper et de planifier ce qui vient ensuite, ce qui renforce le sentiment de contrôle.

L'assistance en cours d'implantation

Un deuxième type de formation, fortement encouragé, est l'assistance en cours d'implantation. Cette assistance peut prendre différents visages : conférences externes, comités, événements ponctuels. Elle peut provenir autant de l'intérieur (la direction, les pairs) que de l'extérieur (les concepteurs, spécialistes ou autres). Il semble que l'assistance donnée par la direction de l'école soit primordiale. En effet, la direction possède la connaissance et l'expérience du milieu, de son fonctionnement, de la clientèle, des problèmes potentiels et des ressources disponibles. L'assistance extérieure, quant à elle, peut profiter au milieu hôte par son expertise tirée de multiples implantations, par les problèmes et les solutions déjà rencontrés, les modifications acceptables ou inacceptables au programme, etc. Toutefois, il est important de mettre les utilisateurs, et non le programme, au centre de l'assistance. Autrement dit, pour qu'une aide soit efficace, on doit répondre aux besoins et aux préoccupations des utilisateurs avant de parler des exigences du programme.

Les types d'assistance les plus efficaces sont ceux qui ont une valeur positive : l'enseignement, l'entraînement, la facilitation, le soutien, le renforcement. La contrainte n'est pas une stratégie d'assistance favorable. Cependant, lorsqu'elle prend la forme de « défense d'une cause », accompagnée par d'autres types d'assistance, elle peut devenir constructive.

Les effets de l'assistance soutenue se font sentir autant sur le déroulement de l'innovation que sur les utilisateurs et même sur l'organisation du milieu. En lien avec le déroulement, elle a un impact sur la planification, la préparation ou l'ajout de matériel, l'adaptation et la continuité du programme. Les effets sur les individus sont similaires à ceux que procure la formation : réduction de l'anxiété, augmentation de la compréhension, amélioration du répertoire de

solutions. Dans le milieu, les effets se font sentir par une meilleure cohésion, une réduction de l'isolement et une augmentation de la collaboration.

5. Le milieu et l'intégration du programme

Le milieu est défini par l'ensemble des personnes (considérées en tant que groupe et non pas prises individuellement), les structures, l'organisation et leur fonctionnement. Un certain nombre de caractéristiques humaines, physiques et d'organisation, reliées aux milieux, favorisent ou nuisent à l'implantation et au déroulement d'un programme dans ces milieux.

Taille de l'école

Le nombre d'élèves dans l'école semble avoir une influence sur sa capacité d'incorporer les nouvelles pratiques qu'apporte un programme. Peu d'informations sont disponibles quant à l'effet de la taille de l'école sur l'innovation. Cependant, plusieurs études se sont penchées sur l'effet du nombre d'élèves sur la réussite scolaire. Puisque la mission de l'école concerne autant l'acquisition de connaissances que le développement social des jeunes, on est en droit de penser que l'influence de la taille de l'école a aussi un effet sur l'acquisition d'habiletés sociales et de résolution de conflits.

La taille de l'école met en jeu un dilemme qui affecte l'introduction de nouvelles pratiques. Ce dilemme est le suivant: d'une part, si l'école est en mesure de recevoir un grand nombre d'élèves, elle bénéficiera davantage de ressources (gymnase, piscine, ressources professionnelles, parascolaires, etc.). Or, si elle a plus de ressources, elle pourra élaborer des interventions ou des cheminements adaptés pour plusieurs types d'élèves. En somme, l'économie d'échelle pourrait jouer en faveur des grosses écoles pour dégager du temps (de professionnels) afin d'introduire un nouveau programme d'habiletés sociales ou de résolution de conflits. Par contre, une partie de plus en plus importante des ressources supplémentaires acquises devra être affectée à la gestion et l'administration de l'école. Le fonctionnement de l'organisation entière devient de plus en plus formalisé à mesure que l'école grossit; il y a davantage de procédures administratives dans une grande organisation, qu'elle soit scolaire ou autre. Ceci entraîne une dépersonnalisation des interactions qui va à l'encontre, bien souvent, des objectifs des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits. De plus, il semble que la multiplicité des cheminements « adaptés » ne soit pas forcément au service de la réussite des élèves. La question posée est celle-ci : Quelle est la taille idéale d'une école, celle qui, en vue de favoriser la réussite scolaire, permet d'obtenir le plus de ressources possible tout en minimisant l'encombrement administratif?

Les études sur la question ne sont pas unanimes, mais pour les écoles primaires, on semble estimer que le nombre idéal d'élèves se situe entre 250 et 800. Certaines études stipulent qu'entre 175 et 500 constitue un minimum d'élèves, d'autres disent qu'entre 300 et 900 élèves représente un maximum. La plupart des écoles primaires du Québec ont des effectifs qui s'accordent à ces catégories. Au secondaire, il semble que le nombre optimal d'élèves se situe entre 600 et 900. Au Québec, les effectifs des polyvalentes dépassent fréquemment les 1000 élèves. Ce grand nombre d'élèves, combiné avec des facteurs d'organisation, explique peut-être pourquoi il est difficile d'y implanter des innovations avec succès.

Stabilité du personnel

La grosseur de l'école n'est pas le facteur qui affecte le plus la qualité de l'implantation. Plusieurs études dénotent que le facteur le plus important de réussite est le mouvement ou la stabilité du personnel. Le changement de personnel affecte de façon négative la qualité de l'implantation :

- Les personnes qui arrivent doivent être formées et intégrées dans un programme en marche;
- Un certain délai leur est nécessaire pour maîtriser le programme et la démarche en cours;
- Si le délai de mise à jour est long pour les nouveaux arrivants, il peut provoquer un fléchissement momentané ou persistant de l'intérêt auprès des autres personnes.

Le départ du directeur de l'école affectera particulièrement le bon déroulement du projet. Les décisions prises par ce poste clé de leadership ont un effet d'entraînement auprès de l'ensemble du personnel. Dans les aspects liés aux personnes, nous reparlerons des caractéristiques de la direction qui favorisent l'implantation.

Ressources du milieu

Les ressources du milieu, qu'elles soient budgétaires, matérielles et surtout humaines, constituent un autre facteur associé à la qualité de l'implantation. Elles découlent souvent des budgets donnés pour les effectifs scolaires, mais ce n'est pas forcément le cas. Des ressources peuvent (et doivent) être dissociées de leurs attributions habituelles pour être réaffectées au projet. Le meilleur moment pour le faire est évidemment lorsqu'on prend la décision d'adopter un projet. Cependant, si un investissement est nécessaire pour assurer le déroulement de l'implantation, il est clair que le programme ne doit pas être trop « gourmand » car il imposerait une trop grande contrainte sur le milieu pour être réellement viable. Il s'agit de respecter un équilibre délicat entre les besoins en ressources du projet et la capacité de l'école à les fournir.

Par ailleurs, l'ensemble du projet doit pouvoir compter sur un financement indépendant du fonctionnement quotidien du milieu. Cela peut prendre des allures de vœu pieux, mais il existe au Québec quelques exemples d'innovations soutenues par un dégagement de ressources au niveau de la commission scolaire. Ce soutien constitue clairement un facteur favorisant la poursuite du projet sur plusieurs années.

Une autre ressource s'avère capitale dans tout processus d'implantation : le temps. Nous avons effleuré le sujet lors de notre discussion concernant la formation et l'assistance prévues par le programme. Les concepteurs doivent inclure cette dimension de temps dans le programme pour permettre aux utilisateurs de se l'approprier. Cela implique, pour le personnel scolaire, une forme ou une autre de libération des tâches habituelles. Le temps combiné aux ressources matérielles sont des facteurs clés dans la réussite de l'implantation et du maintien d'une innovation.

Finalement, les échecs antérieurs de l'implantation d'une innovation dans le milieu peuvent fragiliser la mise en œuvre d'un nouveau programme. S'il a un historique d'échecs derrière lui, un milieu peut ne pas se sentir en confiance vis-à-vis ses propres moyens ou vis-à-vis une nouvelle innovation.

6. Aspects liés aux personnes

Curieusement, en ce qui concerne l'implantation de programme, les facteurs liés aux personnes — les caractéristiques personnelles et professionnelles, par exemple — sont parmi les moins bien documentés. En fait, les meilleures recherches existantes sur les processus d'implantation ne nous renseignent que très peu sur les «agents» du changement. Nous avons déduit quelques-unes des informations présentées ci-après à partir des caractéristiques des rôles prévus par le programme ou bien à partir des rôles qui se sont avérés pertinents dans l'expérience des milieux hôtes.

Impact de la direction d'école

Le directeur d'école est au cœur de toute innovation dans l'organisation scolaire. Son rôle et son leadership sont en relation directe avec le degré d'implantation d'un nouveau programme. Ce leadership s'exerce lors de l'adoption d'un programme, de sa réalisation, mais joue également un rôle pour son maintien. Selon certaines études, le style de gestion et de participation du directeur explique près de 25% des variations dans l'implantation des innovations.

Styles de leadership

On distingue trois styles de leadership : le meneur, l'endosseur et le gestionnaire. Le meneur (leader) initie, accommode et est impliqué tout au long du processus. Ce style de leadership permet d'atteindre le niveau le plus élevé d'implantation et un changement durable. L'endosseur, lui, demeure à l'arrière-scène tout en montrant son intérêt à court terme. Enfin, le gestionnaire exécute le changement mais n'influence pas son déroulement. En termes d'implantation, les deux derniers styles produisent des résultats plus faibles et très variables.

Habilités de communication

Le rôle de «leader» n'est toutefois pas exclusivement réservé aux personnes en poste de direction. L'ensemble des professionnels scolaires peut avoir une influence sur le processus d'implantation. Les habiletés de communication se situent au premier rang des caractéristiques individuelles d'un leader efficace. Elles permettent de localiser et de mobiliser plusieurs personnes et plusieurs ressources autour du projet.

Importance de la participation/collaboration

L'animation du programme au sens large peut prendre différents styles selon qu'elle se fait de façon centralisée ou autoritaire, ou encore de façon participative. Le style participatif/collaboratif améliore l'implantation d'un programme en ce qu'il favorise davantage l'implication des personnes. Ce style participatif/collaboratif, lorsqu'il se met en place dès le moment du développement du programme, a un impact direct sur sa mise en œuvre et son application. D'ailleurs, cette composante collaborative préoccupe particulièrement les enseignants: lorsqu'ils ont l'assurance de pouvoir participer et d'avoir un contrôle dans l'orientation de l'innovation, les résultats sont d'autant plus favorables.

7. Conclusion

Dans cette troisième partie, plusieurs aspects de la mise en œuvre ont été abordés dans la perspective de sa réussite. Cette réussite est établie à partir de deux principaux critères. D'abord l'institutionnalisation du programme dans les structures scolaires à un niveau ou à un autre (école, commission scolaire, ministère etc.). Le deuxième critère concerne la durée de sa mise en œuvre qui devrait être d'au moins trois ans. Une fois ces critères énoncés, quels sont les facteurs qui affectent la mise en œuvre d'un programme?

Au départ, il semble que la conception même du programme soit déterminante. Tant du point de vue de ses assises théoriques que de celui provenant de sa validation empirique, le programme doit être en accord avec des principes d'action, des contenus et des aspects de l'environnement scolaire comme les valeurs, la culture et les contextes d'application reconnus. Les tendances actuelles suggèrent d'élaborer le programme directement en contexte scolaire sur une base continue. Par ailleurs, les qualités « intrinsèques » d'un programme comme sa clarté, ses principes pédagogiques et les moyens d'animation (matériels ou autres) sont déterminantes si l'on se place du point de vue de l'utilisateur.

La portée d'un programme, en relation directe avec sa conception, concerne à la fois l'ensemble des personnes et l'ensemble des contextes d'application. Plus la portée d'un programme est grande, plus importantes sont les chances de succès de sa mise en œuvre, à certaines conditions. Ces conditions ont à voir avec d'une part le milieu : la taille de l'école, ses ressources et la stabilité du personnel. D'autre part, les conditions liées aux utilisateurs : leur formation initiale, le soutien et l'assistance en cours d'implantation ont un effet certain sur la qualité de la mise en œuvre du programme.

L'utilisateur doit être placé au centre de la mise en œuvre afin de « livrer » correctement et avec succès l'intervention auprès des enfants. En ce sens, la formation et l'assistance des personnes apparaissent hautement déterminantes dans le succès de la mise en œuvre. Certaines modalités comme le soutien, l'entraînement, la facilitation et le renforcement sont des stratégies préférables à la contrainte. Les phases de planification, de préparation et d'organisation matérielle sont également à prendre en considération.

Enfin, différents aspects liés aux personnes sont soulevés à titre de réflexion. Il semble que la direction de l'école, le leadership qui prévaut dans le milieu ainsi que les habiletés de communication et de collaboration modulent la qualité de l'implantation d'une innovation.

Quatrième partie

Liste des programmes recensés

Classification des programmes

Les tableaux suivants permettent de distinguer en un coup d'œil les programmes en fonction de la clientèle qu'ils souhaitent rejoindre : préscolaire, primaire ou secondaire. Le numéro du programme renvoie à sa place dans la liste alphabétique des programmes. Une étoile (★) signifie que le programme possède différentes versions adaptées à d'autres niveaux scolaires. Une description détaillée de la clientèle à laquelle les programmes s'adressent est disponible dans la liste alphabétique des programmes.

TABLEAU 1 : PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE

Numéro du programme	Nom du programme	Clientèle visée
3	Anges de la cour (les)	Maternelle (★)
4	A.P.I. : Programme court en actualisation du potentiel intellectuel	Prématornelle et maternelle (★)
5	Atouts : Le voyage autour du monde de Pénélope	Maternelle (★)
8	Conseil de coopération (le)	Maternelle (★)
9	Contes sur moi	Maternelle (★)
10	De l'école à la maison	Maternelle (★) et leurs parents
12	Fluppy	Maternelle (★)
26	Phase-Arc	Maternelle (★) provenant d'une communauté ethnoculturelle
29	Second Step	Maternelle (★)
31	Trucs de Frimousse (les)	Maternelle (★)
32	Vers le pacifique	Maternelle 5 ans (★)

TABLEAU 2 : PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Numéro du programme	Nom du programme	Clientèle visée
1	Acti-Jeunes, Jeunes en santé	Élèves de la 2 ^e à la 6 ^e année (★)
3	Anges de la cour (les)	1 ^{er} cycle du primaire (★)
4	A.P.I. : Programme court en actualisation du potentiel intellectuel	Tous les cycles du primaire (★)
6	Club S.O.S. Entraide	Élèves de 5 ^e et 6 ^e année (★)
7	Conflict Resolution—An Elementary School Curriculum	Tous les cycles du primaire
8	Conseil de coopération (le)	Tous les cycles du primaire (★)
9	Contes sur moi	Élèves de 1 ^{ère} , 2 ^e et 3 ^e année (★)
10	De l'école à la maison	1 ^{er} cycle du primaire (★) et les parents
11	Estime de soi et compétence	2 ^e cycle du primaire (★) sociale
12	Fluppy	Élèves de 1 ^{ère} année (★)
13	Gardiens de la paix (les)	Tous les cycles du primaire
16	J'apprends à mieux m'entendre	2 ^e cycle du primaire avec les autres
17	Je grandis avec Petit Lion	1 ^{er} cycle du primaire
18	Leadership	Élèves de 6 ^e année
19	Le Club et Le Club des Anciens	3 ^e cycle du primaire

20	Ma valise à outils	1 ^{er} cycle du primaire (clientèle en difficulté) (★)
22	PACTE : Programme de développement des habiletés socio-affectives	Élèves de la 4 ^e à la 6 ^e année
24	PARC: Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale	Élèves de 7-8 ans (★)
25	Peer Mediation—Conflict Resolution in Schools	Élèves de 5 ^e et 6 ^e année (★)
26	Phase-Arc	Élèves de 1 ^{ère} à 3 ^e année provenant d'une communauté ethnoculturelle (★) et leurs parents
28	Programme maison adapté du programme «Ma vie, c'est pas fou d'en parler»	Élèves de 12 ans et plus (★)
30	Système de réparation	Tous les cycles du primaire
31	Trucs de Frimousse (les)	Tous les cycles du primaire (★)
32	Vers le pacifique	Tous les cycles du primaire (★)
33	Vivre en harmonie avec soi	2 ^e cycle du primaire et les autres

TABLEAU 3 : PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Numéro du programme	Nom du programme	Clientèle visée
1	Acti-Jeune, Jeunes en santé	1 ^{er} cycle du secondaire (★)
2	Ambassadeurs et ambassadrices de la paix	Tous les cycles du secondaire
11	Estime de soi et compétence	1 ^{er} cycle du secondaire (★) sociale
14	Groupe Tremplin	Tous les cycles du secondaire
15	Habiletés sociales	1 ^{er} cycle du secondaire (clientèle ayant des difficultés d'intégration sociale) (★)
21	Ma vie, c'est pas fou d'en parler	Élèves de 12 à 18 ans
22	PACTE : Programme de développement des habiletés socio-affectives	Tous les cycles du secondaire
23	Pairs-aidants	2 ^e cycle du secondaire
27	Prends le volant	1 ^{er} cycle du secondaire (clientèle ayant des troubles de comportement) (★)
32	Vers le pacifique	Tous les cycles du secondaire (★)

Dans les pages suivantes, vous trouverez la liste alphabétique des 33 programmes (que notre enquête nous a permis d'identifier) expérimentés dans les écoles. Chaque programme est défini selon les 8 rubriques suivantes (certaines sont optionnelles):

Source(s) d'information

Indique dans quel manuel, à quel endroit ou auprès de quelles personnes on peut se référer pour avoir des informations et/ou du matériel concernant le programme.

Clientèle visée

Indique le niveau académique ou l'âge des enfants auxquels le programme s'adresse.

Objectif(s) du programme

Énonce les effets recherchés du programme auprès des enfants.

Thème(s) abordé(s)

Définit les thèmes ou idées autour desquels le programme s'articule (ex. : estime de soi, communication, sentiments <gestion, reconnaissance, expression>, habiletés d'entrée en relation, résolution de conflits, etc.).

Animation

Définit les modalités d'implantation et d'animation du programme (qui peut l'implanter/l'animer, formation, temps requis pour la préparation/l'animation des activités, méthodes didactiques préconisées, système de renforcement, etc.).

Évaluation du programme et activités de rappel (optionnel)

Indique si le programme prévoit une évaluation de l'implantation ou des apprentissages ; décrit les activités de rappel auprès des jeunes.

Matériel requis (optionnel)

Fait la liste du matériel requis pour animer les activités et du matériel qui est fourni avec le programme.

Informations complémentaires (optionnel)

Fait état de toute autre information jugée pertinente.

1. Acti-jeune, Jeunes en santé

Source d'information

Ministère de l'Éducation du Québec, *Jeunes en santé/Qualité de vie en classe* (1997); *Jeunes en santé/Groupe-classe, changement de comportement et créativité* (1999); *Jeunes en santé/Mise à jour 1999-2000 et addenda* (2000), conception et rédaction : Daniel Côté.

Voir le site www.acti-jeunes.qc.ca

Acti-Jeunes, 1035, rue de la Chevrotière, 17^e étage, Québec (Québec), G1R 5A5

Téléphone : (418) 646-7008

Clientèle visée

Il s'agit d'un programme de promotion implanté depuis 1996 dans différentes régions du Québec. Ce programme prévoit rejoindre les élèves de la 2^e année à la 6^e année du primaire. Il vise également les élèves du 1^{er} cycle du secondaire.

Objectifs du programme

Promouvoir la santé mentale et la prévention de problèmes auxquels les jeunes peuvent être confrontés. Plus spécialement, on vise à favoriser une meilleure gestion de la classe par la responsabilisation des élèves.

Thèmes abordés

La connaissance de soi, la confiance en soi et la créativité.

Animation

- Le programme comporte un nombre variable d'activités pour chaque niveau. En général on compte 4 à 5 activités par niveau qui peuvent être reprises à un niveau supérieur.
- Les principaux moyens d'animation utilisés sont des lectures de textes, des mises en situation et des discussions de groupe.
- C'est l'enseignant qui anime chaque activité dans sa classe. La durée de chaque activité varie de 20 à 55 minutes.

Matériel requis

Le guide des activités est disponible aux publications gouvernementales (Ministère de l'Éducation, Québec) et sur le site www.acti-jeunes.qc.ca. L'implantation du programme ne nécessite pas d'autre matériel ou formation.

2. Ambassadeurs et ambassadrices de la paix

Source d'information

Nicole Nadeau, directrice (Commission scolaire des Navigateurs), école de l'Épervière et Sainte-Thérèse, 1149 avenue Olivier, Saint-Agapit (Québec), G0S 1Z0

Téléphone : (418) 888-4211

Clientèle visée

Élèves du secondaire.

Objectifs du programme

Sensibiliser les jeunes du secondaire aux phénomènes de violence, développer des techniques et des aptitudes d'animation chez ces jeunes, les préparer à effectuer une animation d'une heure dans les écoles primaires.

Thèmes abordés

La violence, la paix, les médias, faire face à des témoignages difficiles d'enfants, le conflit, la résolution de conflits et l'animation.

Animation

- Un plan de formation est disponible pour faciliter l'animation du programme.
- Les méthodes didactiques utilisées comprennent des échanges, des mises en situation, des vidéos-information et un jeu de rôle sur l'animation au primaire.
- Le programme prévoit cinq activités d'une durée de 60 à 75 minutes chacune.

Évaluation du programme et activités de rappel

Une évaluation de l'implantation est réalisée par une appréciation des participants.

Matériel requis

Guide portant sur la Loi sur la protection de la jeunesse (articles 38-39).

3. Anges de la cour (les)

Source d'information

Hélène Asselin, école Marie Rollet (Commission scolaire de Montréal), 6405, 30e avenue, Montréal (Québec), H1T 3G3

Téléphone : (514) 596-4892

Clientèle visée

Tous les élèves de maternelle et du 1^{er} cycle du primaire.

Objectifs du programme

Aider l'enfant à résoudre ses conflits à la récréation et aux périodes de jeux extérieurs, habiliter l'enfant à se référer à un pair au lieu de se référer à un adulte, le former à résoudre un conflit.

Thèmes abordés

L'expression des sentiments, l'écoute, les habiletés d'entrée en relation, les étapes de résolution de problèmes et l'autonomie.

Animation

- À l'origine, le responsable du programme est l'éducateur physique et les activités peuvent être animées par tous les intervenants de l'école. L'investissement de l'adulte représente environ une heure par semaine.
- Une fiche descriptive sert de guide à l'implantation.
- La durée de chacune des activités est de 30 à 60 minutes, une fois par semaine. Les élèves de la maternelle sont invités à avoir recours à un pair plus vieux (un ange) pour régler leurs conflits avec un autre élève.

4. A.P.I. : Programme court en actualisation du potentiel intellectuel

Source d'information

Nicole Deschênes, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 475, boul. de l'Université, Rouyn-Noranda (Québec), J9X 5E4

Téléphone : 1-877-870-8728

Télécopieur : (819) 762-6778

Courriel : nicole.deschenes@uqat.quebec.ca

Clientèle visée

Les enfants de prématernelle ainsi que les élèves de maternelle et du primaire.

Objectifs du programme

Permettre aux enfants d'apprendre à apprendre, d'acquérir des principes d'éthique, de profiter entièrement de l'enseignement reçu, de contrôler leurs émotions face aux apprentissages et de développer des stratégies liées à la réussite scolaire.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes.

Animation

- Le directeur est responsable de l'implantation du programme et les animations sont prises en charge par un enseignant/formateur API.

- Une formation d'une durée de 45 heures (36 heures de cours et 9 heures de supervision qui se déroulent en six jours échelonnés sur l'année) est requise pour implanter et animer le programme.
- Méthodes didactiques employées : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, exposés théoriques sur la méthode A.P.I. Il s'agit avant tout de former les enseignants à une méthode pédagogique.
- Le programme comprend 6 activités d'une durée de 15 à 30 minutes, à raison d'une activité par mois. Le programme prévoit à la fois des activités de classe et des activités individuelles.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Cahier de l'élève.

Des coûts y sont associés.

5. Atouts : Le voyage autour du monde de Pénélope

Source d'information

Sarrazin, Claire, Mainguy, Suzanne (1998), Guide d'animation des activités, Éditions Septembre. Éditions Septembre, 2825 Chemin des Quatre-Bourgeois, C.P. 9425, Sainte-Foy (Québec), G1V 4B8

Téléphone : 1 800 361-7555

Courriel : editions@septembre.com

Clientèle visée

- Élèves de la maternelle.
- Peut aussi être adapté pour les classes de langage, de maturation et d'immersion.

Objectifs du programme

Stimuler le développement des habiletés langagières chez les enfants d'âge préscolaire afin de favoriser la réussite scolaire et l'intégration sociale de l'enfant.

Thèmes abordés

- Pour les élèves: L'estime de soi, la connaissance de soi, la reconnaissance des sentiments, l'expression des sentiments, l'écoute, la résolution de problèmes.
- Pour les enseignants: La gestion mentale, la métalinguistique et les discours narratif, expressif et informatif.

Animation

- Un enseignant ou un spécialiste de l'école tel un orthophoniste ou un orthopédagogue est responsable de l'implantation et de l'animation du programme.
- Les méthodes didactiques utilisées pour animer consistent en mises en situation, jeux de rôle, discussions de groupe, histoires et jeux. Les activités se font avec l'ensemble de la classe.

- Le programme comprend 35 ateliers, chacun étant divisé en trois phases : préparation, réalisation et intégration. Les ateliers peuvent s'étendre soit sur une demi-journée de classe ou sur plusieurs courtes séances. On présente un atelier par semaine et les animations s'échelonnent sur l'ensemble de l'année scolaire.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Une évaluation des apprentissages est prévue au moyen d'une grille d'observation des habiletés et d'une auto-évaluation de l'enfant.
- Les activités de rappel se font en dehors des activités par le biais d'ateliers et le matériel est laissé à la disposition de l'enfant.

Matériel requis

- Guide de l'animateur
- Affiches
- Valise à outils qui comprend les lettres de Pénélope, des fiches reproductibles, du matériel de jeu et d'animation, une cassette, une carte du monde et des enveloppes

Ce matériel est fourni avec le programme et des coûts y sont associés.

6. Club S.O.S. Entraide

Source d'information

Bertrand Couture (concepteur), école Trois-Saisons (Commission scolaire des Laurentides), 509, rue Limoges, C.P. 160, Saint-Jovite (Québec), J0T 2H0

Téléphone : (819) 425-3420

Clientèle visée

Élèves de la 5^e et la 6^e année du primaire. Le programme peut être adapté pour les élèves de la 3^e et de la 4^e année.

Objectifs du programme

Diminuer le nombre et l'importance des conflits, favoriser la responsabilisation chez les élèves et le personnel scolaire.

Thèmes abordés

Le conflit et ses manifestations, la résolution de problèmes, les solutions adaptées et le soutien aux pairs.

Animation

- Pour son implantation et l'animation des activités, le programme requiert la participation de la direction et de quelques enseignants, ainsi que celle d'un éducateur spécialisé. L'investissement du responsable représente au moins une heure par semaine.
- Le programme enseigne à des pairs-aidants, appelés « conseillers », à soutenir d'autres élèves en conflit. La formation des « conseillers » se fait à l'aide d'une cassette vidéo, de mises en situation élaborées par les élèves et de discussions

de groupe. Les conseillers sont ensuite en fonction lors des récréations.

- Le programme prévoit de 3 à 4 rencontres dans le premier mois de démarrage, pour poursuivre avec une rencontre aux 3 à 4 semaines.

Matériel requis

- Laissez-passer.
- Carte du club.
- Fiche synthèse des étapes de la résolution de problèmes.
- Fiche de 20 solutions couramment utilisées pour régler plusieurs conflits.

S'informer auprès du concepteur au sujet de la disponibilité du matériel.

7. Conflict Resolution—An Elementary School Curriculum

Source d'information

The Community Board Inc, 1990, 1540 Market Street #490, San Francisco (CA) 94102

Téléphone : (415) 552-1250

Clientèle visée

Élèves du 1^{er} et 2^e cycle du primaire.

Objectifs du programme

Développer chez les jeunes des connaissances et des habiletés de communication et de résolution de conflits.

Objectifs spécifiques

- Conscientiser les jeunes au rôle du conflit dans leur vie et aux attitudes qu'ils ont face au conflit.
- Conscientiser les jeunes aux différences individuelles et aux points de vue divergents.
- Aider les jeunes à réaliser l'importance des sentiments et leur présenter du vocabulaire pour les aider à identifier et décrire leurs sentiments.
- Initier les jeunes à des modes de communication simples et efficaces.
- Démontrer l'importance de l'écoute dans la résolution de conflits.
- Faire un lien entre les différentes habiletés et présenter le processus de résolution de conflits.
- Amener les jeunes à appliquer les habiletés de résolution de conflits lors de situations quotidiennes.

Thèmes abordés

La reconnaissance des sentiments, l'expression des sentiments, l'écoute, la communication ainsi que les étapes de résolution de problèmes.

Animation

- Un spécialiste de l'école doit s'occuper de l'implantation du programme. On suggère que l'animation soit prise en charge par les enseignants. Une formation est offerte pour implanter le programme.
- Les méthodes d'animation consistent en des mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, marionnettes, jeux de rôle, devoirs à la maison, tempêtes d'idées et bricolages. Le programme comprend des activités de classe, de groupe et individuelles.
- Au moins trente minutes sont nécessaires à la préparation des activités, qui sont au nombre de 48.
- La durée moyenne des activités varie de 10 à 30 minutes. Certaines des activités sont optionnelles et d'autres sont fortement recommandées.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Affiches.
- Feuilles d'exercices.

Le tout est en anglais.

8. Conseil de coopération (1e)

Source d'information

Jasmin, D. (1995), *Le conseil de coopération: Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, Les éditions de la Chenelière. Chenelière/McGraw-Hill, 7001, boul. St-Laurent, Montréal (Québec), H2S 3E3

Téléphone : (514) 273-1066

Clientèle visée

Élèves de la maternelle et du primaire. Une adaptation est disponible pour les élèves du secondaire.

Objectifs du programme

Promouvoir la coopération, l'entraide et la recherche de solutions pour des problèmes vécus en classe et qui concernent la vie de classe, le travail, les responsabilités, les jeux, les projets et les relations interpersonnelles.

Thèmes abordés

La résolution de problèmes.

Animation

- Un enseignant est responsable de l'implantation et de l'animation du programme. Aucune formation n'est requise à cette fin.
- La méthode didactique utilisée est la discussion de groupe.
- La durée des activités varie de 15 à 45 minutes, selon qu'elles ont lieu une ou deux fois par semaine et selon l'âge des enfants.
- Lors de la phase d'implantation, on recommande de faire un mini-Conseil quotidiennement.

Matériel requis

Le guide mentionné à la rubrique « Source d'information » facilite l'implantation du programme. Ce guide décrit les conditions préalables à l'instauration du Conseil, sa mise en place, le rôle de l'enseignant et des élèves ainsi qu'une série d'exemples de matériel fait sur mesure.

Informations complémentaires

Le conseil de coopération n'est pas exactement un programme de prévention, mais plutôt d'un outil de gestion de classe. Toutefois, comme il intègre la résolution de problèmes, la discipline de classe et différents aspects de la communication, nous avons jugé opportun de l'inclure parmi les programmes de résolution de conflits.

9. Contes sur moi

Source d'information

François Bowen, Yvette Lapointe, Marie-Claire Laurendeau (1996), Direction de la santé publique de Montréal-Centre, 1301, Sherbrooke Est, Montréal (Québec), H2L 1M3

Téléphone : (514) 528-2400

Clientèle visée

Élèves de la maternelle. Une version existe pour la première, la 2^e et la 3^e année du primaire.

Objectifs du programme

Développer chez les élèves la reconnaissance et l'expression des sentiments, une meilleure connaissance de soi et des autres, une plus grande sensibilité envers les autres, les qualités de générosité et d'entraide, les habiletés à la résolution de problèmes, le sens de l'amitié et l'estime de soi.

Animation

- Le programme comprend des activités pour l'ensemble de la classe et des activités en petits groupes. Il y a 49 activités à la maternelle, 30 en 1^{re} année, 29 en 2^e année et 28 en 3^e année.
- La préparation de chacune des activités nécessite moins de 15 minutes, et les activités durent en moyenne de 30 à 60 minutes.
- Les animations prennent principalement la forme de petites histoires (contes) pour illustrer un problème ou introduire un thème. D'autres modalités comme le bricolage, le jeu de rôle, et le dessin sont aussi utilisées dans l'animation.

Matériel requis

- Les guides de l'animateur (un guide pour chaque niveau) et les affiches sont fournis avec le programme.
- Il faut faire l'acquisition de livres de contes.

Informations complémentaires

Le programme s'appelait auparavant «Habilités prosociales et prévention de la violence en milieu scolaire».

L'ensemble du programme a déjà été évalué dans Bélanger et al. (1999), «Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle», *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18 (1), p. 77-104, ainsi que dans Bowen et al. (2000), «Évaluation d'un programme visant la prévention de la violence au premier cycle du primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), p. 173-196.

10. De l'école à la maison

Source d'information

École Gérard-Collin, 33 rue Vieux-Chemin, Cabano (Québec), G0L 1E0

Téléphone : (418) 854-2217

Clientèle visée

Élèves de la maternelle et du 1^{er} cycle du primaire.

Objectifs du programme

Développer les habiletés sociales des jeunes et conscientiser les parents à l'importance d'accorder du temps enfants ou du *temps famille* pour échanger.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication.

Animation

- Le responsable de l'implantation est soit le directeur ou un enseignant ciblé. Une formation d'environ deux heures est requise pour implanter le programme et comprendre le fonctionnement du document.
- L'animation des activités peut être faite par le directeur, un enseignant ou un conseiller pédagogique.
- Les méthodes didactiques utilisées sont des mises en situation, des discussions de groupe et des jeux de rôle. Le programme comprend des activités de classe, en groupe et individuelles. De 15

à 30 minutes sont nécessaires pour la préparation des activités ainsi que pour l'animation. On suggère de faire deux activités par semaine.

Évaluation du programme

Le programme prévoit une évaluation des apprentissages tout au long de l'année par les commentaires des parents, l'objectivation et l'observation.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Cahier de l'élève.
- Affiches.
- Seul le cahier de l'élève est fourni avec le programme.

Informations complémentaires

Le programme est en phase d'implantation. Depuis la fin de l'année scolaire 2001-2002, il est possible de le bonifier, de l'arrimer aux compétences transversales et de préparer des outils d'évaluation.

11. Estime de soi et compétence sociale

Source d'information

Bouffard, L., Bouffard, R. et Duclos, G. (2000), Programme Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans: Guide de l'animateur et cahier reproductible, Hôpital Sainte-Justine, Montréal.

Hôpital Sainte-Justine, 3175, Chemin de la Côte Sainte-Catherine, Montréal (Québec), H3T 1C5
Téléphone : (514) 345-4931

Clientèle visée

Élèves du 2^e cycle du primaire mais il existe aussi une version du programme adaptée pour les élèves du 1^{er} cycle du secondaire.

Objectifs du programme

Développer l'estime de soi de l'enfant, développer la conscience qu'il a de sa valeur dans les relations avec autrui, mettre son égocentrisme en échec, développer la socialisation de l'enfant et un sentiment d'appartenance avec son réseau d'aide.

Thèmes abordés

La connaissance et l'estime de soi, la reconnaissance des sentiments, la gestion de l'agressivité, les étapes de résolution de problèmes et la rencontre des objectifs de l'enfant.

Animation

- Diverses personnes peuvent implanter et animer le programme. Une formation n'est pas requise mais est recommandée pour les personnes qui ne sont pas familières avec ce type de programme. La formation d'une journée présente l'approche théorique sous-jacente au programme, la façon d'animer et l'implantation en fonction des particularités des milieux.
- Méthodes didactiques utilisées: exercices écrits, discussions de groupe, histoires

et activités d'expression telles que des dessins et des mimes.

- La préparation des activités exige moins de 15 minutes. Le programme prévoit 16 activités d'environ une heure chacune. La durée des ateliers varie en fonction du nombre de participants. Il est important de respecter l'ordre des animations. Le programme offre des activités de classe, de petits groupes et des activités individuelles.
- Pour ce qui est du système de renforcement, on recommande aux animateurs d'encourager la participation des enfants par un regard, un geste ou une parole approuvante. On doit encourager toute expression verbale.

Évaluation du programme

L'évaluation des apprentissages se fait au moyen d'un questionnaire qui évalue l'atteinte des objectifs après chaque activité. Le programme prévoit une évaluation de l'implantation au moyen d'un questionnaire rempli par l'animateur suite à chaque rencontre.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Cahier de l'élève.

Des coûts y sont associés.

12. Fluppy

Source d'information

Centre de psycho-éducation du Québec, 3050 boulevard Édouard-Montpetit, bureau A-110, Montréal (Québec), H3T 1J7

Téléphone : (514) 343-6981

Internet : www.centrepse.du.qc.ca

Clientèle visée

- Élèves de la maternelle et de 1^{ère} année.
- Une version adaptée pour les enfants de 2^e et de 3^e année existe, ainsi qu'une autre version pour les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année.

Objectifs du programme

L'apprentissage des habiletés sociales, le contrôle de soi, la communication de ses émotions et la résolution de problèmes interpersonnels.

Thèmes abordés

Les émotions, l'aide, le partage, la coopération, le respect, la communication, la résolution de problèmes et la gestion de la colère.

Animation

- L'implantation du programme comprend trois volets qui peuvent être effectués indépendamment : un premier s'effectue en classe (seul ce volet est disponible pour les élèves de la 1^{ère} à la 3^e année), un second assure le suivi individuel des enfants identifiés comme ayant des troubles du comportement et un troisième s'adresse à leur famille.
- L'implantation du programme exige une formation de deux jours.
- Le programme comprend 15 ateliers à raison d'un atelier toutes les deux

semaines. Les ateliers sont animés en deux sous-groupes par l'enseignant et par un professionnel scolaire (psychoéducateur, psychologue, travailleur social, etc). Ils exigent de 15 à 30 minutes de préparation et durent de 15 à 30 minutes (la durée peut varier selon l'expérience de l'animateur et la participation du groupe).

- Les ateliers utilisent les mises en situation et la discussion de groupe. Pour les élèves de 1^{ère} année, ils s'appuient sur la présence de la marionnette Fluppy qui enseigne les bons comportements et les solutions aux problèmes courants.
- À toutes les deux semaines, un professionnel scolaire ou du CLSC intervient individuellement avec l'enfant identifié comme ayant des troubles du comportement.
- Le volet individuel et familial vise la mise en place de moyens de soutien pour l'enfant qui vit des difficultés.

Matériel requis

- Guide de l'animateur, guide de réinvestissement, affiches.
- Marionnette Fluppy.

Informations complémentaires

L'identification des enfants qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation du programme peuvent être soutenues par le Centre de psycho-éducation du Québec.

13. Gardiens de la paix (les)

Source d'information

Georges Dubé, travailleur social. Initiative de l'école Alexander-Wolff (Commission scolaire de la Capitale), 17 rue Roy, Courcellette (Québec), G0A 1R2

Téléphone : (418) 847-7902

Clientèle visée

Tous les élèves de niveau primaire.

Objectifs du programme

Améliorer le climat dans la cour du 3^e cycle, favoriser l'implication des élèves dans la résolution de conflits et mettre à contribution les attitudes aidantes des plus vieux, pour les plus jeunes, dans la cour du 1^{er} cycle.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, l'écoute, les habiletés d'entrée en relation, les étapes de résolution de problèmes, la distinction entre un incident violent et un incident de nature disciplinaire.

Animation

- Ce programme est animé par l'enseignant ou le travailleur social.
- Une formation est requise afin de bien connaître les étapes de la résolution de conflits.
- Méthodes didactiques utilisées : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, jeux de rôle et jeux coopératifs. On utilise aussi des retours sur les situations vécues et des « Feuilles-mémo » pour noter les interventions.
- Le programme comprend une rencontre de sensibilisation d'une heure dans la classe ainsi qu'une formation des élèves. Cette formation est constituée de quatre rencontres de janvier à juin pour les élèves de 5^e année et d'une rencontre

par mois pour les plus vieux. Le temps de préparation d'une activité est estimé à au moins 30 minutes. Suite à l'activité de sensibilisation, on forme une équipe de gardiens de la paix (environ onze élèves) sélectionnés parmi les élèves de 5^e année. De plus, une autre équipe d'élèves de 6^e année est formée (environ 10 élèves) afin d'animer des jeux et d'aider les plus jeunes (1^{ère} année) à résoudre leurs conflits. Les élèves de 6^e année signent un contrat de deux mois au terme duquel on évalue leur participation et leur intérêt à continuer.

- Renforcement : certificat de reconnaissance, petite fête lors de la remise des certificats et dîners récompenses.

Évaluation

- Une évaluation des apprentissages se fait à l'aide d'une grille d'évaluation remplie par les animateurs au début de chaque rencontre.
- On procède à l'évaluation de l'implantation en mesurant la participation des jeunes lors des rencontres ainsi qu'en prévoyant des discussions en assemblée générale avec le personnel.
- L'évaluation des effets se fait de façon informelle par des observations et par la prise de notes sur les incidents de violence.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Affiches.

Des coûts sont à prévoir pour les photocopies du manuel de base.

14. Groupe Tremplin

Source d'information

Kim Mellor, enseignante (Commission scolaire des Draveurs), polyvalente de l'Érablière, 500 rue de Cannes, Gatineau (Québec), J8V 1J6

Téléphone : (819) 561-2320

Courriel : kimmellor@cldraveurs.qc.ca

Clientèle visée

Élèves du 1^{er} et 2^e cycle du secondaire.

Objectifs du programme

Offrir une formation en relation d'aide à des étudiants ciblés afin qu'ils offrent de l'écoute et du temps aux élèves en difficulté.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la gestion des sentiments, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication. Le programme traite également de la problématique des femmes battues, de la violence, des abus, de la toxicomanie, du contrôle des naissances, des droits et des devoirs.

Animation

- Un enseignant est responsable de l'implantation et, en fonction du thème abordé, différentes personnes peuvent animer les ateliers (psychologue, intervenant en toxicomanie, policier, intervenant auprès des femmes violentées, etc.).
- Les méthodes didactiques utilisées comprennent des mises en situation et des discussions de groupe.

- La préparation nécessaire à l'animation des activités se fait généralement par des spécialistes de la région. La durée moyenne des activités se situe entre 30 et 60 minutes à raison de deux activités par semaine.
- Un sondage est effectué en début d'année auprès des élèves pour identifier ceux qui sont des aidants naturels. On offre ensuite à ces élèves de se joindre au groupe Tremplin. Les formations se donnent sur les heures de dîner. Idéalement, on formera une quinzaine de jeunes. Le programme exige des élèves aidants qu'ils soient disponibles pour les élèves en difficulté tous les lundis et vendredis sur l'heure du dîner, dans un local désigné. Par ailleurs, on remarque que la principale clientèle est constituée des élèves rejetés.
- Le système de renforcement consiste en une fin de semaine dans un chalet et un dîner de fin d'année.

Matériel requis

Aucun matériel n'est fourni avec le programme.

15. Habiletés sociales

Source d'information

Luce Jackson, psychologue (Commission scolaire Beauce-Etchemin), polyvalente Saint-François, 228, avenue Lambert, C.P. 280, Beauceville (Québec), G0M 1A0

Téléphone : (418) 774-3391

Clientèle visée

Élèves en difficulté du 1^{er} cycle du secondaire. Le programme peut toutefois être implanté auprès de l'ensemble des élèves.

Objectifs du programme

Chez les élèves identifiés comme ayant des difficultés au niveau de l'intégration sociale, développer des habiletés de base pour créer un réseau d'amis et éviter le cercle vicieux du rejet social. Le programme vise à créer également un groupe d'entraide et de soutien pour ces jeunes.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes.

Animation

- Un spécialiste de l'école est responsable de l'implantation et de l'animation du programme.
- Aucune formation n'est requise.
- Les méthodes didactiques utilisées comprennent des mises en situation, des discussions de groupe, des jeux de

rôle et des jeux coopératifs. Les activités se font en groupes de huit élèves.

- Moins de 15 minutes sont nécessaires à la préparation des activités, dont le nombre varie selon les besoins des jeunes. Chacune des activités dure de 15 à 30 minutes. On suggère de les réaliser une fois par semaine.
- Le programme comprend aussi un système de renforcement : les jeunes se sont créé un système de soutien et viennent en aide à ceux qui sont en difficulté. Si un jeune ne suit pas les consignes de groupe lors des rencontres, il devra être « l'ange gardien » d'un autre élève.

Évaluation du programme et activités de rappel

Une évaluation des apprentissages est prévue au programme par un retour avec les jeunes sur des situations concrètes vécues à l'école et sur les moyens utilisés pour résoudre les conflits. Les évaluations sont faites à la fois après chacune des activités et après l'ensemble des activités.

Matériel requis

Le programme fournit un guide de l'animateur qui est requis pour l'animation.

16. J'apprends à mieux m'entendre avec les autres

Source d'information

Document du CLSC de Hull, 85, rue Saint-Redempteur, Hull (Québec), J8X 4E6

Téléphone : (819) 770-6900

Clientèle visée

Ce programme de prévention de la violence s'adresse aux élèves du 2^e cycle du primaire.

Objectifs du programme

Prévenir la violence par l'apprentissage de comportements qui favorisent la résolution de conflits.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes.

Animation

- Le psychoéducateur est responsable de l'implantation du programme et l'animation se fait soit par les enseignants, soit par le psychoéducateur. Aucune formation n'est requise pour implanter le programme et animer les activités.
- Méthodes didactiques utilisées : mises en situation, discussions de groupe, utilisation de marionnettes, jeux de rôle, jeux coopératifs, histoires et pédagogie par projet. Le programme comprend à la fois des activités individuelles et des activités à faire en petits groupes.

- Le programme prévoit une douzaine d'activités d'une durée de 30 à 60 minutes, à effectuer à raison d'une fois par semaine. Celles-ci exigent tout au plus 15 minutes de préparation.
- Un diplôme est remis aux enfants à titre de renforcement.

Évaluation du programme et activités de rappel

Une évaluation des apprentissages est prévue par la réalisation de pancartes suite à l'ensemble des activités.

Matériel requis

Guide de l'animateur, fourni avec le programme.

Des coûts y sont associés.

Informations complémentaires

L'intégration de la pédagogie par projet dans le programme est une grande source de motivation pour les élèves.

17. Je grandis avec Petit Lion

Source d'information

Renaud, Monique & Riopel, Huguette (1993). École St-Pierre (Commission scolaire de Ste-Thérèse), 201, rue Saint-Pierre, Sainte-Thérèse (Québec), J7E 2S3

Téléphone : (450) 433-5545

Il est également possible de contacter France Thériault, CLSC Sainte-Rose, 280 boulevard Roi du Nord, Laval (Québec), H7L 4L2

Téléphone : (450) 622-5110

Clientèle visée

Élèves du 1^{er} cycle du primaire.

Objectifs du programme

Augmenter l'estime de soi des enfants, favoriser l'expression des sentiments, développer les habiletés sociales et apprendre des stratégies pour régler les conflits.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes, la gestion du stress.

Animation

- On suggère qu'un spécialiste de l'école ou un intervenant du CLSC implante et anime le programme. Aucune formation n'est requise.
- Méthodes didactiques : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, marionnettes, devoirs à la maison et histoires. Les activités se font seul ou avec la classe.
- La préparation des activités exige au moins 30 minutes. Les neuf activités durent en moyenne de 15 à 30 minutes chacune, à réaliser aux deux semaines.

- Renforcement : remise de certificat à chaque élève.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Une évaluation des apprentissages est prévue après l'ensemble des activités par une évaluation verbale avec les enseignants et une évaluation personnelle du projet par l'enfant.
- Des activités de rappel sont faites par les enseignants entre les rencontres.
- On mesure les effets du programme au moyen d'une évaluation verbale et écrite pour les élèves, et avec les enseignants au moyen d'une évaluation de l'impact du programme et des changements à apporter aux activités.

Matériel requis

- Guide de l'animateur, cahier de l'élève et documents à remettre aux parents.

Le cahier de l'élève n'est pas fourni avec le programme. Des coûts sont associés au guide de l'animateur et aux documents.

Informations complémentaires

On recommande d'impliquer l'ensemble du personnel de l'école dans la résolution de conflits, ainsi que d'informer les parents du programme et de les faire participer à certains exercices avec leur enfant.

18. Leadership

Source d'information

Josée Saumure, psychoéducatrice à l'école du Boisé (Commission scolaire au Cœur-des-Vallées),
231, rue Dorchester, Buckingham (Québec), J8L 1L9

Téléphone : (819) 986-8511

Clientèle visée

Cette formation en animation s'adresse aux élèves de 6^e année.

Objectifs du programme

Impliquer les élèves de 6^e année auprès des élèves du 1^{er} cycle pour accroître leur sens des responsabilités et créer un sentiment d'appartenance.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes.

Animation

- Un spécialiste de l'école est responsable de l'implantation et de l'animation du programme. Une formation est requise pour l'animation.
- Méthodes didactiques utilisées : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, jeux de rôle, jeux coopératifs et stage.

- Les activités se font seul ou en groupes. La préparation des activités exige environ 15 minutes. La durée des activités est de 30 à 60 minutes et elles sont présentées une fois par semaine.
- Le système de renforcement comprend un diplôme, un dîner partage et des récompenses.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Une évaluation des apprentissages est prévue au programme par un examen écrit et une évaluation de la performance après l'ensemble des activités.
- Les activités de rappel prennent la forme de révisions chaque semaine.

Matériel requis

Guide de l'animateur et cahier de l'élève.
Des coûts y associés.

Informations complémentaires

Le Relais des Jeunes Gatinois a initié le programme dans un centre communautaire (camp de jour). Il a été ensuite adapté pour les élèves de 6^e année.

19. « Le Club » et « Le Club des anciens »

Source d'information

Pascal Tanguay, animateur de pastorale à l'école La Source (Commission scolaire des Draveurs),
22, rue de l'Acadie, Gatineau (Québec), J8T 6G8

Téléphone : (819) 568-7861

Courriel : ptanguay20@hotmail.com

Jenny Villeneuve, intervenante (Prévention Toxicadojeune),

Téléphone : (819) 568-4499

Courriel : prevention.toxico@videotron.ca

Clientèle visée

Élèves du 3^e cycle du primaire. Lors d'une rencontre d'information, les élèves sont invités à s'inscrire volontairement. Le Club des anciens s'adresse à ceux et celles qui désirent approfondir et utiliser les habiletés acquises avec le programme du Club.

Objectifs du programme

Développer les habiletés personnelles et sociales chez les jeunes, promouvoir leur développement global, favoriser la réussite académique en créant un espace sécuritaire où ils peuvent s'exprimer, faciliter la transition du primaire au secondaire, mettre à profit les acquis des jeunes dans la participation au Club des anciens.

Thèmes abordés

La connaissance de soi et la cohésion de groupe (bloc I), l'estime de soi (bloc II), la communication et l'affirmation de soi (bloc III) et la résolution de conflits (bloc IV).

Animation

- Le programme peut être animé par l'animateur de pastorale, l'éducateur spécialisé, le technicien en service social, l'infirmier scolaire, un intervenant d'organisme communautaire et ou même par des parents bénévoles.
- Une formation est nécessaire pour implanter le programme afin de transmettre la philosophie du Club.

- Méthodes didactiques : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, jeux de rôles, devoirs à la maison, jeux coopératifs, histoires (contes ou allégories) et témoignages positifs de personnes du milieu.
- Le programme exige au moins 30 minutes de préparation par semaine (matériel et salle, rédaction de rapports et d'un bilan, rencontres de suivi entre les animateurs, etc.). Le Club prévoit une rencontre de 90 minutes par semaine pendant 12 semaines. Chaque rencontre contient une à deux activités individuelles ou en groupe.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Pochette pour chaque participant afin d'y ranger les exercices complétés.
- Jeu questionnaire.
- Matériel d'éducation physique (cônes, cordes à danser, quilles, etc.).
- Tableau et craies.

Des frais sont à prévoir pour le guide de l'animateur et des photocopies.

Informations complémentaires

Le nom du programme peut varier d'une école à l'autre car il est choisi par les participants.

20. Ma valise à outils

Source d'information

Valérie Leblanc, éducatrice spécialisée, et Desneiges Bélanger, infirmière de l'école Saint-Albert-le-Grand (Commission scolaire de la Capitale) 301, des Peupliers Est, Québec (Québec), G1L 1S6

Téléphone : (418) 622-3211

Clientèle visée

Programme ciblé destiné aux élèves en difficulté du 1^{er} cycle du primaire. Cependant, le programme a été adapté pour intervenir auprès de l'ensemble d'une classe.

Objectifs du programme

Diminuer la fréquence des comportements perturbateurs des élèves en augmentant leur contrôle sur leurs propres comportements et en développant leurs habiletés sociales pour gérer les conflits.

Objectifs d'apprentissage

Reconnaissance des émotions, reconnaissance d'un conflit, identification des bons et des mauvais outils pour régler un conflit, découverte et expérimentation de moyens efficaces pour régler un conflit et reconnaître quand le conflit est réglé.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments, l'expression des sentiments, la gestion des sentiments, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes et la sécurité.

Animation

- Un technicien en éducation spécialisée et un infirmier scolaire peuvent implanter le programme. Diverses personnes peuvent animer le programme, tel que le directeur, les enseignants ou un spécialiste de l'école. Une formation de trois heures est nécessaire pour se sensibiliser au programme.
- Méthodes didactiques utilisées : mises en situation, exercices écrits, discussions de

groupe, jeux de rôle, devoirs à la maison, jeux coopératifs et histoires.

- Le programme comprend des activités individuelles, de classe et en groupes. La préparation des activités (qui sont au nombre de huit) nécessite au moins 30 minutes. La durée de chacune des activités est de 30 à 60 minutes, une fois par semaine.
- Le système de renforcement consiste en l'utilisation de nuages qui symbolisent des conflits non réglés et de soleils qui représentent l'absence de conflits ou la résolution d'un conflit. Des diplômes sont également remis aux élèves et les réparateurs de chicanes sont identifiés dans la classe.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Évaluation des apprentissages : « quiz » qui fait suite à l'ensemble des activités et exercices pratiques en classe ou à la maison après chacune des animations.
- Des activités de rappel sont comprises dans le programme : l'enseignant identifie la présence de conflits en classe en utilisant le système de soleils et de nuages et l'éducateur spécialisé utilise en partie le programme lorsqu'il intervient auprès d'un élève.

Matériel requis

- Guide de l'animateur, affiches et accessoires, acétates.

Des coûts sont reliés au matériel.

Informations complémentaires

Ce programme est inspiré du programme PARC.

21. Ma vie, c'est pas fou d'en parler

Source d'information

Annie Beausoleil, responsable promotion et communication de l'Association canadienne pour la santé mentale, filiale de Montréal, 847, rue Cherrier, bureau 201, Montréal (Québec), H2L 1H6

Téléphone : (514) 521-4993

Clientèle visée

Élèves de 12 à 18 ans.

Objectifs du programme

Démystifier le stress et les émotions, faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent exercer un certain contrôle sur leurs émotions et leur santé mentale en choisissant certaines stratégies et en reconnaissant les mécanismes physiques et psychologiques impliqués.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes. Le programme aborde aussi le stress, l'équilibre, la relaxation, les moyens concrets acceptables d'exprimer la colère et la rationalisation.

Animation

- Un spécialiste de l'école est responsable d'implanter et d'animer le programme. Toutefois, un enseignant à l'aise avec le contenu et qui dispose du temps pour préparer les ateliers pourrait s'occuper des animations.
- Aucune formation n'est requise pour implanter le programme.

- Les méthodes didactiques utilisées comprennent des mises en situation, des exercices écrits, des jeux de rôle, des devoirs à la maison, des histoires, des dessins, des exercices physiques. Le programme comprend des activités individuelles, de classe et en groupe de quatre à six élèves.
- La préparation des activités demande moins de 15 minutes, et leur nombre varie entre 12 et 15. Chacune des activités dure de 30 à 60 minutes. On suggère de les animer aux deux semaines.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Le programme prévoit une évaluation des apprentissages après l'ensemble des activités au moyen d'un test qui prend la forme de questions à choix multiples.
- Des activités de rappel pour les élèves en 6^e année ont lieu avant les examens d'entrée au secondaire ainsi qu'en fin d'année avant le passage au secondaire, donc à des moments qui précèdent des périodes de stress.

Matériel requis

Seul un guide de l'animateur est requis pour animer les activités. Il est fourni avec le programme.

22. PACTE : Programme de développement des habiletés socio-affectives

Source d'information

B. Wiseman-Doucette et S. MacDonald Fowler (1997), PACTE: Un programme de développement des habiletés socio-affectives. Guide d'animation. Niveaux 4-7, La Chenelière/McGraw-Hill, Montréal.

Chenelière/McGraw-Hill, 7001, boul. St-Laurent, Montréal (Québec), H2S 3E3

Téléphone : (514) 273-1066

Clientèle visée

Élèves de la 4^e à la 6^e année. Le programme est également disponible pour les enfants du secondaire, ainsi qu'en anglais.

Objectifs du programme

Favoriser la croissance et le développement socio-affectif des enfants.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la tolérance, l'autodiscipline, la coopération, la communication, la responsabilisation et la résolution de conflits. Ces thèmes sont regroupés sous les concepts de comportement, de maîtrise de soi et de résolution de conflits.

Animation

- L'implantation de ce programme se fait de façon séquentielle lors d'une première utilisation. Par la suite, les auteurs suggèrent d'implanter les activités, l'ordre, le contenu et la durée selon les besoins du groupe.
- L'enseignant ou un professionnel de la relation d'aide peut implanter et animer le programme. Les plans d'activités sont fournis dans le guide.
- Les méthodes didactiques comprennent du travail en petits groupes, des jeux, des jeux de rôle, des discussions et des situations de résolution de problèmes.
- Au total le programme compte 30 activités d'environ 30 à 45 minutes chacune. On recommande d'en animer au moins trois par semaine.

Matériel requis

Le matériel disponible chez l'éditeur est constitué du guide d'animation, de la trousse pour l'élève et des affiches. Des coûts y sont associés.

23. Pairs-aidants

Source d'information

Sandra Beauséjour, éducatrice en prévention de la toxicomanie (Commission scolaire de L'Amiante) polyvalente de Black Lake, 302, rue Saint-Désiré, Black Lake (Québec), G6H 1L7

Téléphone : (418) 423-4291, poste 301

Clientèle visée

Élèves du 2^e cycle du secondaire.

Objectifs du programme

Augmenter l'efficacité du soutien que peuvent se donner les jeunes entre eux relativement aux préoccupations et aux problèmes de la vie quotidienne; les aider à accueillir et écouter les jeunes de leur entourage qui vivent des problèmes; les aider dans la recherche de solutions aux problèmes qu'ils vivent.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes. Le programme traite également de la relation d'aide et de thèmes tels que le suicide, l'avortement, la toxicomanie, les conflits familiaux, la violence, le taxage et l'anorexie.

Animation

- Un spécialiste de l'école est responsable de l'implantation et de l'animation du programme.
- Aucune formation n'est requise.
- Méthodes didactiques : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, jeux de rôle et jeux coopératifs. Le programme prévoit des activités individuelles, de classe et en groupes de trois.
- La préparation des animations demande de 15 à 30 minutes. Une douzaine de rencontres sont prévues, d'une durée de 45 à 60 minutes chacune.
- Système de renforcement : remise d'un certificat aux participants qui ont

complété le programme, dîner-pizza et activités spéciales (visite d'un centre de détention, d'une maison de thérapie ou des ressources de la région).

Évaluation du programme et activités de rappel

- Une évaluation des apprentissages est prévue à toutes les trois rencontres au moyen de mises en situation où l'élève doit mettre en application les notions apprises en relation d'aide.
- Activités de rappel : les participants d'une année antérieure peuvent se joindre au groupe pour mettre à nouveau en pratique les notions apprises en relation d'aide.
- L'évaluation de l'implantation se fait au moyen d'un questionnaire, rempli par chaque participant, qui vise à évaluer la satisfaction par rapport au contenu des rencontres, aux modalités de fonctionnement et à l'atteinte des objectifs.

Matériel requis

Guide de l'animateur, guide de l'élève et photocopies au besoin.

Les guides sont fournis avec le programme.

Informations complémentaires

Ce programme connaît un grand succès auprès des participants. Un pair-aidant, après avoir suivi la formation au niveau de la relation d'aide et des problèmes de la vie quotidienne, est en mesure d'aider d'autres adolescents dans l'école. Son rôle est d'écouter et d'accompagner les élèves qui font appel à lui ou qui lui sont référés par d'autres pairs ou par des membres de l'école.

24. PARC : Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale

Source d'information

Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières, www.uqtr.quebec.ca/~potvin/ ;

Direction régionale-04, Ministère de l'Éducation ;

Commission scolaire de Trois-Rivières ;

Commission scolaire De Chavigny ;

Commission scolaire Samuel de Champlain ;

Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7

Téléphone : (819) 376-5011

Clientèle visée

Ce programme de prévention ciblée est conçu pour les enfants de 7-8 ans présentant des troubles du comportement, mais certains intervenants en milieu scolaire l'ont aussi adapté pour l'ensemble des élèves.

Objectifs du programme

Diminuer la fréquence des comportements perturbateurs des élèves présentant des troubles du comportement en augmentant le contrôle que les jeunes ont sur leurs propres comportements et en développant certaines habiletés sociales qui sont souvent déficientes chez ces jeunes, comme l'expression des émotions et la résolution de problèmes relationnels. Un volet du programme s'adresse aux élèves et un autre volet s'adresse aux parents.

Thèmes abordés

La résolution de problèmes, les émotions et le contrôle de la colère.

Animation

- L'implantation et l'animation du programme sont sous la responsabilité

d'un intervenant ayant une formation universitaire en psychologie ou en psychoéducation.

- Une auto-formation est fournie avec le matériel du programme pour faciliter l'implantation. On recommande de prévoir 35 heures de préparation pour l'implantation.
- Les méthodes didactiques utilisées pour animer comprennent des discussions, des jeux de rôle et des exercices écrits. Le programme comprend des activités individuelles et en petits groupes de quatre élèves.
- On suggère de prévoir 3 heures pour la préparation et l'animation de chaque activité. La préparation matérielle consiste essentiellement à photocopier des documents et à les plastifier à l'occasion. Le programme comprend 21 activités d'environ 45 minutes chacune, et le volet parent comprend 12 activités.

Matériel requis

Le matériel nécessaire consiste en un guide complet qui regroupe plusieurs sections : guide de l'animateur, recueil d'activités, guide d'implantation, etc.

25. Peer mediation – Conflict Resolution in schools (Anglais)

Source d'information

F. Schruppf, D. Grawforf, H. Chu Usadel (1991), Research Press Compagny, 2612 North Mattis Avenue, Champaign, Illinois, 61821

Clientèle visée

Élèves du secondaire, mais peut être adapté pour les élèves de 5^e et 6^e année du primaire.

Objectifs du programme

Développer des habiletés qui permettront aux jeunes d'exprimer leurs besoins adéquatement et de s'imposer des limites de manière responsable. Chez les médiateurs, on vise à développer le contrôle de soi et l'estime de soi, la communication, la capacité de résoudre des problèmes, la pensée critique et la planification. Chez l'ensemble des jeunes, l'objectif est de leur enseigner que les conflits peuvent offrir l'occasion de grandir, de leur apprendre à diminuer les comportements agressifs et le nombre de suspensions et, d'améliorer le climat à l'école.

Thèmes abordés

La communication, les étapes de résolution de problèmes, la médiation par les pairs.

Animation

- L'implantation du programme doit idéalement être prise en charge par une équipe composée du directeur, d'enseignants et d'un travailleur social. Ces personnes peuvent toutes animer le programme suite à une formation.

- Méthodes didactiques utilisées: mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, jeux de rôle et jeux coopératifs.
- Au total, le programme prévoit 19 activités dont la durée varie entre 10 et 90 minutes. Des activités de classe, en groupes et individuelles font partie du programme.
- Une deuxième partie du programme prévoit la mise en œuvre d'un service de médiation par les pairs. Ce processus de résolution de conflits est encadré par des adultes.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Le programme comprend des activités de rappel comme des rencontres individuelles avec des individus en conflit, la découverte d'intérêts communs, la gestion de la colère, la diminution de préjudice et des jeux de rôle pour pratiquer la médiation.
- Le programme prévoit une évaluation des apprentissages au moyen de la mise en pratique de médiations et d'auto-évaluations faites par les médiateurs.

Matériel requis

Guide de l'animateur et cahier de l'élève.

26. Phase-Arc

Source d'information

Nancy Lebel, Vision Inter-Cultures, 670 rue Saint-Jean, Longueuil (Québec), J4H 2Y4

Téléphone : (450) 928-2917

Clientèle visée

- Élèves de maternelle jusqu'à la 3^e année du primaire qui proviennent d'une communauté ethnoculturelle.
- Les parents sont également invités à participer à des ateliers.

Objectifs du programme

- Pour les enfants : Améliorer les habiletés sociales dans quatre catégories : les habiletés de base, les habiletés à se faire des amis, les habiletés à composer avec les émotions et les habiletés alternatives à l'agressivité.
- Pour les parents : Développer les habiletés parentales et améliorer le niveau d'intégration des parents à leur communauté.

Thèmes abordés

L'expression de soi, la communication, la connaissance et la reconnaissance des émotions, la résolution de problèmes, les habiletés de classe.

Animation

- L'implantation devrait être confiée à un professionnel non-enseignant puisqu'elle comporte nombre d'activités en sous-groupes en plus des activités de classe.

- Les méthodes didactiques prévoient des discussions, des jeux de rôle et des mises en situation, le tout se déroulant en classe ou en sous-groupe. Le programme prévoit 40 activités d'une heure chacune, à raison de 2 par semaine en classe.
- Pour les parents, on prévoit environ une rencontre de deux heures par mois. On recommande d'inclure un professionnel du CLSC afin de soutenir l'animation et de répondre aux besoins des parents. Les rencontres abordent les thèmes similaires à ceux présentés aux enfants.

Évaluation du programme et activités de rappel

Des rencontres individuelles sont prévues au besoin avec les élèves pour parfaire les apprentissages, ainsi qu'avec les enseignants pour faire le point et soutenir des activités de généralisation.

Matériel requis et informations complémentaires

Les informations et la documentation sont disponibles à Vision Inter-Cultures.

27. Prends le volant

Source d'information

M. Veillette, N. Goulet, M. Letendre et M. Desruisseaux (1994), *Prends le volant : Programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles de comportement* (2e édition), Université du Québec à Trois-Rivières ;

Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières, www.uqtr.quebec.ca/~potvin/ ;

Manon Veillet, école secondaire De La Salle, Trois-Rivières ;

Martine Letendre, psychoéducatrice à la polyvalente La Samarie ;

Colette Rousseau, psychoéducatrice à la polyvalente Disraëli, 950, rue Saint-Gérard, Disraëli (Québec), G0N 1E0

Téléphone : (418) 449-3200

Clientèle visée

Il s'agit d'un programme de prévention ciblée sélective qui vise les élèves du 1^{er} cycle du secondaire ayant des troubles de comportement. Il a toutefois été expérimenté avec un groupe d'adolescents plus timides.

Objectifs du programme

Diminuer la fréquence des comportements inadaptes des élèves présentant des troubles du comportement.

Thèmes abordés

L'écoute, la communication, la résolution de problèmes, les émotions et le contrôle de la colère.

Animation

- L'implantation et l'animation du programme sont assurés par un spécialiste de l'école comme un technicien en éducation spécialisée, un psychoéducateur, un travailleur social. Aucune formation n'est requise pour prendre en charge les activités.
- Les méthodes d'animation consistent en mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, jeux de rôle,

devoirs à la maison et vidéos. Certaines activités se font seul alors que d'autres se font en groupes.

- La durée de préparation des activités est de 15 à 30 minutes. Il y a environ 24 activités dans ce programme, d'une heure ou plus chacune, à réaliser une fois par semaine.

Évaluation du programme et activités de rappel

Suite à l'ensemble des activités, une évaluation des apprentissages est prévue à l'aide d'exercices écrits, de discussions et de jeux.

Matériel requis

Le programme fournit un guide de l'animateur et du matériel reproductible qui sont requis pour les animations.

Informations complémentaires

Ce programme d'habiletés sociales est idéal pour des élèves ayant des troubles du comportement de type sur-réactif. Toutefois, les activités peuvent être facilement adaptées pour des élèves sous-réactifs et s'avérer très efficaces en ce qui concerne l'affirmation de soi et l'expression des émotions.

28. Programme maison tiré du programme « Ma vie c'est pas fou d'en parler »

Source d'information

Adaptation; Michel Godard, Académie Saint-Clément (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys), 1345, chemin Régent, Ville Mont-Royal (Québec), H3P 2K8

Téléphone: (514) 739-5070

Annie Beausoleil, responsable promotion et communication à l'Association canadienne pour la santé mentale, filiale de Montréal, 847, rue Cherrier, bureau 201, Montréal (Québec), H2L 1H6

Téléphone: (514) 521-4993

Clientèle visée

Élèves de 12 à 18 ans.

Objectifs du programme

Démystifier le stress et les émotions et faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent exercer un certain contrôle sur leurs émotions et leur santé mentale en choisissant certaines stratégies et en reconnaissant les mécanismes physiques et psychologiques impliqués.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes, le stress, l'équilibre, la relaxation, les moyens concrets acceptables d'exprimer la colère et la rationalisation.

Animation

- Un spécialiste de l'école est responsable d'implanter et d'animer le programme. Toutefois, un enseignant à l'aise avec le contenu et disposant de temps pour préparer les ateliers pourrait s'occuper des animations. Aucune formation n'est requise.

- Les méthodes didactiques utilisées sont les mises en situation, les exercices écrits, les jeux de rôle, les devoirs à la maison, les histoires, les dessins et les exercices physiques. Le programme comprend des activités individuelles, de classe et en groupe de 4 à 6 élèves.
- Les activités, dont le nombre varie entre 12 et 15, exigent moins de 15 minutes de préparation. Chacune des activités dure de 30 à 60 minutes. On suggère de les animer aux deux semaines.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Le programme prévoit une évaluation des apprentissages après l'ensemble des activités au moyen d'un test qui contient une douzaine de questions à choix multiples.
- Il y a des activités de rappel pour les élèves de 6^e année avant les examens d'entrée au secondaire et en fin d'année avant le passage au secondaire, donc à des moments qui précèdent des périodes de stress.

Matériel requis

Un guide de l'animateur, fourni avec le programme, est requis pour animer les activités.

29. Second Step

Source d'information

Christine Murdock, enseignante à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys en a fait une adaptation « maison ».

Téléphone : (514) 624-6614

Compass of Carolina

Internet : <http://hadm.sph.sc.edu/Students/KBelew/comstep.htm>

Clientèle visée

- Élèves de maternelle.
- Il existe une version du programme pour les différents niveaux du primaire, mais comme le programme est en anglais, nous n'avons rencontré aucune implantation de cette version dans les écoles francophones.

Objectifs du programme

L'apprentissage du contrôle de soi, la gestion de la colère et la résolution de conflits.

Thèmes abordés

L'empathie, les sentiments, la communication, l'écoute et les étapes de résolution de conflits.

Animation

- Il s'agit d'un programme américain, de langue anglaise, mais qui est adapté et animé en français dans certaines écoles bilingues.
- À la maternelle, c'est l'enseignante qui est responsable de l'implantation et de l'animation en classe des activités.
- Le programme comprend 33 activités d'environ 15 minutes chacune. Leur préparation nécessite de 15 à 30 minutes. Aucune formation n'est nécessaire.
- L'animation prévoit, outre l'utilisation du matériel, des jeux de rôle, des mises en situation et des jeux coopératifs.

Matériel requis

- Guide complet.
- Cartes imagées (affiches).
- Marionnettes.
- Histoires et chansons.
- Matériel et suggestions pour sensibiliser les parents aux thèmes abordés en classe.

30. Système de réparation

Source d'information

Fanny Gravel, psychoéducatrice à l'école du Sacré-Coeur (Commission scolaire Harricana),
712, 1^{ère} rue Est, Amos (Québec), J9T 2H8

Téléphone : (819) 732-5582

Clientèle visée

Élèves du 1^{er} et 2^e cycle du primaire.

Objectifs du programme

Établir un lien entre les interventions faites aux récréations et les divers intervenants de l'école, gérer les délits dans la cour de récréation, diminuer les interventions faites auprès des jeunes, augmenter l'efficacité et la portée des interventions, faire prendre conscience aux jeunes de l'impact de leurs gestes et leur permettre de réparer leurs gestes.

Thèmes abordés

L'estime de soi, l'expression des sentiments, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, la communication et les étapes de résolution de problèmes.

Animation

- Un spécialiste de l'école s'occupe de l'implantation du programme et l'animation peut se faire par le directeur, les enseignants ou des spécialistes. Une formation est requise dans les deux cas.
- L'implantation du programme se fait en plusieurs étapes : préparation des enseignants, mise en place d'un système visant la cour et les surveillants, gestion de semaine et remise de nominations à la fin du mois dans la ou les classes, évaluation et réajustements.

- Méthodes didactiques : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe et jeux de rôle.
- Les activités se font seul, en groupes de 4 à 10 ou avec l'ensemble de la classe. La préparation des activités demande de 15 à 30 minutes; leur nombre varie de 4 à 10. La durée moyenne des activités est de 15 à 30 minutes et elles sont présentées une fois par semaine.
- Système de renforcement : concours entre classes, périodes de jeu supplémentaires le vendredi et périodes pour réparer, c'est-à-dire répondre à un questionnaire et faire une lettre d'excuse.

Évaluation du programme et activités de rappel

Une évaluation des apprentissages est prévue dans le programme par le biais de discussions après chacune des activités. Des activités de rappel sont réalisées au besoin, de façon ponctuelle.

Matériel requis

Matériel maison et affiches. Des coûts y sont reliés.

Informations complémentaires

Le programme est à l'état expérimental et en développement. Il s'inspire des programmes Fluppy, PARC et Acti-jeunes, de la médiation, du système de coopération et du matériel maison de certaines écoles.

31. Trucs de Frimousse (les)

Source d'information

Document préparé par Lucie Talbot de la Commission scolaire des Sommets, 449, rue Percy, Magog (Québec), J1X 1B5

Téléphone : (819) 847-1500

Internet : <http://csdessommets.qc.ca/>

Clientèle visée

Ce programme a une mission de prévention universelle et de prévention ciblée sélective pour les élèves intégrés et ceux qui ont des troubles du comportement. Le programme est disponible pour la maternelle et le primaire.

Objectifs du programme

Prévenir certaines difficultés d'intégration sociale en donnant des « trucs » aux enfants, afin d'améliorer leurs contacts avec les autres.

Thèmes abordés

L'estime de soi, l'expression des sentiments et leur gestion, les habiletés d'entrée en relation, l'écoute, les étapes de résolution de problèmes, le respect des consignes et la difficulté d'attendre et de partager.

Animation

- Un enseignant est responsable de l'implantation et de l'animation de ce programme qui n'exige aucune formation.
- Le programme prévoit 13 activités de 15 minutes chacune. La préparation des activités exige également 15 minutes chacune. On suggère d'animer une activité par semaine.
- Les méthodes didactiques utilisées comprennent des mises en situation, des discussions de groupe, des marionnettes, des jeux de rôle et des histoires. Les activités se font avec l'ensemble de la classe.
- Le programme prévoit un système de renforcement au moyen de félicitations, d'un diplôme et d'un ruban qui porte la mention « Maintenant je suis comme Frimousse ».

Matériel requis

- Guide de l'animateur
- Marionnettes et théâtre de marionnettes

Ce matériel est fourni avec le programme. Des coûts y sont associés.

32. Vers le pacifique

Source d'information

La résolution de conflits au préscolaire : guide d'animation (2001). *La résolution de conflits au primaire: Guides d'animation* (2^{ème} édition-2002) et *La médiation par les pairs au primaire*. Manuels disponibles au Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.C.M.), 774, boulevard St-Joseph Est, Montréal (Québec), H2J 1K2

Téléphone : (514) 598-1522

Internet : www.circm.com

Clientèle visée

Élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. Au préscolaire, il s'adresse spécifiquement à la maternelle 5 ans mais peut être adapté pour la maternelle 4 ans.

Objectifs du programme

Prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques.

Objectif général

Former les élèves à la résolution de conflits interpersonnels et les amener à utiliser la médiation comme mode de résolution des conflits.

Objectifs spécifiques

Aider les élèves à améliorer leurs relations avec autrui et à augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres; développer des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques; aider les élèves à développer leurs capacités à identifier et à reconnaître certains sentiments chez eux et chez les autres; encourager l'acquisition

d'habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi; développer une meilleure compréhension et une meilleure gestion des conflits entre élèves.

Thèmes abordés

La connaissance de soi, les sentiments et leur gestion, l'empathie, la communication, l'écoute, la recherche de solutions.

Animation

- L'implantation peut s'effectuer de trois façons: (1) Le matériel pédagogique à lui seul peut suffire à implanter le programme; (2) matériel pédagogique accompagné d'une formation; (3) formule de contrat d'association avec un organisme accrédité. Cette dernière permet d'avoir le matériel, la formation et du soutien à l'implantation et à l'animation des ateliers.
- Au préscolaire, le programme compte 19 ateliers d'une durée de 45 à 60 minutes, à animer une ou deux fois par semaine. Au primaire et au secondaire, le programme comprend deux volets. Le premier porte sur la résolution de conflits et le

deuxième sur la médiation par les pairs. On recommande d'implanter les deux volets sur deux années, bien qu'au secondaire, on puisse le faire sur une seule année.

- Les méthodes didactiques utilisées sont des mises en situation, des activités ludiques, des exercices écrits, des réflexions, des échanges de groupe, des jeux de coopération, des mimes, du bricolage, des histoires, et de brefs exposés. Des activités individuelles, d'équipe et de groupe sont également prévues dans le programme.

Évaluation du programme

Tout au long de l'implantation, il est possible d'évaluer la démarche et ses effets auprès des enseignants et des élèves. Des outils d'évaluation sont inclus dans les guides.

Matériel requis

Un guide de l'animateur, un cahier de l'élève et une trousse didactique pour chaque niveau (maternelle, 1^{er} cycle, 2^{ème} cycle, 3^{ème} cycle du primaire et secondaire).

Des coûts y sont associés.

Informations complémentaires

Le programme a fait l'objet d'une évaluation complète au primaire de 1995 à 1997 (un rapport est disponible au C.I.R.C.M.) et est en cours d'évaluation au préscolaire. La nouvelle version du programme fait l'objet d'une évaluation. Pour plus d'informations, veuillez contacter M. Normand Rondeau.

33. Vivre en harmonie avec soi et les autres

Source d'information

Département de Santé communautaire, Hôpital Général de Montréal (1989).

Adapté par Sylvie Latreille, Nicole Bourdon et France Thériault du CLSC Ste-Rose de Laval, 280, boulevard Roi du Nord, La val (Québec), H7L 4L2

Téléphone : (450) 622-5110

Clientèle visée

Élèves du 2^e cycle du primaire.

Objectifs du programme

Sensibiliser les élèves aux différentes formes de violence qu'ils utilisent pour régler leurs différends; accroître leur sensibilité aux autres; apprendre à prévoir les conséquences d'un geste agressif; apprendre à trouver des solutions pacifiques; apprendre la méthode de résolution de conflits relationnels; apprendre des stratégies pour éviter la victimisation.

Thèmes abordés

L'estime de soi, la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, l'écoute, la communication, les étapes de résolution de problèmes, les formes de violence en milieu scolaire.

Animation

- L'implantation et l'animation du programme n'exigent aucune formation. Elles se font par l'enseignant ou l'intervenant du CLSC.
- Méthodes didactiques utilisées : mises en situation, exercices écrits, discussions de groupe, devoirs à la maison, jeux coopératifs et histoires. Le programme

prévoit des activités individuelles, de groupe de dix élèves et de classe.

- La préparation des activités exige de 15 à 30 minutes et le programme comprend 10 activités d'une heure chacune, à réaliser une fois par semaine. On recommande de favoriser l'implication de l'ensemble du personnel dans la résolution de conflits.
- Un système de renforcement est prévu par la remise de certificats et par la signature du parent pour chacun des ateliers.

Évaluation du programme et activités de rappel

- Une évaluation des apprentissages se fera à l'aide d'une réflexion écrite, d'une évaluation personnelle du projet par l'élève et d'une évaluation globale remise au professeur. Ces évaluations ont lieu soit après chacune des activités soit après l'ensemble des activités.
- Il y a deux activités de rappel en 5^e année.

Matériel requis

- Guide de l'animateur.
- Cahier de l'élève.
- Affiches.

Des coûts y sont associés.

P Cinquième partie

Principales sources bibliographiques

Al-Soliman, Tarik (1999), « *The Effect of School Size Upon Educational and Environmental Factors* », *Journal of Architectural and Planning Research*, 16 (3), p. 181-204.

Antropova, M.V., Borodkina, G.V., Kuznetsova, L. M., Manke, G. G., Paranicheva, T.M., Zlotina, V.V. (1998), « Mental Efficiency and Health Conditions of Elementary School Pupils Taught According to Different Pedagogical Systems », *Human Physiology*, 24 (5), p. 589-593.

Arvey, Harriet H., Tijerina, Alfredo (1995), « The School of the Future: Implementation Issues in a School-Community Connection », dans Rigsby, Leo C (éd.), Reynolds, Maynard Clinton (éd.) et Al. (1995), *School-Community Connections: Exploring Issues for Research and Practice. the Jossey-Bass Education Series*, San Francisco, CA, 441 Pages.

Beland, Kathleen R. (1996), « A Schoolwide Approach to Violence Prevention », Danshampton, Robert L (éd.), Jenkins, Pamela (éd.) et al. (1996), *Preventing Violence in America. Issues in Children's and Families' Lives*, Vol. 4 (P. 209-231), Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 311 p.

Berman, P et McLaughlin, M.W. (éd.) (1978), *Federal Programs Supporting Educational Change*, Rand Corporation, Santa-Monica, CA.

Blakely, C.H., Mayer, J.P., Gottshalk, R.G., Schmitt, N., Davidson, W.S., Roitman, D.B., et Emshoff, J.G. (1987), « The Fidelity-Adaptation Debate: Implications for the Implementation of Public Sector Social Programs », *American Journal of Community Psychology*, 15, p. 253-268.

Bonds, L.A., et Compas, B.E. (éd.) (1989), *Primary Prevention and Promotion in the Schools*, Sage Publications, Newbury Park, CA.

Brostroem, Stig (1998), « Kindergarten in Denmark and the Usa », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (2), p. 109-122.

Burns, Robert B., Mason, Dewayne A. (1998), « Class Formation and Composition in Elementary Schools », *American Educational Research Journal*, 35 (4), p. 739-772.

Butterworth, Barbara, Weinstein, Rhona S. (1996), « Enhancing Motivational Opportunity in Elementary Schooling: A Case Study of the Ecology of Principal Leadership », *Elementary School Journal*, 97 (1), septembre 1996, p. 57-80.

Caldas, Stephen J., Bankston, Carl L. Iii (1999), « Multilevel Examination of Student, School, and District-Level Effects on Academic Achievement », *Journal of Educational Research*, 93 (2), p. 91-100.

Callahan, Barbara M., Benton, Stephen L., Bradley, Fred O. (1995), « Implementing a Drug Prevention Program: A Comparative Case Study of Two Rural Kansas Schools », *Journal of Alcohol and Drug Education*, 41 (1), p. 26-48.

Caplan, W., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Sivo, P.J., Grandy, K., et Jacoby, C. (1992), « Social Competence Promotion With Inner-City and Suburban Young Adolescents: Effects on Social Adjustment and Alcohol Use », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, p. 56-63.

Carroll, Gisele B., Hebert, Denise M.C., Roy, Jacqueline M. (1999), « Youth Action Strategies in Violence Prevention », *Journal of Adolescent Health*, 25 (1), p. 7-13.

Catalano, Richard F., Arthur, Michael W., Hawkins, David J., Berglund, Lisa, Olson, Jeffrey J. (1998), « Comprehensive Community- and School-Based Interventions to Prevent Antisocial Behavior », dans Loeber, Rolf (éd.), Farrington, David P. (éd.), *et al.* (1998), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 507 p.

Causey, David L., Dubow, Eric F. (1993), « Negotiating the Transition to Junior High School: The Contributions of Coping Strategies and Perceptions of the School Environment », *Prevention in Human Services*, 10 (2), 1993, p. 59-81.

Cherniss, Cary (1997), « Teacher Empowerment, Consultation, and the Creation of New Programs in School », *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (2), 1997, p. 135-152.

Cole, Ester (1995), « Responding to School Violence: Understanding Today for Tomorrow », *Canadian Journal of School Psychology*, 11 (2), p. 108-116.

Crone, Linda J., Teddlie, Charles (1995), « Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process », *Journal of Classroom Interaction*, 30 (1), 1995, p. 1-9.

Curtner-Smith, Mary Elizabeth (1995), « Assessing Children's Visitation Needs With Divorced Noncustodial Fathers », *Families in Society*, 76 (6), p. 341-348.

Dowhower, Sarah L., Beagle, Kimberly G. (1998), « The Print Environment in Kindergartens: A Study of Conventional and Holistic Teachers and Their Classrooms in Three Settings », *Reading Research and Instruction*, 37 (3), p. 161-190.

Drumgoole-Fields, Larry (1998), « Violent Behavior in Elementary Schools: 'At-Risk' Variables and a Model for Identification/Prediction/Intervention », *Dissertation Abstracts International*, 58 (10-A).

Durlak, J.A. et Wells, A. M. (1997), « Primary Prevention Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review », *American Journal of Community Psychology*, 25, p. 115-152.

Early, Diane M., Pianta, Robert C., Cox, Martha J. (1999), « Kindergarten Teachers and Classrooms: A Transition Context », *Early Education and Development*, 10 (1), p. 25-46.

Eslea, Mike, Smith, Peter K. (1998), « The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary Schools », *Educational Research*, 40 (2), p. 203-218.

Evans, Ian M. (éd.), Cicchelli, Terry (éd.), Cohen, Marvin (éd.), Shapiro, Norman P. (éd.) (1995), *Staying in School: Partnerships for Educational Change. Children, Youth and Change: Sociocultural Perspectives*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Md. 1995, 245 p.

Gager, Peter J., Elias, Maurice J. (1997), « Implementing Prevention Programs in High-Risk Environments: Application of the Resiliency Paradigm », *American Journal of Orthopsychiatry*, 67 (3), p. 363-373.

Goldstein, Arnold P. (1999), « Aggression Reduction Strategies: Effective and Ineffective », *School Psychology Quarterly*, 14 (1), p. 40-58.

Gottfredson, Denise C., Fink, Carolyn M., Skroban, Stacy, Gottfredson, Gary D. (1997), « Making Prevention Work », dans Weissberg, Roger P. (éd.), Gullotta, Thomas P. (éd.) *et al.* (1997), *Healthy Children 2010: Establishing Preventive Services. Issues in Children's and Families' Lives*, Vol. 9, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 300 p.

Griffith, James (1995), « An Empirical Examination of a Model of Social Climate in Elementary Schools », *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (1-2), p. 97-117.

Harper, Gary W., Carver, Lisa J. (1999), « "Out-Of-The-Mainstream" Youth as Partners in Collaborative Research: Exploring the Benefits and Challenges », *Health Education and Behavior*, 26 (2), p. 250-265.

- Hazell, Philip, Hazell, Trevor, Waring, Trevor, Sly, Ketrina (1999), « A Survey of Suicide Prevention Curricula Taught in Australian Universities », *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33 (2), p. 253-259.
- Heath, Douglas H. (1999), *Morale, Culture, and Character: Assessing Schools of Hope*, Conrow Publishing House, Bryn Mawr, Pa, 290 p.
- Hemmings, Annette (2000), « The "Hidden" Corridor Curriculum », *High School Journal*, 83 (2), p. 1-10.
- Hord, S., Rutheford, W., Huling-Austin, L., et Hall, G. (éd.) (1987), *Taking Charge of Change*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (éd.) (1984), *Innovation Up Close: How Schools Improvement Works*, Plenum, New-York.
- Johnson, Margaret J., Pajares, Frank (1996), « When Shared Decision Making Works: A 3-Year Longitudinal Study », *American Educational Research Journal*, 33 (3), p. 599-627.
- Kalafat, John, Ryerson, Diane M. (1999), « The Implementation and Institutionalization of a School-Based Youth Suicide Prevention Program », *Journal of Primary Prevention*, 19 (3), p. 157-175.
- Kline, M., Schonfeld, D.J., Lichtenstein, R. (1995), « Benefits and Challenges of School-Based Crisis Response Teams », *Journal of School Health*, 65 (7), p. 245-249.
- Knoff, Howard M. (2000), « Organizational Development and Strategic Planning for the Millennium: A Blueprint Toward Effective School Discipline, Safety, and Crisis Prevention », *Psychology in the Schools*, 37 (1), p. 17-32.
- Kratzer, Cindy C. (1997), « Roscoe Elementary School: Cultivating a Caring Community in An Urban Elementary School », *Journal of Education For Students Placed at Risk (Jespar)*, 2 (4), p. 345-375.
- Kushman, James W., Sieber, Conrad, Heariold-Kinney, Paula (2000), « This Isn't the Place for Me: School Dropout », dans Capuzzi, David (éd.), Gross, Douglas R. (éd.), et al. (2000), *Youth Risk: A Prevention Resource for Counselors, Teachers, and Parents* (3^e Édition), American Counseling Association, Alexandria, Va, 526 p.
- Kushman, James W., Yap, Kim (1999), « What Makes the Difference in School Improvement: An Impact Study of Onward to Excellence in Mississippi Schools », *Journal of Education for Students Placed at Risk (Jespar)*, 4 (3), p. 277-298.
- Ladd, Gary W., Birch, Sondra H., Buhs, Eric S. (1999), « Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? », *Child Development*, 70 (6), p. 1373-1400.
- Lee, Jennie Jae Hae (1994), « Stress By Organizational Design: The Context and Character of Three Lausd Schools », *Dissertation Abstracts International*, 54 (11-A), p. 3948.
- Lee, Valerie E., Smith, Julia B. (1997), « High School Size: Which Works Best and for Whom? » *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (3), p. 205-227.
- Leenaars, Antoon A., Wenckstern, Susanne (1999), « Suicide Prevention in Schools: The Art, the Issues, and the Pitfalls », *Crisis*, 20 (3), p. 132-142.
- Lerner, Richard M., Ostrom, Charles W., Freel, Melissa A. (1995), « Promoting Positive Youth and Community Development Through Outreach Scholarship : Comments on Zeldin and Peterson », *Journal of Adolescent Research*, 10 (4), p. 486-502.
- Macdonald, Ginger, Sink, Christopher A. (1999), « A Qualitative Developmental Analysis of Comprehensive Guidance Programmes in Schools In the United States », *British Journal of Guidance and Counselling*, 27 (3), p. 415-430.

- MacLennan, Beryce W. (1999), « Violence in the Schools: A Commentary, Summer 1999 », *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 9 (2), p. 95-101.
- Manno, Bruno V., Finn, Chester E., Jr., Bierlein, Louann A., Vanourek, Gregg (1998), « Charter Schools: Accomplishments and Dilemmas », *Teachers College Record*, 99 (3), p. 537-558.
- May, Holly E., Copeland, Ellis P. (1998), « Academic Persistence and Alternative High Schools: Student and Site Characteristics », *High School Journal*, 81 (4), p. 199-208.
- Mcneal, Ralph B., Jr. (1999), « Participation in High School Extracurricular Activities: Investigating School Effects », *Social Science Quarterly*, 80 (2), p. 291-309.
- Merrett, Frank, Jones, Linda (1994), « Rules, Sanctions and Rewards in Primary Schools », *Educational Studies*, 20 (3), p. 345-356.
- Miles, M.B., Farrar, E. et Neufeld, B. (éd.), (1983), *Review of Effective Schools Programs*, Huron Institute, Cambridge, MA.
- Miller, David N., Eckert, Tanya L., Dupaul, George J., White, George P. (1999), « Adolescent Suicide Prevention: Acceptability of School-Based Programs Among Secondary School Principals », *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29 (1), p. 72-85.
- Mortimore, Peter (1995), « The Positive Effects of Schooling », dans Rutter, Michael (éd.) et al. (1995), *Psychosocial Disturbances in Young People: Challenges for Prevention*, Cambridge University Press, New York, NY, 403 p.
- Munton, Anthony G., Rowland, Linda, Mooney, Ann., Lera, Maria-Jose (1997), « Using the Early Childhood Environment Rating Scale (Ecers) to Evaluate Quality of Nursery Provision in England: Some Data Concerning Reliability », *Educational Research*, 39 (1), p. 99-104.
- Naylor, Paul, Cowie, Helen (1999), « The Effectiveness of Peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and Experiences of Teachers and Pupils », *Journal of Adolescence*, 22 (4), p. 467-479.
- Nespor, Jan (1997), *Tangled Up in School*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, Nj.
- Neumark-Sztainer, Dianne, Story, Mary, Collier, Tanya (1999), « Perceptions of Secondary School Staff Toward the Implementation of School-Based Activities to Prevent Weight-Related Disorders: A Needs Assessment », *American Journal of Health Promotion*, 13 (3), p. 153-156.
- Noguera, Pedro A. (1995), « Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence », *Harvard Educational Review*, 65 (2), p. 189-212.
- Orbach, I. et Bar-Joseph, H. (1993), « The Impact of a Suicide Prevention Program for Adolescents on Suicidal Tendencies, Hopelessness, Ego, and Coping », *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 23, p. 120-129.
- Ostrom, Charles W., Lerner, Richard M., Freel, Melissa A. (1995), « Building the Capacity of Youth and Families Through University/Community Collaborations: The Development-In-Context Evaluation (Dice) Model », *Journal of Adolescent Research*, 10 (4), p. 427-448.
- Perry, Kathryn E., Weinstein, Rhona S. (1998), « The Social Context of Early Schooling and Children's School Adjustment », *Educational Psychologist*, 33 (4), p. 177-194.
- Peterson, Gary W. (1995), « The Need for Common Principles in Prevention Programs for Children, Adolescents, and Families », *Journal of Adolescent Research*, 10 (4), p. 470-485.
- Peterson, L., Rigby, K. (1999), « Countering Bullying at An Australian Secondary School With Students as Helpers », *Journal of Adolescence*, 22 (4), p. 481-492.

- Prilleltensky, Isaac, Peirson, Leslea, Nelson, Geoffrey (1997), « The Application of Community Psychology Values and Guiding Concepts to School Consultation », *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (2), p. 153-173.
- Richards, Ian (1999), « Inclusive Schools for Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties », *Support for Learning*, 14 (3), p. 99-103.
- Rogers, Zelda (1996), « School and Workplace Collaboration: The Fourth C—Collaboration », *Journal of Career Development*, 23 (1), p. 43-50.
- Sako, Toshihiko (1997), « "Big School, Small School" Revisited: A Case Study of a Large-Scale Comprehensive High School Based on the Campus Plan », dans Wapner, Seymour (éd.), Demick, Jack (éd.) *et al.* (1997), *Handbook of Japan-United States Environment-Behavior Research: Toward a Transactional Approach*, Plenum Press, New York, NY, 456 p.
- Saracho, Olivia N. (1998), « An Analytic Scheme to Compare the Early Childhood Teachers' Classroom Behaviors and Environment », *Early Child Development and Care*, 49, 1989, p. 37-55.
- Sarason, S.B. (1983), *the Culture of the School and the Problem of Change* (édition Révisée), Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Schatz, Anne M. (1995), « School Reform and Restructuring Through the Use of the "Quality School" Philosophy », *Journal of Reality Therapy*, 14 (2), p. 23-28.
- Silverman, Jay Glen (1999), « An Outcome Evaluation of a School-Based Curriculum for the Primary Prevention of Dating Violence Among Adolescents », *Dissertation Abstracts International*, 60 (2-B), p. 858.
- Smith, Emilie P., Connell, Christian M., Wright, Gary, Sizer, Monteic, Norman, Jean M., Hurley, Alice, Walker, Stephen N. (1997), « An Ecological Model of Home, School, and Community Partnerships: Implications for Research and Practice », *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (4), p. 339-360.
- Stephens, Ronald D. (1998), « Safe School Planning », dans Elliott, Delbert S. (éd.), Hamburg, Beatrix A. (éd.), *et al.* (1998), *Violence in American Schools: A New Perspective*, Cambridge University Press, New York, NY, 408 p.
- Stipek, Deborah, de la Sota, Ann, Weishaupt, Laura (1999), « Life Lessons: An Embedded Classroom Approach to Preventing High-Risk Behaviors Among Preadolescents », *Elementary School Journal*, 99 (5), p. 433-451.
- Taylor, Dianne L., Teddlie, Charles, Freeman, John, Pounders, Mickey (1998), « A Child's Day at School: Variations in More and Less Effective Schools in Low and Middle-Socioeconomic Status Contexts », *Journal of Education for Students Placed at Risk (Jespar)*, 3 (2), p. 115-132.
- Thomas, Kevin G. F., Gatz, Margaret, Luczak, Susan E. (1997), « A Tale of Two School Districts: Lessons to Be Learned About the Impact of Relationship Building and Ecology on Consultation », *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), p. 297-320.
- Thompson, David, Sharp, Sonia, Ellis, Mike, Rose, Derek (1994), *Improving Schools: Establishing and Integrating Whole School Behaviour Policies*. David Fulton Publishers, Ltd, London, England, 140 p.
- Vantassel-Baska, Joyce, Avery, Linda D., Little, Catherine, Hughes, Claire (2000), « An Evaluation of the Implementation of Curriculum Innovation: The Impact of the William and Mary Units on Schools », *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (2), p. 244-272.
- Wadsworth, Larry Richard (1998), « Teachers in Transition: Moving from Elementary Schools to Junior High Schools », *Dissertation Abstracts International*, 58 (10-A), p. 3797.
- Warner, Donna Sikes (1994), « Educational Leadership Styles of Elementary School Principals and the Effect on School Climate and Pupil Achievement », *Dissertation Abstracts International*, 54 (11-A), p. 3959.

- Waxman, Hersholt C., Huang, Shwu-Yong L., Anderson, Lascelle, Weinstein, Thomas (1997), « Classroom Process Differences in Inner-City Elementary Schools », *Journal of Educational Research*, 91 (1), p. 49-59.
- Wehrlage, Gary G., Stone, Calvin R. (1996), « School-Based Student and Family Services: Community and Bureaucracy », *Journal of Education for Students Placed at Risk (Jespar)*, 1 (4), p. 299-317.
- Weissberg, R.P. et Elias, M.J. (1993), « Enhancing Young People's Social Competence and Health Behavior: An Important Challenge for Educators, Scientists, Policymakers, and Funders », *Applied and Preventive Psychology*, 2, p. 179-190.
- Weissberg, Roger P. (éd.), Gullotta, Thomas P. (éd.), Hampton, Robert L. (éd.), Ryan, Bruce A. (éd.), Adams, Gerald R. (éd.) (1997), *Healthy Children 2010: Enhancing Children's Wellness*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, 318 p.
- Whittington, Joseph Augustus (1999), « School Violence: A Case Study of Initiatives to Combat Violence at Riverside High School », *Dissertation Abstracts International*, 60 (3-A), sept. 1999, p. 0615.
- Winett, R.A., Anderson, E.S., Desiderato, L.L., Solomon, L.J., Perry, M., Kelly, J.A., Sikkema, K.J., Roffman, R.A., Norman, A.D., Lombard, D.N., et Lombard, T.N. (1995), « Enhancing Social Diffusion Theory as a Basis for Prevention Intervention: A Conceptual and Strategic Framework », *Applied and Prevention Psychology*, 4, p. 233-246.
- Woo, Kimberley Ann (1999), « Double Happiness, Double Jeopardy: Exploring Ways in Which Ethnicity, Gender, and High School Influence the Social Construction of Identity in Chinese American Girls », *Dissertation Abstracts International*, 60 (2-A), p. 0338.
- Yamada, Vivian A. (1998), « An Evaluation of Parent Involvement in a Rural Elementary School: Parents' and Teachers' Perceptions of Current Practices and Needs », *Dissertation Abstracts International*, 58 (10-A), p. 3838.
- Yamamoto, Takiji, Ishii, Shinji (1995), « Developmental and Environmental Psychology: A Microgenetic Developmental Approach to Transition from a Small Elementary School to a Big Junior High School », *Environment and Behavior*, 27 (1), p. 33-42.
- Yell, Mitchell L., Drasgow, Erik, Rozalski, Michael E. (1999), « Violence in America's Schools: Legal and Disciplinary Options », *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4 (1), p. 19-27.
- Zeldin, Shepherd (1995), « Community University Collaborations for Youth Development: From Theory to Practice », *Journal of Adolescent Research*, 10 (4), p. 449-469.
- Zins, Joseph E. (1995), « Has Consultation Achieved Its Primary Prevention Potential? », *Journal of Primary Prevention*, 15 (3), p. 285-301.



C.I.R.C.M.

774, boul. Saint-Joseph Est
Montréal (Québec)
H2J 1K2
Tél. : (514) 598-1522
Télec. : (514) 598-1963
info@circm.com
www.circm.com

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2003

ISBN 2-922390-45-4

© Centre international de résolution de conflits et de médiation

Tous droits réservés