

Conférence mondiale
Violence à l'école
et politiques publiques
PARIS, Maison de l'UNESCO
Mars, 2001

L'évaluation des programmes de prévention

Pierre Potvin, Ph.D.
Département de psychoéducation
Directeur du LAJEDA
Chercheur au CRIRES
Université du Québec à Trois-Rivières
Québec, Canada

Problématique (1)

Au Québec (Canada), le nombre d'élèves en difficulté de comportement augmente (de 0,78% en 1984 à 2,50% 1999).

(Conseil supérieur de l'éducation, 2001)

Des enfants de plus en plus jeunes perturbent le déroulement des activités scolaires.

(Conseil supérieur de l'éducation, 2001)

Au préscolaire 3 garçons pour 1 fille et au primaire 5.5 garçons pour 1 fille présentent des difficultés de comportement.

(Conseil supérieur de l'éducation, 2001)

Problématique (2)

Au cours de nos travaux en milieu scolaire (maternelle, primaire et secondaire) les enseignants ont catégorisé leurs élèves selon la typologie suivante, élève de type: (1) attachant, (2) préoccupant, (3) indifférent et (4) rejeté (*ayant des TC*).

Maternelle (5 ans) et 6e (11 ans) = 10 % de type rejeté (*ayant des TC*). (17% chez les garçons pour 4% chez les filles).

Secondaire (12-13 ans) = 15 % de type rejeté (22% chez les garçons pour 8% chez les filles).
(Potvin, 1994)

Problématique (3)

Étude longitudinale sur le décrochage scolaire au secondaire (800 adolescents de 12-13 ans).

Identification de 317 élèves (39%) à risque de décrochage scolaire.

Quatre types d'élèves à risque de décrochage sont identifiés :

type 1: délinquance cachée 19%

type 2 : peu intéressé 40%

type 3 : ayant des troubles du comportement 30%

type 4 : dépressif 11%

Ainsi, 60% des élèves à risque, présentent des difficultés comportementales intériorisées ou extériorisées.

(Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001)

Problématique (4)

Des études menées en Amérique du Nord indiquent que 10% à 25% des élèves connaîtraient durant leur cheminement scolaire des problèmes liés aux multiples formes de violence (physique, verbale ou psychologique).
(*Bowen et al., 2000*)

Le CSÉ du Québec (2001) recommande l'implantation de programmes de prévention destinés aux élèves en difficulté de comportement et ce, dès les premières années de scolarisation.

Problématique (5)

Cette recommandation du CSÉ nous semble fort pertinente. Cependant, il est reconnu que peu de programmes sont évalués que ce soit au niveau de leurs implantations ou de leurs effets.

(St-Jacques, McKinnon et Potvin, 2000)

Un effort particulier devra être accordé à l'évaluation de l'implantation et des effets des programmes de prévention.

Objectif de la communication

Informar les participants sur les principales conditions favorisant la réussite de l'implantation et de l'évaluation des programmes de prévention en milieu scolaire ayant pour cible les élèves qui présentent des problèmes de comportement.

Méthodologie

Les divers résultats présentés dans cette communication sont issus des sources suivantes :

- a) des documents écrits sur les élèves en difficulté de comportement et sur les programmes de prévention;
- b) des expériences de développement et d'implantation de programmes pour élèves en trouble du comportement;
- c) des expériences de recherche-action et de recherches évaluatives avec les milieux scolaires et les centres jeunesse.

Les types de programmes (1)

Deux types de programmes de prévention :

- a) les programmes de prévention de type universel, c'est-à-dire destinés à l'ensemble de la population scolaire;
- b) les programmes de prévention de type ciblé qui s'adressent à une clientèle qui présente des troubles du comportement ou à risque d'en développer.

Les types de programmes (2)

Trois catégories de programme de prévention de *type universel*.

1) Programme d'intervention mené en classe

(qui s'adresse essentiellement aux élèves et vise la réduction des comportements inadéquats et le développement des compétences personnelles et sociales).

2) Programme d'intervention centré sur l'environnement scolaire *(qui vise à améliorer le milieu de vie de l'élève).*

3) Programme d'intervention multimodale *(qui intervient à l'école, dans la famille et dans la communauté).*

(Meller et al., (1998, voir: Bowen et al 2000)

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (1)

Les objectifs et les contenus des programmes

Les principaux objectifs et contenus d'apprentissage s'adressant aux *enfants* concernent les aspects suivants :

- développer ses habiletés d'écoute;
- développer ses habiletés sociales;
- développer ses comportements prosociaux;
- reconnaître et sentir ses émotions;
- améliorer sa réflexion et ses habiletés d'autocontrôle.

(Massé, 1999)

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (2)

Les objectifs et les contenus des programmes

Accroître sa compréhension des sentiments et des états émotifs des autres.

L'entraînement :

- aux auto-instructions;
- à la résolution de problèmes;
- à la prise de perspective sociale;
- à l'identification des émotions;
- à la relaxation.

(Massé, 1999)

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (3)

Les objectifs et les contenus des programmes

Chez les adolescents, on retient particulièrement :

- le développement de la compétence sociale;
- le développement du jugement moral;
- l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problème;
- l'entraînement à l'autocontrôle de la colère et de l'éducation morale.

(Massé, 1999)

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (4)

Les moyens pédagogiques de favoriser les apprentissages

Plusieurs programmes PICC qui ont produit des effets positifs sur les élèves en difficulté comportementale contiennent des éléments semblables :

- a) contrat d'engagement et objectifs individualisés
(favorise la généralisation des apprentissages à la maison);
- b) système de contingences et renforcement social
(compliment, rétroaction positive, encouragement, approbation);
- c) modelage *(modèles élève ou professeur ou parent pour l'apprentissage des habiletés sociales). (Massé, 1999)*

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (5)

Les méthodes didactiques ou les moyens pédagogiques de favoriser les apprentissages

- d) autocontrôle (*auto-instruction, auto-observation, auto-évaluation, auto-renforcement*);
- e) langage intérieur («est-ce que j'ai fait quelque chose pour provoquer cette réaction»);
- f) résolution de problèmes appliquée au vécu du jeune;
- g) jeu de rôle, simulation, expérimentation de cpt;
- h) utilisation de situations vécues.
(*Massé, 1999*)

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (6)

La durée des interventions

Les interventions sont en général de trop courte durée : 8 à 10 hres. *(Kazdin, 1998, voir : St-Jacques McKinnon et Potvin, 2000)*

Une intervention de 10 heures donne peu d'effet alors que de 50 à 60 heures donne des résultats intéressants.
(Kazdin, 1987 voir: Massé, 1999)

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (7)

Le participant au programme : l'élève

L'élément crucial de la réussite d'un programme est la motivation du jeune. *(Goldstein et Glick (1987 voir : St-Jacques, McKinnon et Potvin, 2000)*

L'intervenant et ses compétences

L'intervenant est une composante primordiale de l'intervention.

Il doit posséder une formation spécialisée en sciences humaines. *(LeBlanc, 1995; Potvin, Massé et collaborateurs, 1994)*

Composantes des programmes et conditions favorisant les effets positifs (8)

L'intervenant et ses compétences

Deux types d'habiletés chez l'intervenant sont importantes pour le succès des programmes :

- a) habileté générale (*d'écoute, de communication orale et de sensibilité interpersonnelle*);
- b) habileté spécifique liée à l'application des techniques du programme (*apprentissage structurée, technique du contrôle de la colère, éducation morale*).
(*Goldstein et Glick (1987 voir : St-Jacques, McKinnon et Potvin, 2000)*)

Les conditions pour l'évaluation des programmes de prévention (1)

Qui devrait être responsable de la conception et de l'application d'un programme de prévention : les chercheurs, afin d'assurer un contrôle maximal de l'intervention ou les intervenants, afin de favoriser l'appropriation du programme ? Il existerait deux approches :

- 1) *l'efficacy trial* qui préconise que les chercheurs conçoivent et appliquent le programme;
- 2) *l'effectiveness trial* donnerait une priorité aux intervenants.
(Vitaro, 2000)

Les conditions pour l'évaluation des programmes de prévention (2)

Nous croyons qu'il est souhaitable tant pour la validité du programme que pour son appropriation par le milieu d'intervention, de travailler en équipe université-milieu (chercheur-praticien).

Les chercheurs universitaires apportent le savoir, l'état des connaissances en matière de programme, d'approche et de rigueur dans l'évaluation.

Les conditions pour l'évaluation des programmes de prévention (3)

Les praticiens et intervenants d'expérience apportent leur savoir expérientiel, la connaissance de la clientèle et du milieu. Ils assurent l'intégration dans le quotidien du programme, de même que l'appropriation par le milieu du programme, conditions essentielles d'efficacité.

L'évaluation d'implantation d'un programme de prévention (1)

Ce type d'évaluation vise à décrire l'application du programme :

- qui a fait quoi?
- à qui?
- pendant combien de temps?
- dans quelles séquences?
- à quel moment?
- dans quelle circonstance?

(Vitaro, 2000)

L'évaluation d'implantation d'un programme de prévention (2)

Il s'agit de vérifier :

- la conformité du programme;
- le degré d'exposition au programme (*nombre de séances de participation, durée*);
- la qualité de la mise en application (*enthousiasme de l'intervenant, degré de préparation, son efficacité à gérer l'imprévu*);
- la qualité de la participation des sujets;
- débordement du programme de prévention (*évaluer les activités supplémentaires du participant suite à l'information*).
(Vitaro, 2000)

L'évaluation des effets et des impacts (1)

Malgré les difficultés que cela représente en milieu scolaire, pour valider les effets d'un programme, le protocole classique expérimental ou quasi-expérimental avec mesures répétées et groupe de comparaison, reste parmi les plus souhaitables.

Il faut cependant reconnaître qu'en évaluation de programme cette approche est critiquée.

L'évaluation des effets et des impacts (2)

Dans une approche plus qualitative, l'on recommandera d'autres alternatives à l'évaluation sommative.

Au lieu d'utiliser un groupe de comparaison, réaliser des entrevues en profondeur auprès des participants, de la famille, des intervenants, «d'autres témoins» du programme sur les effets possibles du programme.

L'évaluation des effets et des impacts (3)

En milieu scolaire, il faut être prudent sur les sources des données. D'après une méta-analyse de 99 études les recherches utilisant des échelles d'évaluation complétées par des enseignants obtenaient des effets moins grand que les études utilisant des grilles d'observation complétées par des observateurs indépendants.

(Stage et Quiroz, 1997 voir: Massé, 1999)

L'évaluation des effets et des impacts (4)

En plus de l'évaluation des effets, il est important de se préoccuper d'évaluer les impacts (effets pervers ou négatifs ou effets collatéraux).

Les effets collatéraux sont les effets positifs dans d'autres domaines que le domaine ciblé ou chez d'autres individus que les enfants ciblés. *(Vitaro, 2000)*

Conditions gagnantes pour l'implantation de programmes en milieu scolaire (1)

Concernant le milieu

Établir une expérience de recherche collaborative entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

S'assurer qu'une personne du milieu est responsable du projet et a la disponibilité pour assumer la coordination du projet.

Établir un protocole d'entente d'une recherche d'une durée de trois ans minimum.

S'assurer du dosage adéquat de l'intensité de l'aide offerte.

Conditions gagnantes pour l'implantation de programmes en milieu scolaire (2)

Concernant le milieu

S'assurer que la direction et les enseignants soient convaincus de la nécessité d'implanter le programme.

Voir à ce que l'animation et la prise en charge de l'action et de ses retombées soient assumées par le milieu.

Développer chez l'ensemble des intervenants du milieu le réflexe de planifier et d'évaluer les actions éducatives.

Conditions gagnantes pour l'implantation de programmes en milieu scolaire (3)

Concernant les intervenants du milieu

Compter sur des enseignants et des intervenants motivés, volontaires, bien formés et qui croient dans l'intervention.

S'assurer du soutien et du perfectionnement du personnel scolaire.

S'assurer que les intervenants aient accès à des instruments en lien avec l'évaluation de l'implantation et des effets des mesures d'aide.

Conditions gagnantes pour l'implantation de programmes en milieu scolaire (4)

Concernant l'élève participant

Il doit être judicieusement sélectionné, être le bon élève pour le bon programme.

Il doit devenir un acteur engagé dans son processus de changement.

Les conditions gagnantes sont favorisées si le jeune croit dans le potentiel des mesures d'aide.

Conditions gagnantes pour l'implantation de programmes en milieu scolaire (5)

Concernant l'intervenant qui applique le programme

Il doit avoir une formation universitaire dans le domaine des sciences humaines et une expérience d'intervention auprès de la clientèle cible.

Il doit connaître la problématique et la clientèle cible.

Il doit être à l'aise avec des jeunes très vulnérables et être capable d'établir une relation significative avec les eux.

Conditions gagnantes pour l'implantation de programmes en milieu scolaire (6)

Concernant l'intervenant qui applique le programme

Il doit bien maîtriser le programme, bien respecter sa structure.

Il doit avoir le temps nécessaire de préparer les activités et de faire le suivi des participants.

Il doit se préoccuper des diverses formes d'évaluation (implantation, effets et impacts).

Conclusion (1)

Une des conditions essentielles de réussite de la prévention repose sur une volonté politique d'offrir les ressources et les conditions adéquates de mise en œuvre de ces interventions.
(Kellermann et al., 1998 ; Sample et Aber, 1998 voir Bowen, et al., 2000)

La réalité du milieu scolaire, au Québec du moins, s'exprime souvent par des «situations d'urgences», où l'intervenant doit agir rapidement et souvent avec des ressources réduites.

Conclusion (2)

L'on veut des résultats rapides.

Cependant, l'autre réalité, celle du changement et des effets à moyen et long terme, exige du temps, de la rigueur et de l'investissement en ressources humaines et financières.

Conclusion (3)

Le CSÉ (2001) recommande l'implantation de programmes de prévention destinés aux élèves en difficulté de comportement et ce, dès les premières années de scolarisation.

Des programmes qui définissent, dès le début de la démarche, des critères d'évaluation permettant de contrôler les résultats et qui lorsqu'ils donnent des résultats probants, peuvent être diffusés à l'ensemble du réseau.

D'inclure dans les plans de réussite un programme de prévention assorti de modalité de suivi et d'évaluation de l'efficacité de ce programme.

Références

Bowen, F. Desbiens, N., Rondeau, N. & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro, C. Gagnon. *Prévention des problèmes d'adaptation. Tome II : Les problèmes externalisés*. (pp. 165-229). Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministre de l'éducation. Gouvernement du Québec.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. & Marcotte, D. (2001). Les sous groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. Communication présentée au Colloque sur le soutien à la réussite scolaire. Sherbrooke.

Gouvernement du Québec (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes. Application en promotion de la santé et en toxicomanie*. Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Kazdin, A. E. (1998). Psychosocial Treatments for Conduct Disorder in Children. Dans P. E. Nathan et J. M. Gorman (Éditeurs). *A Guide to Treatments that work*. New York : Oxford University Press, p. 65-89.

Références

LeBlanc, M. (1995). *Équipe de recherche pour l'intervention expérimentale différentielle auprès des adolescents en difficulté : rapport sur la phase de programmation : 1993-1995*. Montréal ; Université de Montréal-École de Psychoéducation.

LeBlanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. C. & Trudeau-LeBlanc, P. (1998). *Intervenir autrement. Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal.

Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'intervention cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de Psycho-Éducation*. 28 (2) 1999-211.

Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P. & Pinard, R. (1997-2000). *Mesures d'aide à l'apprentissage: implantation et évaluation*. Rapport de recherche-action. Commissions scolaires Monts-et-Marées et des Chic-Chocs, UQAR (Rimouski)

Potvin, P. (1994). Les attitudes des enseignants envers les élèves ordinaires et en difficulté scolaire. Communication au colloque de l'Association québécoise pour l'avancement du béhaviorisme paradigmatique. Université du Québec à Trois-
Rivières

Références

Potvin, P. (2000). *Notes de cours. PSE-6008. Élaboration et évaluation de programmes*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., Gagnon, G., & Cauchon, N. (1995). *L'évaluation d'un programme de réadaptation en milieu scolaire et familial*. Rapport de recherche. Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., Massé, L. et collaborateurs (1993). *Programme pour développer les habiletés sociales et l'auto-contrôle des adolescents ayant des troubles du comportement (Prends le volant)*. Direction régionale-04, ministère de l'Éducation, Commission scolaire de Trois-Rivières, Commission scolaire Jean-Rivard, Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., Massé, L. et collaborateurs (1994). *Programme d'Autocontrôle, de Résolution de problèmes et de Compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC)*. 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.

Références

Pronovost, J., Gagnon, G. & Potvin, P. (1999). L'utilisation : un concept fondamental dans l'intervention psychoéducative. *Revue canadienne de psychoéducation*. 29 (1), 17-31

Rousseau, R., Potvin, P., Papillon, S. & Tremblay, Y. (1992). *L'évaluation du programme de réadaptation en milieu naturel dans la MRC de la Métis* Monographie no 37. LEADRE. UQAR 205 p.

St-Jacques, McKinnon & Potvin (2000) *Les problèmes de comportement chez les jeunes: Comprendre et agir efficacement (les programmes d'intervention : agir face aux comportements antisociaux des jeunes)*. Association des Centres jeunesse du Québec. Centre jeunesse de Québec - Institut Universitaire.

Vitaro, F. (2000). Évaluation de programmes de prévention. Dans F. Vitaro, C. Gagnon. *Prévention des problèmes d'adaptation. Tome I : Les problèmes internalisés*. (pp. 67-99). Presses de l'Université du Québec.

Coordonnées pour me rejoindre

- **Pierre Potvin Ph.D**
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500 Trois-Rivières (Québec)
Canada G9A 5H7
(819) 376-5011 - 3530
- *Courriel: Pierre_Potvin@uqtr.quebec.ca*
- *Site internet:*
<http://www.uqtr.uquebec.ca/~potvin/>