

Évaluation d'un projet de promotion de la paix

Jacques Hébert

École de travail social, Université du Québec à Montréal, Canada

VOLUME XXXII:1 – PRINTEMPS 2004

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Secrétaire général de L'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : revue@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0849-1089

La violence en milieu scolaire

Rédactrice invitée :

Maryse Paquin
Université d'Ottawa

1 **Liminaire**

Violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voire la société

15 La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes

38 Le déficit d'attention / hyperactivité (TDA/H) et les comportements violents des jeunes en milieu scolaire : l'état de la question

54 Évaluation d'un projet de promotion de la paix

69 La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces

87 Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien : ce qu'en pensent les directions d'écoles

102 La prévention de la violence et de l'agressivité chez les jeunes en milieu familial : le programme interactif «Être parents aujourd'hui»

126 Relation aux parents et violences scolaires

138 La place du père dans la socialisation des jeunes de quartiers populaires

158 Entre violence et incivilité : effets et limites d'une intervention basée sur la communauté d'apprentissage

172 Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire

201 Comportements violents chez l'enfant en Ontario : problématique de la suspension scolaire externe, perception des parents et alternative possible

224 Origine culturelle et sociale de la violence à l'école : les dimensions culturelles des relations et des conduites agressives pendant l'enfance

245 Montée de la violence scolaire ou montée de l'individualisme?

262 De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique

276 Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux

312 Violence et position subjective : quand les élèves nous enseignent

327 Approche psycho-éducative de la déviance scolaire

Évaluation d'un projet de promotion de la paix

Jacques Hébert

École de travail social, Université du Québec à Montréal, Canada

RÉSUMÉ

Deux disciplines rarement associées, le travail social et les arts martiaux sont jumelées pour réaliser un projet de promotion de la paix, à partir d'une école primaire. Les approches axées sur les communications verbales rejoignent difficilement plusieurs jeunes. Il semble nécessaire de considérer des variables physiques, psychologiques et sociales pour obtenir des effets positifs. Cette recherche s'appuie sur une évaluation de projet. Elle part du postulat qu'au-delà des objectifs formulés par des chercheurs et des praticiens, le point de vue de divers utilisateurs demeure un indicateur important pour cerner les retombées d'une intervention. Cet angle d'analyse a permis de constater qu'il peut être risqué de se fier à un seul groupe pour juger un projet. Aucun effet négatif et plusieurs positifs sont soulignés au plan comportemental, cognitif et social. Des attitudes et des conduites favorables à la socialisation sont mentionnés : le contrôle de soi, la confiance en soi, la concentration, le bien-être, le développement moral, la persévérance ainsi qu'un sentiment d'appartenance. Ces

Remerciements. Nous tenons à souligner dans ce projet, l'implication des stagiaires en travail social, Dominique Décoste et Valérie Beauvais; des assistants instructeurs de karaté, Mélanie Beaubien, Jean-Yves Desbiens et Abdelkader Zouine; la collaboration à la cueillette de données, des étudiantes Chantal Chouinard, France Perrier, Catherine Pache Hébert, Isabelle Tessier et de l'étudiant, Maxime Juneau Hotte; l'appui de l'école Garneau et de l'organisme les Chemins du Soleil et la confiance témoignée par les élèves participants et leurs parents .

indications apparaissent comme des éléments favorables au développement d'une culture de paix. En conclusion, des limites sont identifiées pour rappeler que la prévention de la violence à l'école demandera d'agir également sur la violence institutionnelle si l'on veut sortir de ce cercle vicieux.

ABSTRACT

Evaluation of a project promoting peace

Jacques Hébert, University of Québec in Montréal (UQUAM)

Two rarely connected disciplines, social work and martial arts, are paired for a project promoting peace in an elementary school. It is difficult to reach students with approaches based on verbal communications. To obtain positive results, it seems necessary to consider physical, psychological and social variables. This research is based on the evaluation of a project. It starts from the assumption that beyond the objectives of researchers and practitioners, the opinions of many users are still important indicators for defining the results of an intervention. This angle of analysis has shown that it can be risky to rely on only one group to judge a project. No negative effects, and several positive effects, are highlighted on behavioural, cognitive and social levels. Attitudes and behaviours favourable to socialization are mentioned: self-control, self-confidence, concentration, well-being, moral development, perseverance, as well as a sense of belonging. These indicators seem to be elements that promote the development of a peaceful culture. In conclusion, limits are identified, reminding us that to prevent violence in schools, we also need to prevent institutional violence if we want to escape this vicious circle.

RESUMEN

Evaluación de un proyecto de promoción de la paz

Jacques Hébert, Universidad de Quebec en Montreal (UQUAM)

Dos disciplinas raramente asociadas, el trabajo social y las artes marciales han sido acopladas para realizar un proyecto de promoción de la paz, a partir de una escuela primaria. Los enfoques centrados en las comunicaciones verbales difícilmente logran alcanzar a ciertos jóvenes. Es necesario tomar en consideración las variables físicas, psicológicas y sociales para obtener efectos positivos. Esta investigación se apoya en una evaluación de proyecto. Se apoya en el postulado de que, más allá de los objetivos formulados por los investigadores y los practicantes, el punto de vista de los diversos usuarios constituye un indicador importante para delimitar los resultados de una intervención. Este ángulo de análisis permite constatar que puede ser riesgoso fiarse sólo a un grupo para juzgar un proyecto. Ningún efecto negativo y varios positivos se señalan en el plano conductista, cognitivo y social. Se mencionan

actitudes y comportamientos favorables a la socialización: el control de sí-mismo, la confianza, la concentración, el bienestar, el desarrollo moral, la perseverancia así como el sentimiento de pertenencia. Esas indicaciones se presentan como elementos favorables al desarrollo de una cultura de la paz. En conclusión, se identifican los límites para recordar que la prevención de la violencia en la escuela exige intervenir sobre la violencia institucional si se quiere salir de ese círculo vicioso.

Introduction

Cet article présente les retombées d'une expérience de promotion de la paix en milieu scolaire jumelant deux disciplines, à première vue fort éloignées, le travail social et les arts martiaux. Les activités récréatives demeurent peu employées par les intervenants sociaux. Elles représentent pourtant, dans certains contextes, l'un des seuls moyens de rejoindre des personnes réfractaires aux approches traditionnelles.

Les prochains points présenteront la problématique de cette recherche, le projet réalisé, la méthodologie retenue, les principales retombées, l'analyse, la discussion et la conclusion qui s'en dégagent.

Problématique

La grande majorité des mesures pour tenter d'enrayer la violence à l'école ont surtout été orientées vers les élèves. Le bilan d'ensemble présente des résultats plutôt décevants soit le constat d'une aggravation ou d'une stagnation du problème. L'accent mis sur les communications verbales serait principalement interpellé parce que ce moyen ne rejoindrait pas plusieurs jeunes (Howard, Amman et Griffin, 1999). Les activités physiques sont apparues devant ce constat comme une nouvelle piste à explorer malgré qu'elles soient sous-utilisées en travail social (Deslauriers et Hurtubise 2000). Elles pourraient parfois représenter un des seuls éléments pour stimuler des jeunes à s'impliquer dans un processus de changement (Charrier, 1997). La littérature fournit cependant peu de précisions sur quels types d'activités, auprès de quels sujets et dans quels contextes, les meilleurs résultats pourraient être obtenus?

La pratique d'une activité sportive permet une amélioration de la santé physique mais les autres avantages sont loin d'être démontrés. Une dépense énergétique dans un sport n'assure pas qu'un pratiquant contrôlera ultérieurement son agressivité dans ses relations interpersonnelles. Un entraînement intensif ne garantit pas plus l'adoption de comportements prosociaux. Les jeunes sportifs qui pratiquent plus de huit heures par semaine sont plus nombreux à manifester des comportements violents, à consommer régulièrement de l'alcool et des drogues illicites comparativement aux sportifs modérés et aux non sportifs (Choquet, 2001). Des facteurs

cognitifs et sociaux interviendraient pour favoriser la socialisation : le jugement moral, l'influence des pairs, le soutien des instructeurs et des parents (Williams et Gill, 2000).

Une exception se dégage plus explicitement de la littérature, l'utilisation des arts martiaux. Ces disciplines enseignées sous leur forme traditionnelle permettraient de constater des percées intéressantes afin de favoriser un développement personnel et social. Un enseignement traditionnel doit comprendre des composantes physiques, psychologiques et sociales pour permettre des effets bénéfiques.

Depuis les années 80 des recherches ont surtout été publiées en délinquance et en santé mentale à des fins thérapeutiques, éducatives ou préventives. Divers lieux ont été utilisés pour implanter ces projets : écoles publiques, centres communautaires et institutions spécialisées. Des résultats positifs sont avancés auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes identifiés comme n'ayant pas de difficulté particulière avant leur participation à ces disciplines. En général, les filles développeraient leur confiance en soi et les garçons amélioreraient leur contrôle de soi (Boudreau, Folman et Konzak, 1995). La participation commune de parents et d'enfants créerait des liens plus conviviaux (Fréchette, 1995).

Des effets positifs sont également relevés auprès de jeunes âgés entre 8 et 20 ans et identifiés comme présentant des difficultés avant leur inscription. Les sujets sont habituellement regroupés sous un profil spécifique : délinquant, dépressif, hyperactif, indiscipliné, agressif ou violent. La grande majorité des études s'adressent exclusivement à des garçons. Quelques expériences isolées rassemblent des groupes mixtes où les filles ne représentent pas plus de 20 pour cent des effectifs. Une étude regroupe un quart de sujets jugés agressifs avec trois quarts sans difficulté et une représentation autour de 50 pour cent pour chacun des sexes (Hébert, 1991). Les données de ces recherches s'appuient sur des études de cas, des devis quasi-expérimentaux ou expérimentaux à partir d'observations, de mesures prises avant et après une expérimentation, d'échelles de mesures psychométriques sur l'estime de soi, l'agressivité, l'antisocialité et l'adaptation remplies par les participants, les parents ou les enseignants ainsi que sur des relevés de performances académiques et de rapports d'infraction au code criminel ou disciplinaire d'une école. La durée de ces expériences s'échelonne de trois à douze mois, avec une fréquence d'entraînement variant de deux à trois fois par semaine à raison d'environ une heure par séance. Les périodes de suivi sont inexistantes à l'exception d'une seule étude qui a rejoint le quart des participants quatre mois après la fin d'un programme (Trulson, 1986). Les principaux effets constatés dépendent des problématiques touchées. La pratique d'un art martial s'avère un complément à la psychothérapie pour des sujets dépressifs (Weiser, Kutz, Jacobson Kutz et Weiser, 1995). Elle contribue à réduire les troubles de l'attention et de la conduite à l'école (Hébert, 1991; Zivin, De Paula, Monti, Harlan, Hossain et Patterson, 2001), les actes délinquants (Trulson, 1986) et les comportements violents (Twemlow et Sacco, 1998). La création d'une salle d'entraînement, dans un quartier défavorisé au plan socio-économique où coexiste beaucoup de détresse sociale, favorise l'insertion sociale de jeunes et l'établissement de relations plus pacifiques (Le Rest, 2001).

En général, les filles développeraient leur confiance en soi et les garçons amélioreraient leur contrôle de soi.

Cette recension des écrits soulève une question à laquelle cette recherche portera une attention particulière. Quelles retombées peut produire un projet de promotion de la paix à l'école s'appuyant sur un art martial et se déroulant sur une période de trois ans?

Le projet

Cette partie présente des informations pour mieux comprendre la nature du projet de promotion de la paix : le contexte, l'approche, l'objectif, l'intervention, la durée, les modalités de sélection, le financement et le personnel.

Le projet a été implanté, de l'automne 1999 à l'été 2002, dans une école primaire située dans le quartier Centre-Sud de Montréal. Ce quartier est confronté à plusieurs problèmes sociaux de manière récurrente et aiguë : la pauvreté, la prostitution, l'itinérance, la délinquance et la toxicomanie. Ce contexte crée un climat propice aux tensions et aux conflits (Centre local des services communautaires des Faubourgs, 1998).

L'approche privilégiée se définit comme biopsychosociale dans la mesure où des éléments corporels, psychologiques et sociaux sont mis en interaction pour promouvoir la paix. L'intervention s'articule autour d'une activité d'éducation structurée et d'un réseau de soutien social. L'objectif général consiste à promouvoir la paix en privilégiant l'adoption de valeurs et de conduites pacifiques chez les élèves participants. Deux disciplines sont mises à contribution pour atteindre cet objectif : les arts martiaux et le travail social.

L'art martial retenu est le karatédo (do signifie le cheminement spirituel d'un pratiquant) de style shotokan. Il comporte des exercices physiques pour développer la concentration, la maîtrise de soi, la relaxation et l'autodéfense. Les rituels, les symboles et les périodes de réflexions et de discussions visent à stimuler la socialisation dans la salle d'entraînement et dans la communauté. Un système d'émulation, basé sur l'obtention de grades (ceintures de couleur et de barrettes), permet de noter les progrès des participants (Habersetzer, 1982). Les périodes de réflexions et discussions, d'une dizaine de minutes par rencontre, sont animées à partir de thèmes pris dans un code moral (Funakoshi, 1973) et un livre de contes d'arts martiaux (Fauliot, 1984). Le code insiste sur des principes moraux comme l'humilité, la persévérance, la loyauté, le respect et la paix pour vivre en société alors que les contes dégagent divers exemples de sagesse de pratiquants confrontés à des situations stressantes ou conflictuelles.

Le travail social voit à favoriser les interactions entre l'individu et son environnement afin de contribuer à son mieux-être (Deslauriers et Hurtubise, 2000). L'intervention sociale vise dans ce projet à soutenir l'actualisation de principes moraux du karatédo à l'aide d'animations de groupe auprès des élèves participants et la création d'un réseau pour soutenir ces derniers dans leur démarche. Ce réseau est constitué des principaux agents de socialisation : le groupe de pairs, la famille et l'école.

L'intervenant social utilise divers moyens pour constituer ce réseau. De courtes animations d'une dizaine de minutes sont organisées auprès des pairs lors de l'ac-

tivité karatédo et des relances mensuelles sont effectuées auprès des parents et des enseignantes à l'aide de communiqués, d'entretiens téléphoniques et de rencontres individuelles.

Ce projet a été offert dans le cadre d'une activité parascolaire immédiatement après les heures de classe, une fois par semaine, à raison de 75 minutes par rencontre. Une vingtaine de séances ont eu lieu chaque année. La publicité pour le recrutement des participants indiquait qu'il s'agissait d'un projet de promotion de la paix destiné à des élèves de quatrième, cinquième et sixième année. La sélection a été effectuée par la travailleuse sociale scolaire et le responsable du projet. Le nombre d'inscriptions était limité à vingt tenant compte d'un nombre idéal suggéré pour ce type d'animation (Palomarès, Lalanne et Ball, 1987) et d'une contrainte de locaux. Une liste d'attente a été constituée advenant des désistements rapides au cours d'une année. L'inscription s'effectuait annuellement sur une base volontaire avec le consentement de l'élève et d'un de ses parents. Un critère d'ancienneté a été ajouté à partir de la deuxième année pour accorder une priorité aux anciens et assurer une continuité à la démarche. Ces conditions d'admission ont fait en sorte de former un groupe ouvert. Au début de chaque année le groupe de jeunes était composé de manière à obtenir un ratio de filles et garçons se situant autour de 50/50 et respecter une représentation équitable pour chaque niveau de scolarité. De plus, un quart des élèves sélectionnés étaient identifiés par le milieu scolaire comme présentant des troubles d'apprentissage ou de la conduite. Le respect de cette proportion entre les pairs visait à favoriser les influences positives tout en neutralisant les effets négatifs (Hébert, 1991).

Un budget de 300\$ par année a été octroyé par l'école pour l'achat de costumes de karaté, de ceintures de couleur et de diplômes ainsi que la reprographie de photocopies. Chaque année, trois personnes étaient directement impliquées dans la réalisation du projet. Le responsable du projet cumulait plusieurs fonctions à titre de coordonnateur, instructeur de karaté, intervenant et chercheur. Un assistant instructeur de karatédo a été recruté à partir d'organismes communautaires de loisirs du quartier. Un stagiaire universitaire inscrit au baccalauréat en travail social a participé volet psychosocial.

La méthodologie de recherche

Diverses options méthodologiques se présentent au praticien chercheur quand vient le moment d'évaluer une intervention ou un programme (Beaudoin, 2000). Depuis plusieurs années, des recommandations ont été formulées pour améliorer les évaluations. Ces dernières se résument à être créatif, à sortir des approches scientifiques traditionnelles, à recourir à plusieurs petites évaluations utilisant des méthodes variées et à considérer les effets imprévus (Boivin et Lavoie, 1984). Cette recherche tente de considérer ces suggestions. Elle s'inscrit à l'intérieur d'une perspective constructiviste, en portant un regard évaluatif sur un projet-pilote.

Un modèle de recherche descriptif a été retenu en s'appuyant sur une étude de cas. Ce modèle répond aux besoins de souplesse liés à la réalisation d'un projet exploratoire. Il comporte des limites lorsqu'il s'agit de généraliser la portée des résultats mais son investigation en profondeur permet de fournir des données utiles tant pour la recherche que l'intervention (Yin, 1998). Une cueillette de données qualitatives a été réalisée à l'aide de divers moyens : un journal de bord a permis à l'équipe du projet de noter divers événements au cours de sa réalisation (présences, interactions, progrès et incidents) et un bilan effectué au printemps 2002 auprès d'élèves, de parents, des enseignantes titulaires, de la travailleuse sociale et de la directrice de l'école. Les jeunes, la travailleuse sociale et la directrice de l'école ont été rencontrés individuellement à l'école pour une entrevue avec des interviewers externes au projet. Les parents ont été interrogés au téléphone par ces mêmes interviewers et les enseignantes ont eu à compléter un questionnaire. Ces divers utilisateurs ont répondu à des questions ouvertes et semi-dirigées comportant des thèmes semblables afin de cerner les retombées possibles du projet. Ces données ont été soumises à une analyse de contenu et une triangulation pour en dégager les éléments les plus significatifs. Une évaluation sans objectif a été retenue pour identifier les impacts du projet (Patton, 2002). Cette perspective part du postulat qu'au-delà des objectifs poursuivis par les promoteurs d'un projet, ses utilisateurs demeurent les mieux placés pour en déterminer les retombées.

Les principales retombées

Ce chapitre présente les principales retombées du projet à partir de données recueillies dans le journal de bord du projet et auprès des principaux utilisateurs : élèves, parents, enseignantes, travailleuse sociale et directrice de l'école.

La participation de jeunes

À chaque automne, deux élèves sur cinq inscrits en quatrième, cinquième ou sixième année posaient leur candidature pour participer au projet, à l'intérieur d'un bassin de cinq classes soit environ 125 élèves. Le nombre moyen d'élèves sélectionnés par année a été de 22.

Trois élèves sur dix abandonnent au cours d'une année en invoquant comme principale raison une baisse d'intérêt selon les réponses obtenues par les jeunes et les parents lors de relances téléphoniques. Le nombre moyen de présences pour ceux qui complètent une année est 17 sur une possibilité de 22. Un regroupement des élèves selon le sexe et le fait d'être identifié avec ou sans difficulté d'apprentissage ou du comportement permet de constater les chiffres ci-dessous. En moyenne les ratios de maintien pour une année, se situent à 8/10 pour les garçons sans difficulté, à 7/10 pour les filles sans difficulté et à 6/10 pour les garçons avec difficulté. Les trois filles jugées en difficulté qui ont été sélectionnées, n'ont pas persisté.

Au printemps 2002, onze élèves participaient au projet depuis plus d'une année. Neuf élèves en étaient à leur troisième année et deux à leur deuxième année. Ce

groupe était composé de quatre filles et trois garçons jugés sans difficulté et quatre garçons jugés en difficulté. Un garçon sans difficulté et ses parents n'ont pu être rejoints. Une enquête plus poussée a été réalisée auprès de ces dix sujets et leurs parents dont les données sont présentées aux deux prochains points. Des questions ouvertes laissaient place à plus d'une réponse, c'est pourquoi il faut parfois saisir certains thèmes abordés en termes de tendances.

L'évaluation des jeunes

Les principales raisons invoquées pour persister dans ce projet se résument à passer une prochaine ceinture de couleur (6 fois), avoir du plaisir avec des amis (5 fois), apprendre à se défendre (3 fois) et pratiquer les techniques de karaté (2 fois).

Au niveau des effets observés depuis qu'ils participent à l'activité, aucun sujet ne relève d'éléments négatifs. Une fille jugée sans difficulté mentionne n'avoir observé aucun effet positif pour elle alors que les neuf autres sujets en rapportent. Les effets positifs concernent les attitudes et les conduites : plus à l'écoute (5 fois), plus concentré (3 fois), plus calme (2 fois) et plus confiant (2 fois); la socialisation : mieux résoudre les conflits (3 fois), se défendre positivement (2 fois), avoir plus d'amis (1 fois) et être plus respectueux (1 fois) et la réduction de comportements négatifs : « je suis moins agressif » (2 fois), « je me bats moins » (2 fois) et « je "niaise" moins » (2 fois).

Les propos d'un garçon jugé en difficulté résument plusieurs de ces tendances exprimées : « En général, je me concentre mieux, je niaise moins. À l'école, j'ai moins de difficulté dans mes examens. À la maison, je suis moins excité. J'ai plus d'amis et je me bats moins avec eux ». (Benoît)

Des neuf sujets ayant remarqué des effets positifs, une question leur demandait de préciser les liens qu'ils voyaient entre ces observations et leur participation au projet. Les réponses vont dans le sens d'apprentissages réalisés : « on apprend le contrôle de soi » (3 gars dont deux en difficulté), « on apprend la sagesse et la morale » (deux filles sans difficulté), « on apprend à se concentrer » (1 gars et 1 fille sans difficulté), « on apprend la persévérance » (1 gars en difficulté et 1 fille sans difficulté). Deux élèves indiquent des éléments en rapport avec le développement personnel : un plus grand sentiment de bien-être (1 fille sans difficulté) et une plus grande confiance en soi (1 gars en difficulté).

Jenny une fille jugée sans difficulté reflète quelques-unes de ces tendances par ses propos : « Depuis que je fais l'activité je me sens mieux et me concentre plus facilement comme quand je fais des katas (chorégraphie de mouvements de défense et d'attaques dans le vide) ».

À la question demandant ce que le projet cherchait à développer chez les participants, les jeunes insistent également sur le développement d'apprentissages : apprendre à prévenir et résoudre des conflits (7 fois) dont deux mentions de gars en difficulté, apprendre à se défendre (6 fois) dont trois mentions de gars en difficulté et apprendre à se concentrer (4 fois) dont deux mentions de gars en difficulté. Éric, un gars jugé sans difficulté, résume à sa façon les deux principales tendances : « Se défendre et à apprendre que la violence n'est pas nécessaire pour résoudre des chicanes ».

Les principales raisons invoquées pour persister dans ce projet se résument à passer une prochaine ceinture de couleur (6 fois), avoir du plaisir avec des amis (5 fois), apprendre à se défendre (3 fois) et pratiquer les techniques de karaté (2 fois).

L'évaluation des parents

Les dix mères de ces dix jeunes ont répondu par téléphone à des questions similaires à celles adressées aux jeunes. Aucun père n'a pu être rejoint pour cette relance.

Avant leur inscription au projet les répondantes perçoivent leur enfant comme timide ou renfermé (3), violent, excité ou batailleur (3), ayant peu de confiance en soi (2) et tranquille ou sans problème (2). Aucun parent ne mentionne avoir observé d'effets négatifs depuis l'inscription. Deux mères ayant des enfants jugés sans difficulté par le milieu scolaire ne voient pas de changements positifs : « Il est pareil comme avant ». Huit mères perçoivent des effets positifs : verbalise davantage (3), plus calme, pacifique, et obéissant (3), plus concentré, persévérant et meilleurs notes en classe (2). Les liens que font ces huit parents entre ces changements et le projet s'expliquent parce que les jeunes apprennent à se contrôler (3), à être plus confiant (3) et à mieux verbaliser (2).

Une répondante résume plusieurs de ces tendances : « Au début il avait de la difficulté à socialiser, il n'avait pas confiance en lui, il se laissait intimider. Maintenant, il est plus persévérant dans ce qu'il fait. À l'école, il s'exprime mieux, il a appris à mieux se contrôler et à gérer son stress et son surplus d'énergie. Le karaté, c'est un plus pour lui ». (Mère de Patrice, un garçon jugé en difficulté)

D'après ces parents, ce projet visait à développer le contrôle de soi (5fois), la non-violence (4fois), la concentration (3fois) et la confiance en soi (2fois). Deux parents, un d'un élève jugé en difficulté et l'autre jugé sans difficulté, déclarent ne pas savoir.

L'évaluation du personnel scolaire

Cinq enseignantes titulaires de 4, 5 et 6^{ième} année étaient plus directement touchées par ce projet. En moyenne quatre élèves de leur classe y étaient inscrits. Ces enseignantes ne remarquent aucun effet négatif ou positif. Elles mentionnent utiliser à l'occasion les éléments de réflexion abordés dans l'activité pour aider les élèves à prévenir et résoudre des conflits. De plus, elles soulignent que les jeunes émettent des commentaires positifs sur cette activité et qu'ils se montrent enthousiastes à y participer.

La directrice et la travailleuse sociale de l'école étaient en fonction avant le début du projet. Ces deux répondantes n'ont pas remarqué d'effets négatifs depuis son introduction dans le milieu scolaire.

La directrice observe plusieurs retombées positives. Les élèves qui persistent plus d'une année ne sont pas référés à son bureau pour des problèmes de comportement. Les participants lui paraissent plus persévérants, autodisciplinés, confiants et responsables. Les élèves qui étaient régulièrement impliqués dans des batailles avant leur inscription servent maintenant d'exemples en devenant agents de la paix sur la cour d'école ou médiateurs scolaires. Un des élèves, les plus perturbés, a obtenu un méritas pour la plus grande amélioration du comportement. Elle déclare avoir reçu plusieurs commentaires élogieux sur le projet de la part de parents, d'enseignantes et d'élèves. Un sentiment d'appartenance semble, selon ses dires, s'être développé autour de cette activité :

Avant leur inscription au projet les répondantes perçoivent leur enfant comme timide ou renfermé, violent, excité ou batailleur, ayant peu de confiance en soi et tranquille ou sans problème.

La directrice observe plusieurs retombées positives. Les élèves qui persistent plus d'une année ne sont pas référés à son bureau pour des problèmes de comportement. Les participants lui paraissent plus persévérants, autodisciplinés, confiants et responsables.

« Lors des examens pour obtenir une ceinture de couleur, les élèves sont fiers de témoigner de leurs habilités techniques et de leurs réflexions pacifiques. Des parents que je n'ai jamais vus, profitent de ces occasions pour venir à l'école. Le personnel se fait un devoir d'assister à ces événements annuels, même s'ils ont lieu après les heures de classe ».

La travailleuse sociale constate également des impacts positifs. Les jeunes jugés en difficulté demandent de moins en moins de suivi. Plusieurs participants ont appris avec ce projet à se contrôler, à régler leurs conflits autrement qu'avec la violence et à persévérer dans un milieu où les démissions sont souvent rapides. Les commentaires qu'elle reçoit des parents témoignent de l'importance de ce projet : « Il a son activité aujourd'hui, je trouve ça important, je ne veux pas qu'il manque cela. » (Propos rapportés d'une mère d'un garçon jugé en difficulté).

En résumé, le taux de maintien dans ce projet se situe globalement autour de 70 pour cent. Les filles jugées en difficulté ne semblent pas accrocher à ce type d'activité quoiqu'il soit ardu d'y voir une tendance vu leur nombre restreint (3). Les principales raisons invoquées pour poursuivre cette activité concernent l'attrait d'obtenir une autre ceinture de couleur, le fait d'avoir du plaisir avec des amis et de vivre des succès.

Aucun utilisateur ne constate d'effets négatifs en rapport avec cette expérience. La très grande majorité de jeunes et des parents ainsi que la directrice et la travailleuse sociale rapportent des effets positifs depuis son instauration. Ces effets se situent au niveau des attitudes, de la socialisation, de la conduite, de l'appartenance et la reconnaissance des messages pacifiques. Les liens qui sont effectués entre ces retombées et le projet se situent surtout au plan d'acquisitions comportementales, cognitives et sociales. L'objectif général de promouvoir la paix est davantage compris comme un moyen de prévenir et de résoudre des conflits autrement que par la violence. La très grande majorité des utilisateurs constatent des impacts positifs à l'exception du groupe d'enseignantes titulaires.

Discussion

À la lumière des données présentées deux points seront plus spécifiquement discutés concernant nos choix méthodologiques et notre question de recherche.

Cette cueillette de données comporte quelques limites. La recherche n'est pas basée sur une période de suivi après la fin du projet. Toutefois, ce bilan rétrospectif a été établi sur trois ans afin d'évaluer les retombées sur une période assez longue en s'appuyant sur plusieurs sources d'information. Une attention particulière a été accordée aux sujets ayant persistés dans ce projet plus d'une année considérant que la littérature présentait surtout des résultats positifs pour des programmes de moins d'une année. Ce choix peut constituer un biais mais le recours à différents utilisateurs tentait de l'atténuer. La grande majorité des répondants constatent des effets positifs, à l'exception des enseignantes. Certains éléments pourraient expliquer cette situation. Lors du bilan, une seule enseignante sur cinq était en fonction depuis le

début du projet. Le fait d'évaluer quelques élèves d'une classe sur une seule année ne constitue peut-être pas une base de comparaison suffisante. Une autre recherche a rencontré des problèmes similaires quand des enseignants ont eu à répondre aux effets d'un programme semblable (Zivin et al. 2001). Cette difficulté devrait tout au moins sensibiliser les évaluateurs à recourir à différents utilisateurs pour juger d'une intervention ou d'un programme dans un milieu.

Cette étude tentait principalement d'évaluer les effets sur trois ans d'un projet jumelant des pairs avec des caractéristiques différentes. Le regroupement de jeunes, en respectant certains ratios en regard du sexe, 50/50 et de difficultés, 1/4, n'apparaît pas causer de problèmes particuliers. Aucun répondant ne mentionne d'éléments négatifs en lien avec le jumelage effectué. Cette observation pourrait inciter au développement d'autres initiatives regroupant des sujets hétérogènes plutôt qu'homogènes afin de mieux comprendre les influences exercées par le groupe de pairs et éviter les stigmatisations porteuses de préjudices. Le taux de maintien dans ce projet correspond à ceux enregistrés par des jeunes inscrits à des activités récréatives sur une base volontaire (Hébert, 1991). Nous formulons l'hypothèse que la présence d'institutrices de karatédo pourrait aider au maintien de filles jugées en difficulté en termes d'identification à une personne significative.

Dans l'ensemble, un cumul d'effets positifs et variés est rapporté par différents utilisateurs et aucun effet négatif n'est mentionné. La tendance voulant que les filles enregistrent surtout des progrès au plan de la confiance en soi et les garçons au niveau du contrôle de soi nécessitent quelques précisions (Boudreau et al.1995). Les principaux effets positifs du projet touchent le contrôle de soi, la confiance en soi, la concentration, la persévérance, le développement moral, le sentiment d'appartenance et de bien-être. Ces retombées n'apparaissent pas être réservées à un sous-groupe particulier. Chacun qu'il soit fille ou garçon, en difficulté ou non semble retirer certains éléments positifs de ce projet mais sans qu'une tendance soit marquée. Cette addition d'indices pourrait représenter les premiers jalons en direction de notre objectif général qui visait à promouvoir une culture de paix. D'autres études devront évaluer, à plus long terme, si ces acquisitions favorisent la paix et l'intégration sociale.

Les raisons invoquées pour poursuivre l'activité devraient attirer l'attention des concepteurs de programmes. La première justification invoquée se rapporte au système d'émulation associé au karatédo, l'obtention de ceintures de couleur, suivie par la perception d'avoir du plaisir avec des amis. Ce dernier argument est d'ailleurs mentionné comme la première raison de pratiquer une activité physique chez des jeunes (Choquet, 2001).

Les apports possibles que peuvent donner la jonction de deux disciplines éloignées à l'intérieur de ce projet nécessitent quelques précisions. À notre avis, aucune de ces deux disciplines prises isolément n'aurait probablement permis d'obtenir les impacts constatés. Ces deux disciplines ont été utilisées de manière complémentaire pour tenter d'analyser et d'agir sur une dynamique complexe. Les arts martiaux ne constituent pas une nouvelle panacée pouvant se substituer au travail social. Ils représentent un moyen attractif et éducatif pour faciliter des alliances dans une communauté. Lors de l'emploi d'un art martial à des fins éducatives, trois facteurs pour-

La plupart des expériences, utilisant un art martial à des fins préventives, éducatives ou curatives, présentent des résultats positifs après moins d'un an à raison de deux à trois séances par semaine.

raient augmenter les chances de réussite, selon d'autres études (Twemlow et Sacco, 1998 et Zivin et al.2001) et des observations tirées de cette expérience: le rôle d'aidant des instructeurs, l'utilisation des katas et l'emploi d'une pédagogie capable de faire des liens étroits entre les composantes techniques et morales. Les apprentissages seraient davantage favorisés quand ils permettent de vivre des succès, d'être reconnu et soutenu (De Visscher, 2001). Une expérience serait d'autant plus significative si elle est accessible, vécue avec des pairs et soutenue par des adultes significatifs et des institutions sociales. Ces indications devraient recevoir une plus grande attention lors de l'élaboration de programmes préventifs ou promotionnels. De plus, certaines activités parascolaires pourraient offrir des opportunités pour mieux ancrer des interventions éducatives et sociales et développer des réseaux de soutien mettant à contribution les groupes de pairs, la famille et l'école.

Le facteur temps paraît un élément crucial à considérer dans un projet visant à promouvoir une culture de paix. La plupart des expériences, utilisant un art martial à des fins préventives, éducatives ou curatives, présentent des résultats positifs après moins d'un an à raison de deux à trois séances par semaine. Il semble possible d'obtenir également des effets positifs avec une fréquence moins élevée mais sur une période plus longue. Ce contexte ne serait pas à négliger dans le cadre d'activités parascolaires où les ressources demeurent souvent insuffisantes et les jeunes ne sont pas toujours disponibles sur une base intensive (Conseil de la famille et de l'enfance, 2002). Une période minimale de trois ans est également une recommandation répétée pour consolider les acquis d'interventions préventives ou promotionnelles (Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier, 1993).

Conclusion

Les principales retombées de ce projet touchent le développement de conduites, d'attitudes et de perceptions favorables au développement d'une culture de paix. Elles laissent entrevoir que les intervenants sociaux pourraient recourir davantage à d'autres disciplines que celles généralement utilisées pour analyser la complexité des problèmes sociaux et tenter d'agir autrement. Ce choix invite également à créer de nouvelles stratégies de recherche pour évaluer des interventions dans la communauté. Bien naïve, la personne qui croirait cerner tous les effets d'un programme à partir de quelques variables et instruments de mesure (Zuniga, 1994). La dynamique des rapports sociaux laisse plusieurs facteurs en dehors du contrôle d'une recherche après qu'une intervention soit introduite dans un milieu.

De plus en plus d'études s'entendent sur la nécessité d'agir sur un ensemble de facteurs individuels et sociaux pour prévenir la violence. Cette orientation ne peut toutefois faire l'économie d'analyser et d'intervenir sur la violence institutionnelle dont l'école est également porteuse (Hébert, 2001). Ses effets ne sont pas toujours faciles à identifier et à corriger. Le diagnostic posé par un expert qui a étudié le système scolaire du Québec laisse entrevoir un problème profond :

La volonté de construire une société plus pacifique demandera de s'assurer que l'ensemble des causes d'un problème soit identifié pour intervenir avec cohérence et efficacité sinon il y a un risque de se donner bonne conscience à l'intérieur d'actions partielles et isolées.

« Les réformes proposées depuis le rapport Parent partagent 10 défauts, selon le professeur Legendre : Un diagnostic imprécis et superficiel de la situation, une mission confuse ou étroite du système d'éducation, un accent quasi exclusif mis sur les programmes d'études, une imposition descendante, une implantation précipitée, une préparation insuffisante des éducateurs, une absence de processus d'évaluation continue, une déficience des évaluations, une confusion du vocabulaire et une carence en leadership sont montrés du doigt. » (Allard, 2003 : A22).

Il faut rappeler qu'au bout de cette série d'incohérences ce sont des élèves et du personnel scolaire qui en subissent les conséquences. Malgré les prétentions à vouloir leur bien des effets pervers sont plausibles. La volonté de construire une société plus pacifique demandera de s'assurer que l'ensemble des causes d'un problème soit identifié pour intervenir avec cohérence et efficacité sinon il y a un risque de se donner bonne conscience à l'intérieur d'actions partielles et isolées. Michaud (1986) mentionne que nous avons souvent comme réaction de pointer certaines violences pour mieux en camoufler d'autres. Si tel est le cas, notre société témoignerait d'une sérieuse incapacité à se remettre en question. Cette position constituerait probablement une des pires formes de violence alors que la sécurité et l'intégrité de nombreuses personnes demeurent en jeu.

Références bibliographiques

- Allard, M. (2003) Quarante ans après le rapport Parent. L'école québécoise tourne en rond. *La Presse*, 5 avril, pp.A22.
- Beaudoin, A. (2000). L'évaluation des programmes et des interventions dans la perspective du développement du travail social. Dans J.P.Deslauriers et Y.Hurtubise. *Introduction au travail social*, pp.313-338.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.C., Paul, D. et Saucier, J.F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Boivin, M. et Lavoie, F. (1984). Éléments à considérer dans l'évaluation de programmes de prévention en milieu scolaire. *Psychologie canadienne*, 25, 2, 105-114.
- Boudreau, F., Folman, R. et Konzak, B. (1995). Parental Observations: Psychological and Physical Changes in School-age Karate Participants. *Journal of Asian Martial Arts*, 4, 4, 50-69.
- Centre local des services communautaires des Faubourgs (1998). *Trois quartiers à la loupe, volet Centre-Sud et les Faubourgs*. Montréal : Vie de quartier.

- Charrier, D. (1997). *Activités physiques et sportives et insertion des jeunes : enjeux éducatifs et pratiques*. Paris : La documentation française et le ministère de la jeunesse et des sports.
- Choquet, M. (2001). *Jeunes et pratique sportive. L'activité sportive à l'adolescence. Les troubles et conduites associés*. Paris : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2002). *Les familles avec des adolescents entre le doute et les besoins des familles et des enfants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deslauriers, J.P. et Hurtubise, Y. (2000). *Introduction au travail social*. Saint-Nicolas : Les presses de l'université Laval.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fauliot, P. (1984). *Les contes des arts martiaux*. Paris : Albin Michel.
- Fréchette, L. (1995). *Ensemble maître de soi. Une intervention préventive dirigée vers la famille*. Université du Québec à Hull : Gérés.
- Funakoshi, G. (1973). *Karate-Dô Kyohan, the Master Text*. Tokyo: Kodansha International.
- Habersetzer, R. (1982). *Karaté pour les jeunes: techniques et pédagogie*. Paris : Amphora.
- Hébert, J. (1991). *La prévention de l'agression juvénile : un projet-pilote*. Université de Montréal : École de service social, thèse de doctorat.
- Hébert, J. (2001). *La violence à l'école : une analyse complémentaire*. Dans H. Dorvil et R. Mayer. *Problèmes sociaux : études de cas et interventions sociales*. Sillery : Presses de l'université du Québec, pp.156-187.
- Howard, K.A., Amman, E.J. et Griffin, M. (1999). *Violence-Prevention Programs in School: State of Science and Implications for Future Research*. *Applied and Prevention Psychology*, 8, 3, 197-215.
- Le Rest, P. (2001). *Prévenir la violence*. Paris : l'Harmattan.
- Michaud, Y. (1986). *La violence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Palomarès, U. et Ball, G. (1987). *Programme de développement affectif et social. Guide de l'animateur, Prévention et résolution des conflits*. Montréal : Actualisation.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage publications inc.
- Trulson, M.E. (1986). *Martial Arts Training: A Novel «Cure» for Juvenile Delinquency*. *Human Relations*, 39, 12, 1131-1140.

- Twemlow, S.W. et Sacco, F. (1998). The Application of Traditional Martial Arts, Practice and Theory to the Treatment of Violent Adolescents. *Adolescence*, 33, 131,505-518.
- Weiser, M., Kutz, I., Jacobson Kurtz, S. et Weiser, D. (1995). Psychotherapeutic Aspects of Martial Arts. *American Journal of Psychotherapy*, 49, 1,118-127.
- Williams, L. et Gill, D.L. (2000). Aggression and Prosocial Behavior. Dans D.L.Gill (Ed.). *Psychological of Sport and Exercices*. Second Edition. Champaign: Human Kinetics Publishers, pp.239-253.
- Yin, R.K. (1998). *Case Study Research: Design and Methods*. Revised Edition. Beverly Hills: Sage Publications.
- Zivin, G., Hassan, N.R., De Paula, G.F, Monti, D.A., Harlan, C., Hossain, K.D.et Patterson, K. (2001). An Effective Approach to Violence Prevention: Traditional Martial Arts in Middle School. *Adolescence*, 36, 143, 443-459.
- Zuniga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.