

Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3J
Tél. (514) 343-5708
Télec. (514) 343-6442
Courriel : cri-viff@esersoc.umontreal.ca

cri  **viff**
Centre
de recherche
interdisciplinaire
sur la violence familiale
et la violence faite aux femmes

Université Laval
Pavillon Charles-de Koninck
Bureau 0439
Ste-Foy (Québec) G1K 7P4
Tél. (418) 656-3286
Télec. (418) 656-3309
Courriel : criviff@fss.ulaval.ca

Les partenaires

Association des CLSC et des CHSLD du Québec • Relais-femmes • Université de Montréal • Université Laval

Sylvie NORMANDEAU
Dominique DAMANT
Maryse RINFRET-RAYNOR

LA DIFFUSION DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Numéro 29

Collection Études et Analyses

Mai 2004

VICTOIRE
Violence conjugale :
Transformer et orienter par
l'intervention et la recherche

RÉS  **VI**
Les réponses sociales
à la violence envers
les femmes

HOMMES

Violence

Données de catalogage de la Bibliothèque nationale du Canada

Normandeau, Sylvie 1957-

La diffusion des programmes de prévention de la violence à l'école

(Collection Études et analyses ; no 29)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-921768-50-X

I. Violence dans les écoles – Québec (Province) – Prévention. 2. Violence envers les enfants – Québec (Province) – Prévention. I. Damant, Dominique, 1950- II. Rinfret-Raynor, Maryse. III. Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. IV. Titre. V. Collection : Collection Études et analyses (Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes) : no 29.

LB3013.34.C3N67 2004

371.7'82'09714

C2004-941583-2

LA DIFFUSION DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Chercheure principale

Sylvie Normandeau, Université de Montréal, École de psychoéducation

Co-chercheuses

Dominique Damant, Université Laval, École de service social

Maryse Rinfret-Raynor, Université de Montréal, École de service social

Coordonnatrices de recherche

Sylvie Gravel, Université de Montréal, CRI-VIFF

Lucie Vézina, Université Laval, CRI-VIFF

Agents-es de recherche (par ordre alphabétique)

Julie Allard, Sébastien Arsenault, Ginette Beaudoin,

Sophie Léveillé, Sylvie Thibault

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| LISTE DES TABLEAUX | ix |
| LISTE DES FIGURES | xi |
| SOMMAIRE | 1 |
| REMERCIEMENTS..... | 7 |
| INTRODUCTION..... | 11 |
| PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE | 15 |
| Les modèles théoriques du processus de diffusion | 18 |
| Le modèle classique de la diffusion d'une innovation | 18 |
| L'approche environnementale (<i>Social System Perspective</i>) | 21 |
| Le modèle de dissémination basé sur les principes du marketing social | 21 |
| L'approche du « maillage »..... | 24 |
| Modèle synthèse du processus de diffusion des programmes | 25 |
| Les facteurs associés à la diffusion selon les différentes perspectives théoriques | 26 |
| L'approche classique..... | 26 |
| L'approche organisationnelle..... | 28 |
| L'approche politique | 29 |
| L'approche environnementale (<i>Social System Perspective</i>) | 29 |
| La vérification empirique du processus de diffusion et des facteurs qui y sont associés..... | 31 |
| Le processus de diffusion..... | 31 |
| Les facteurs associés au processus de diffusion..... | 33 |
| Les facteurs liés au concepteur, diffuseur ou promoteur..... | 34 |
| Les caractéristiques du programme..... | 39 |
| Les facteurs liés à l'utilisateur potentiel..... | 41 |
| Un modèle intégrateur de la diffusion des programmes | 46 |
| OBJECTIF ET MÉTHODOLOGIE | 49 |
| Les programmes analysés..... | 54 |
| PROGRAMME I : ESPACE..... | 59 |
| Objectif général | 61 |
| Clientèle ciblée | 61 |
| Historique | 61 |
| Fondements théoriques..... | 63 |
| Contenu | 64 |
| Description du volet pour enfants | 65 |

| | |
|--|---------|
| Description du volet pour les adultes (personnel scolaire ou parents)..... | 66 |
| Évaluation de l'efficacité | 66 |
| Processus de diffusion..... | 69 |
| Facteurs influençant la diffusion..... | 71 |
| Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs | 71 |
| Point de vue des écoles ayant adopté le programme..... | 80 |
| Point de vue des écoles n'ayant pas adopté le programme | 84 |
| Point de vue de groupes d'appui | 85 |
| Synthèse des différents points de vue | 87 |
| PROGRAMME II : LES SCIENTIFINES..... | 91 |
| Objectif général..... | 93 |
| Clientèle ciblée..... | 93 |
| Historique..... | 93 |
| Fondements théoriques..... | 94 |
| Contenu | 96 |
| Évaluation de l'efficacité | 97 |
| Processus de diffusion..... | 100 |
| Facteurs influençant la diffusion..... | 101 |
| Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs | 101 |
| Point de vue des écoles ayant adopté le programme..... | 107 |
| Synthèse des différents points de vue | 111 |
| PROGRAMME III : VERS LE PACIFIQUE..... | 113 |
| Objectif général..... | 115 |
| Clientèle ciblée..... | 115 |
| Historique..... | 115 |
| Fondements théoriques..... | 117 |
| Contenu | 118 |
| Évaluation de l'efficacité | 120 |
| Processus de diffusion..... | 121 |
| Facteurs influençant la diffusion..... | 124 |
| Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs | 124 |
| Point de vue des écoles ayant adopté le programme..... | 133 |
| Point de vue des écoles n'ayant pas adopté le programme | 140 |
| Synthèse des points de vue..... | 141 |
| PROGRAMME IV : VIRAJ..... | 145 |
| Objectif général..... | 147 |
| Clientèle ciblée..... | 147 |
| Historique..... | 147 |
| Fondements théoriques..... | 149 |
| Contenu | 150 |
| Description des deux premiers volets : animation en classe et perfectionnement du personnel scolaire..... | 150 |
| Description du troisième volet : formation destinée aux bénévoles de services d'écoute téléphonique..... | 152 |

| | |
|---|-----|
| Description du film : J'appelle pas ça de l'amour..... | 153 |
| Évaluation de l'efficacité..... | 153 |
| Processus de diffusion..... | 155 |
| Facteurs influençant la diffusion..... | 157 |
| Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs | 157 |
| Point de vue des écoles ayant adopté le programme..... | 166 |
| Point de vue des écoles n'ayant pas adopté le programme | 170 |
| Point de vue d'un groupe d'appui | 171 |
| Synthèse des différents points de vue | 172 |
| INTÉGRATION DES RÉSULTATS..... | 175 |
| Facteurs économiques | 179 |
| Contexte sociopolitique..... | 180 |
| Facteurs liés au programme..... | 181 |
| Facteurs liés aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs..... | 183 |
| Facteurs liés aux utilisateurs potentiels..... | 184 |
| CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS | 187 |
| Recommandations | 190 |
| Aux décideurs..... | 190 |
| Aux concepteurs, promoteurs et diffuseurs..... | 191 |
| Aux écoles..... | 191 |
| RÉFÉRENCES | 193 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Facteurs identifiés dans les différentes perspectives théoriques comme ayant une influence sur le processus de diffusion | 30 |
| Tableau 2 : Objectifs spécifiques de l'ensemble des trois volets du programme Espace | 64 |
| Tableau 3 : Mesures et application du programme Espace selon différents groupes expérimentaux | 67 |
| Tableau 4 : L'impact positif ou négatif des facteurs sur la conception ou la diffusion du programme Espace selon le point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs..... | 72 |
| Tableau 5 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'Espace comme ayant une influence sur la prise de connaissance du programme, sur la décision de l'adopter et sur son implantation dans les écoles | 76 |
| Tableau 6 : Facteurs identifiés par les écoles comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme Espace, leur décision de l'adopter et son implantation (3 personnes)..... | 81 |
| Tableau 7 : Objectifs généraux et spécifiques des interventions du programme Les Scientifines | 98 |
| Tableau 8 : Techniques d'animation utilisées dans le programme Les Scientifines et exemples d'activités | 99 |
| Tableau 9 : Mesures et application du programme Les Scientifines selon différents groupes expérimentaux | 100 |
| Tableau 10 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des Scientifines comme ayant influencé la conception et la diffusion du programme | 102 |
| Tableau 11 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des Scientifines comme ayant une influence sur l'implantation du programme ... | 105 |
| Tableau 12 : Facteurs identifiés par les écoles ayant adopté Les Scientifines comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et son implantation..... | 108 |
| Tableau 13 : Description du premier volet du programme Vers le Pacifique : la résolution de conflits | 118 |
| Tableau 14 : Description du second volet du programme Vers le Pacifique : la médiation par les pairs..... | 119 |
| Tableau 15 : Ateliers de révision après la première année d'intervention du programme Vers le Pacifique..... | 119 |
| Tableau 16 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de Vers le Pacifique comme ayant influencé la conception et la diffusion du programme | 124 |
| Tableau 17 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de Vers le Pacifique comme ayant influencé la prise de connaissance du programme, la décision de l'adopter et son implantation dans les écoles .. | 128 |
| Tableau 18 : Facteurs identifiés par les écoles ayant adopté Vers le Pacifique comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et l'implantation | 134 |
| Tableau 19 : Description du premier volet du programme VIRAJ : animation en classe | 151 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 20 : Description du deuxième volet du programme VIRAJ : perfectionnement du personnel scolaire..... | 152 |
| Tableau 21 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de VIRAJ ayant influencé la conception et la diffusion du programme..... | 158 |
| Tableau 22 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de VIRAJ ayant influencé la décision d’adopter et l’implantation du programme dans les écoles..... | 162 |
| Tableau 23 : Facteurs identifiés par les écoles ayant adopté VIRAJ comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l’adopter et l’implantation..... | 167 |
| Tableau 24 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs comme ayant une influence sur la conception et la diffusion de leur programme (nombre de programmes pour lesquels le facteur a été identifié par au moins une personne)..... | 177 |
| Tableau 25 : Facteurs identifiés par les écoles comme ayant influencé leur prise de connaissance des programmes, leur prise de décision et l’implantation (nombre d’individus ayant identifié le facteur/nombre de programmes pour lesquels le facteur a été identifié par au moins une personne)..... | 179 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Modèle du processus de diffusion des programmes | 26 |
| Figure 2 : Modèle conceptuel de la diffusion des programmes | 47 |

SOMMAIRE

Au Québec, des programmes de prévention de la violence ont été mis en place en milieu scolaire ou communautaire, des lieux privilégiés de socialisation pour les enfants et les adolescents en raison de la diversité des personnes qu'ils y côtoient et du temps qu'ils y passent. Beaucoup d'importance a été accordée au développement de programmes d'intervention ou de prévention qui aient des fondements théoriques et empiriques, de même qu'à l'évaluation de l'implantation et des effets de ces interventions (par ex. Vitaro et Gagnon, 2000). Plusieurs programmes de prévention de la violence ont fait l'objet, ou font encore l'objet, d'une évaluation de leur implantation ou de leur efficacité à modifier les connaissances, attitudes et comportements des jeunes par rapport à la violence.

Au cours des 20 dernières années, les études sur la diffusion des innovations se sont multipliées, mais elles concernent le plus souvent les programmes de promotion de la santé. Il existe très peu d'études sur la diffusion de programmes de prévention visant des problématiques sociales, et encore moins sur la diffusion de programmes destinés aux écoles. Afin de nous aider à comprendre les facteurs qui favorisent ou entravent la diffusion des programmes de prévention, nous avons élaboré un modèle conceptuel qui intègre les éléments de quatre modèles théoriques largement cités dans les travaux sur la diffusion des programmes d'intervention : le modèle classique de diffusion (Rogers, 1983, 1995) l'approche environnementale (Scheirer, 1981), le modèle du marketing social (Martin, Herie, Turner et Cunningham, 1998) et le modèle du maillage (Orlandi, Landers, Weston et Haley, 1990). Le modèle de diffusion des programmes que nous proposons est donc fondé sur ces modèles et sur les études empiriques recensées sur le sujet.

La présente étude a pour objectif de décrire, du double point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'un programme, et des écoles l'ayant adopté ou ne l'ayant pas adopté, les facteurs qui favorisent ou entravent la diffusion de quatre programmes de prévention de la violence à l'intention des enfants et des adolescents à l'école.

Les programmes étudiés visent tous, directement ou indirectement, la prévention de la violence, et ils ont fait l'objet d'une étude d'évaluation des effets. Il s'agit des programmes Espace (par ex. Hébert, Lavoie, Piché et Poitras, 1997, 1999; Hébert, Piché, Poitras, Parent et

Goulet, 1999), les Scientifines (par ex. Cameron, 1991; Chamberland, Théoret, Garon et Roy, 1995; Théoret, 1988), Vers le Pacifique (par ex. Moreau, 1999; Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999), et VIRAJ (par ex. Lavoie, Dufort, Hébert et Vézina, 1997; Lavoie, Vézina, Piché et Boivin, 1993, 1995).

L'étude de cas multiples a été privilégiée comme stratégie principale de recherche (Yin, 1984, 1993). Des entrevues semi-dirigées auprès de 28 personnes ayant participé à la diffusion de ces programmes ont été réalisées : 4 concepteurs, 8 promoteurs et diffuseurs, 12 intervenants ayant adopté l'un des programmes et 4 intervenants n'ayant pas adopté l'un des programmes.

Les informations colligées ont fait l'objet d'une analyse qualitative (Miles et Huberman, 1984). Toutes les entrevues ont été retranscrites puis codifiées selon un modèle mixte (L'Écuyer, 1990) à partir de catégories pré-existantes basées sur le modèle conceptuel ou inférées à partir des données.

Malgré le caractère exploratoire de cette étude, les résultats confirment certains éléments du modèle théorique en montrant l'importance des facteurs suivants pour la diffusion des programmes : la qualité du programme; les moyens utilisés pour faire connaître, implanter et diffuser le programme; le soutien offert à l'école lors de l'implantation; les attitudes du personnel des écoles; et les ressources financières disponibles pour les concepteurs, promoteurs et diffuseurs d'une part, et les écoles d'autre part.

Du côté des concepteurs, promoteurs et diffuseurs, les facteurs les plus déterminants sont le contexte social, le fonctionnement interne de l'école, les différentes stratégies qu'ils utilisent pour favoriser la diffusion de leur programme, de même que les appuis gouvernementaux, communautaires ou privés qu'ils obtiennent (particulièrement au plan financier). La présence des groupes d'appui et leur contribution financière soulignent la nécessité d'un financement adéquat à toutes les étapes de l'existence d'un programme, de sa conception à sa diffusion.

Du côté des répondants des écoles, les caractéristiques des programmes sont très importantes : qualité scientifique (théorie, rigueur), simplicité, thèmes, objectifs et modalités qui cadrent avec leurs besoins. Même si les répondants des écoles ne semblent pas accorder une importance aussi grande que les concepteurs au fait que le programme ait fait l'objet d'une évaluation, ils mentionnent l'importance de son impact positif observable, et ce, dans une école où le programme est déjà implanté (pendant leur prise de décision) ou dans leur propre école (pendant l'implantation). De plus, les répondants des écoles considèrent qu'un soutien apporté par les concepteurs ou les promoteurs d'un programme favorise l'implantation. Le coût des programmes, en plus de nuire au moment de la prise de décision, semble être lié à presque tous les facteurs. En effet, la décision d'adopter ou de laisser tomber un programme est prise dans le contexte d'un budget limité, où un ordre des priorités doit être élaboré. Enfin, les attitudes des individus, leur degré d'engagement et leurs initiatives pour faciliter l'implantation semblent être déterminants. Le manque d'engagement, souvent causé par le manque de temps du personnel scolaire, pourrait être pallié en désignant une personne responsable du programme à l'intérieur de l'école. En effet, ces « champions de programme » ont donné de bons résultats dans toutes les écoles qui en avaient un.

En conclusion, quel que soit le milieu d'intervention dans lequel une innovation est implantée, il importe de prendre en compte l'ensemble de ces facteurs pour bien comprendre ce qui facilite ou entrave sa diffusion et son implantation et éviter de tirer des conclusions hâtives et nécessairement incomplètes sur les causes de réussite ou d'échec de la diffusion ou de l'implantation d'une innovation.

REMERCIEMENTS

La recherche que nous présentons ici a été réalisée avec le soutien financier de Condition Féminine Canada¹. Elle met en évidence l'importance du partenariat entre chercheurs, intervenants et décideurs à différentes étapes du développement et de l'implantation des programmes de prévention de la violence dans les milieux de pratique. Nous tenons donc à remercier tous les intervenants des milieux scolaires ainsi que les concepteurs des programmes de prévention qui ont accepté de répondre aux entrevues. Nous remercions également tous les assistants et coordonnatrices de recherche qui, à différents moments, ont contribué à la conception du cadre théorique, des grilles d'entrevues, du schéma d'analyse ou qui ont participé à la collecte et l'analyse des informations.

¹ Cette recherche a été réalisée dans le cadre des activités du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF). Elle est une composante d'un programme de recherche pan-canadien réalisé par l'Alliance des cinq centres de recherche sur la violence. L'Alliance regroupe des chercheurs et des intervenants du Centre Freda (Colombie-Britannique/Yukon), du Réseau de recherche Resolve (Alberta, Manitoba, Saskatchewan), du Centre de recherche sur la violence faite aux femmes et aux enfants (Ontario), du Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF) (Québec), du Centre Muriel McQueen Fergusson pour la recherche sur la violence familiale (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard).

INTRODUCTION

La violence est un sujet de préoccupation croissante et personne ne doute de l'importance de prévenir la violence à l'égard des enfants. Les services sociaux et de santé, les écoles et les garderies ont tous un rôle important à jouer en matière de justice sociale en réduisant la violence à l'égard des enfants.

Au Québec, des programmes de prévention de la violence ont été mis en place en milieu scolaire ou communautaire, des lieux privilégiés de socialisation pour les enfants et les adolescents en raison de la diversité des personnes qu'ils y côtoient et du temps qu'ils y passent. Beaucoup d'importance a été accordée au développement de programmes d'intervention ou de prévention qui aient des fondements théoriques et empiriques, de même qu'à l'évaluation de l'implantation et des effets de ces interventions (par ex. Vitaro et Gagnon, 2000). Plusieurs programmes de prévention de la violence ont fait l'objet, ou font encore l'objet, d'une évaluation de leur implantation ou de leur efficacité à modifier les connaissances, attitudes et comportements des jeunes par rapport à la violence.

Qu'arrive-t-il à ces programmes de prévention de la violence après qu'ils aient été implantés et qu'ils aient fait l'objet d'une évaluation? Certains programmes ne connaissent pas de diffusion au-delà des quelques milieux dans lesquels ils ont été implantés, d'autres sont largement diffusés et adoptés par de nombreux milieux. La présente étude cherche à décrire les facteurs qui favorisent ou entravent la diffusion de programmes de prévention de la violence à l'intention des enfants et des adolescents à l'école.

Ce rapport fait d'abord état de la problématique à l'origine de cette recherche, pour ensuite décrire les programmes ayant constitué l'objet d'étude. L'analyse des résultats est présentée en deux temps. Premièrement, les processus de diffusion de chacun des programmes étudiés sont examinés. En second lieu, une analyse globale des résultats obtenus, où l'on discute des mécanismes et processus qui s'y rattachent, est effectuée. Ce rapport de recherche prend fin avec une série de recommandations inspirées des observations et des analyses de programmes.

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Depuis les 20 dernières années, nous avons assisté au développement d'un grand nombre de programmes visant la prévention de différents problèmes sociaux. Des efforts importants ont été faits pour élaborer des programmes efficaces. Toutefois, pour que les programmes de prévention de qualité aient des impacts tangibles sur les problématiques ciblées, ils doivent être étendus à un grand nombre de milieux. Or, malgré leurs qualités intrinsèques, la littérature indique qu'un grand nombre de programmes seraient peu diffusés. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas implantés dans un grand nombre de milieux et donc qu'ils ne rejoignent pas le nombre de personnes qu'ils pourraient potentiellement rejoindre. Souvent, pour toutes sortes de raisons, la diffusion des programmes n'est pas faite de manière à maximiser leur utilisation (Elias, 1997).

Pourtant, les études sur la diffusion des innovations se sont multipliées au cours des dernières décennies. Elles concernent toutefois plus souvent les programmes de promotion de la santé : il existe peu d'études sur la diffusion de programme de prévention visant des problématiques sociales, et encore moins sur la diffusion de programmes destinés aux écoles. Généralement, une fois qu'un programme a été développé, implanté, évalué et amélioré suite à cette évaluation, les concepteurs souhaitent qu'il soit implanté dans d'autres milieux que dans le milieu d'origine. Pour y arriver, il faut faire connaître le programme aux milieux susceptibles de s'y intéresser. Par la suite, il faut que ces milieux l'adoptent et l'implantent.

Par ailleurs, l'*institutionnalisation* d'un programme réfère à une étape supplémentaire, celle du maintien du programme dans le milieu, une fois l'implantation complétée. Mais le concept d'institutionnalisation va au-delà du simple maintien dans le milieu hôte; il s'agit de faire en sorte que le programme soit complètement intégré à la culture, à la structure et aux procédures de l'organisation (Goodman, McLeroy, Steckler et Hoyle, 1993; Kalafat et Ryerson, 1999; Renaud, Chevalier et O'Loughlin, 1997). Pour plusieurs auteurs, l'institutionnalisation est considérée comme étant l'étape finale et l'objectif ultime du processus de diffusion. Bien que l'institutionnalisation fasse partie du processus de diffusion, nous ne l'aborderons pas dans le cadre de ce chapitre. Nous analyserons plutôt les étapes du processus de diffusion qui précèdent l'institutionnalisation, c'est-à-dire la connaissance du programme, son adoption et son implantation.

À partir de la littérature sur le sujet, le présent chapitre analyse le processus de diffusion des programmes de prévention et les différents facteurs qui influencent ce processus. La première partie porte sur les théories en matière de diffusion. Nous y examinerons d'abord les différents modèles de processus de diffusion. Ensuite, les différentes perspectives théoriques sur les facteurs associés à la diffusion seront présentées. La deuxième partie du chapitre a pour objectif d'examiner dans quelle mesure les impacts des divers éléments théoriques identifiés ont été vérifiés empiriquement. Nous terminerons ce chapitre en proposant un modèle intégrateur de la diffusion des programmes.

LES MODÈLES THÉORIQUES DU PROCESSUS DE DIFFUSION

Nous présentons dans la partie qui suit quatre modèles décrivant les différentes étapes de la diffusion de programmes. Ces modèles se différencient par le point de vue à partir duquel ils se placent pour décrire et expliquer le processus de diffusion. Le *modèle classique*, axé surtout sur le processus de décision menant à l'adoption d'une innovation, présente le processus de diffusion du point de vue des utilisateurs potentiels. Le *modèle environnemental* se place lui aussi du côté de l'utilisateur potentiel et identifie précisément les changements qui surviennent dans une organisation une fois que la décision d'adopter est prise. Le *modèle basé sur les principes du marketing social* décrit, quant à lui, le processus de diffusion du point de vue des concepteurs, promoteurs et diffuseurs du programme. Enfin, le *modèle du maillage* met en évidence les liens qui doivent se développer entre ceux-ci et l'utilisateur potentiel dans un processus de diffusion d'une innovation.

Le modèle classique de la diffusion d'une innovation

Le modèle dit *classique* de la diffusion d'une innovation définit celle-ci comme un processus par lequel on fait connaître une innovation aux membres d'un système social par le biais de différents moyens de communication, pendant une période de temps donnée² (Rogers, 1995). Une innovation est une idée, une pratique ou un objet perçu comme nouveau par un individu ou toute autre unité d'adoption (Rogers, 1995). Le temps est celui requis pour

² “ Diffusion is the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system ” (Rogers, 1995 : 5).

que l'innovation soit adoptée par les membres d'un système social. Les individus ou les organisations partageant une « culture » commune et étant des utilisateurs potentiels d'une innovation constituent le système social (Mahajan et Peterson, 1985). Cette définition de la diffusion semble rallier la majorité des auteurs : elle est la plus répandue dans la littérature sur le sujet.

Le modèle classique est résolument tourné vers l'utilisateur potentiel; il décrit le processus de diffusion du point de vue de ce dernier. Ce modèle comporte une série d'actions et de décisions qui décrivent comment un individu ou une organisation prend connaissance d'une innovation, évalue ses avantages et désavantages et décide de l'adopter ou de ne pas l'adopter, de l'expérimenter et de maintenir son utilisation. Ce processus décisionnel comporte les cinq étapes suivantes : 1) *Connaissance* : une personne ou une organisation prend connaissance de l'innovation; 2) *Persuasion* : elle se forme une idée favorable ou défavorable de l'innovation; 3) *Décision* : elle décide d'adopter ou de rejeter l'innovation; 4) *Implantation* : elle implante l'innovation; 5) *Confirmation* : elle confirme ou non la décision prise auparavant d'adopter l'innovation.

Pour adopter une innovation, il faut d'abord savoir que cette innovation existe. Le processus de diffusion débute donc, selon ce modèle, lorsqu'un individu est informé, d'une façon ou d'une autre, de l'existence de l'innovation. À l'étape de la connaissance, l'utilisateur potentiel va chercher à en savoir plus sur l'innovation. Entre autres, il voudra connaître les principes sur lesquels repose l'innovation ainsi que ses critères d'utilisation.

La persuasion, la deuxième étape du processus, ne revêt pas le sens habituel que l'on donne à ce mot. *Persuasion* est ici utilisé dans le sens de se former une idée à propos de l'innovation; *se persuader* que l'innovation nous convient ou pas. À l'étape de la persuasion, l'individu reçoit différents types d'information et les interprète d'une certaine façon, ce qui le mène à se former une idée générale de l'innovation. Il cherche surtout à connaître les impacts éventuels de l'innovation, ainsi que les avantages et les désavantages qui y sont reliés. Ces informations seront surtout recherchées auprès de pairs qui ont déjà adopté l'innovation. À

cette étape, l'opinion des pairs est très importante : l'utilisateur potentiel voudra confirmer ce qu'il pense de l'innovation auprès d'eux.

L'évaluation favorable ou défavorable de l'innovation résultant de l'étape de la persuasion mène à l'adoption ou au rejet de l'innovation. Le rejet de l'innovation peut cependant survenir à tout moment lors du processus, et pas seulement à l'étape de l'adoption. Le rejet peut être « passif » (l'utilisation de l'innovation n'a jamais été considérée) ou « actif » (l'utilisation de l'innovation a été considérée mais n'a pas été retenue). Il faut également préciser que le processus d'adoption ne se conclut pas nécessairement par une adoption ou un rejet complet; dans certains cas il peut être décidé de n'adopter qu'une partie ou que certaines composantes de l'innovation (Rogers, 1995).

À l'étape de l'implantation, il s'agit de mettre en pratique l'innovation. Ceux qui implantent l'innovation vont, de nouveau, rechercher des informations sur le fonctionnement de l'innovation : comment on doit l'utiliser, quels sont les problèmes susceptibles d'être rencontrés et de quelle façon pourra-t-on les résoudre. À cette étape, les promoteurs de l'innovation (les agents de changement dans le modèle de Rogers) doivent soutenir et assister ceux chargés de l'implanter. L'implantation peut avoir une durée variable mais Rogers considère qu'elle est terminée lorsque l'innovation devient institutionnalisée, c'est-à-dire qu'elle n'est plus perçue comme une innovation mais comme une partie intégrante des opérations de l'organisme. Pour certains individus, l'implantation peut constituer la dernière étape du processus de décision. Pour d'autres, une étape suivra, celle de la confirmation pour laquelle les milieux vont maintenir ou renverser la décision déjà prise d'adopter l'innovation.

Goodman et Steckler (1989; Steckler, Goodman, McLeroy, Davis et Koch, 1992) ont élaboré un modèle qui s'apparente à celui de Rogers mais qui ne comporte que quatre étapes : 1) la sensibilisation; 2) l'adoption; 3) l'implantation; 4) l'institutionnalisation. Les étapes de la connaissance et de la persuasion du modèle de Rogers sont jointes pour constituer l'étape sensibilisation (*awareness*), alors que l'étape de la décision est nommée *adoption* et l'étape confirmation, *institutionnalisation*. Ce modèle est aussi très utilisé dans la littérature. On y réfère même parfois comme étant le modèle de Rogers.

L'approche environnementale (*Social System Perspective*)

L'approche environnementale (Scheirer, 1981), centrée elle aussi sur l'utilisateur potentiel, décrit la phase d'implantation du programme comme un processus comportant cinq étapes. La *décision d'adopter* le programme constitue la première étape. Celle-ci est suivie par trois autres étapes formant le processus d'implantation : *la mise en place des ressources pour implanter le programme* (ressources financières, engagement de nouveaux employés et réassignation de certains autres, allouer du temps pour mettre en place les changements que requiert l'innovation); le *changement des rôles* (réussir l'adéquation des nouveaux comportements demandés aux employés et les attentes des superviseurs et des collègues ainsi que la congruence avec les autres routines de travail); et la *résolution des problèmes* (rétroaction sur l'innovation et changements dans les ressources et les rôles de chacun de manière à corriger le tir avant que l'innovation devienne une partie intégrante des activités de l'organisation). L'*institutionnalisation* du programme constitue l'étape finale du processus d'implantation.

L'intérêt de l'approche environnementale réside dans le fait que l'implantation est conçue comme un processus plutôt que comme une simple étape dans le processus de diffusion. L'implantation est en fait perçue comme un processus d'adaptation entre le nouveau programme et l'organisation qui l'a adopté.

Le modèle de dissémination basé sur les principes du marketing social

Le modèle de dissémination³ basé sur les principes du marketing social (Martin, Herie, Turner et Cunningham, 1998) est centré sur les stratégies à mettre en œuvre, du point de vue du concepteur, diffuseur ou promoteur, pour faire connaître un nouveau programme, le faire adopter et implanter dans différents milieux. Tel que son nom l'indique, les étapes de diffusion décrites dans ce modèle s'inspirent des stratégies du marketing social. Le modèle comporte les étapes suivantes :

³ Le terme *dissémination* a ici le même sens que celui de *diffusion*.

- 1) *Évaluation du marché* : Consultation des « consommateurs », c'est-à-dire des gens impliqués dans la problématique en question (gouvernements, organismes institutionnels, organismes communautaires, « clients » et autres leaders d'opinion), dans le but d'identifier les besoins et les types de milieux qui seraient les plus susceptibles d'être intéressés par le programme.
- 2) *Identification des différents types de milieux-cibles* : Identification des différents types de milieux qui pourraient être intéressés par le programme. Ex : milieu scolaire, réseau des maisons de jeunes, réseau des CLSC, etc.
- 3) *Engagement des milieux-cibles* : Décision des milieux-cibles de collaborer à la dissémination du programme.
- 4) *Expérimentation* : Une organisation est choisie pour expérimenter le programme. Cette organisation reçoit de la formation, de la consultation et du suivi tout au long du processus d'implantation du programme. À la fin de l'implantation, une évaluation est faite de la satisfaction des intervenants quant au matériel utilisé, au processus d'implantation, à l'utilité de l'intervention, etc.
- 5) *Soutien des milieux-cibles* : Suite aux résultats obtenus lors de l'implantation à titre expérimental, le milieu-cible décide de soutenir la formation des intervenants dans l'ensemble de ses organisations.
- 6) *Dissémination du programme à l'ensemble des organisations des milieux-cibles* : Ateliers de formation donnés à l'ensemble des organisations du milieu-cible ayant accepté d'implanter le programme.
- 7) *Soutien à l'implantation et monitoring* : Par le biais de lignes téléphoniques de consultation sans frais et de rencontres avec les intervenants, de l'assistance et du soutien sont offerts aux organisations du milieu-cible.
- 8) *Rétroaction et consultation* : À cette dernière étape, il y a rétroaction au sujet de l'étendue de l'adoption et de l'implantation du programme dans le milieu-cible et discussion sur les stratégies à mettre en place pour favoriser l'institutionnalisation du programme.

L'analyse de marché, qui permet de bien identifier les différents types de milieux-cibles, constitue le pivot de cette approche. Selon les auteurs de ce modèle, la réunion de personnes engagées à divers niveaux dans une problématique particulière permet de créer un préjugé favorable envers le programme et contribue vraisemblablement au succès de sa dissémination. Cette approche, axée sur les besoins du « consommateur », a l'avantage d'augmenter la crédibilité de l'organisme promoteur dans les milieux ainsi que le degré de réceptivité de ceux-ci envers le programme.

Le fait de cibler et de travailler avec un organisme représentant le milieu, plutôt qu'avec les organisations individuellement, comporte aussi certains avantages. Même si l'organisation conserve le droit d'adopter ou non le programme, le soutien de l'organisme représentant le milieu peut avoir un impact important sur la décision d'adopter des organisations. Aussi, une telle approche permet l'émergence de *champions de programme*⁴ qui assureront la promotion du programme auprès des différentes organisations. Par ailleurs, l'expérimentation du programme dans une organisation choisie permet d'évaluer si le programme s'ajuste bien au contexte spécifique du milieu et éventuellement d'adapter le programme et le matériel aux caractéristiques du milieu.

Ce modèle, contrairement au modèle classique, se place du côté de celui qui veut faire connaître, adopter et implanter son programme. Il identifie les différentes étapes de la diffusion d'une innovation du point de vue de celui qui veut diffuser un programme et non pas du point de vue de celui qui adopte, comme c'est le cas pour le modèle classique. Cependant, des recoupements sont évidents entre les deux modèles. En fait, ils constituent les deux côtés d'une même médaille; le côté du concepteur, diffuseur ou promoteur et le côté de l'utilisateur potentiel.

Les étapes de l'évaluation du marché et de l'identification des milieux-cibles de Martin *et al.* correspondent aux étapes de la connaissance et de la persuasion du modèle de Rogers. L'engagement des milieux cibles (étape 3) correspond à l'étape de la décision

⁴ Terme consacré dans la littérature anglo-saxonne : *grosso modo*, personne qui fait la promotion du programme dans son milieu.

d'adopter ou non l'innovation. L'étape de l'implantation de l'innovation de Rogers correspond aux étapes 4, 5, 6 et 7 de Martin *et al.*, étapes dans lesquelles le concepteur, diffuseur ou promoteur met en place des stratégies visant à soutenir l'implantation. Enfin, l'étape de la confirmation de Rogers correspond à la dernière étape du modèle de Martin *et al.*, soit celle de la rétroaction et de la consultation.

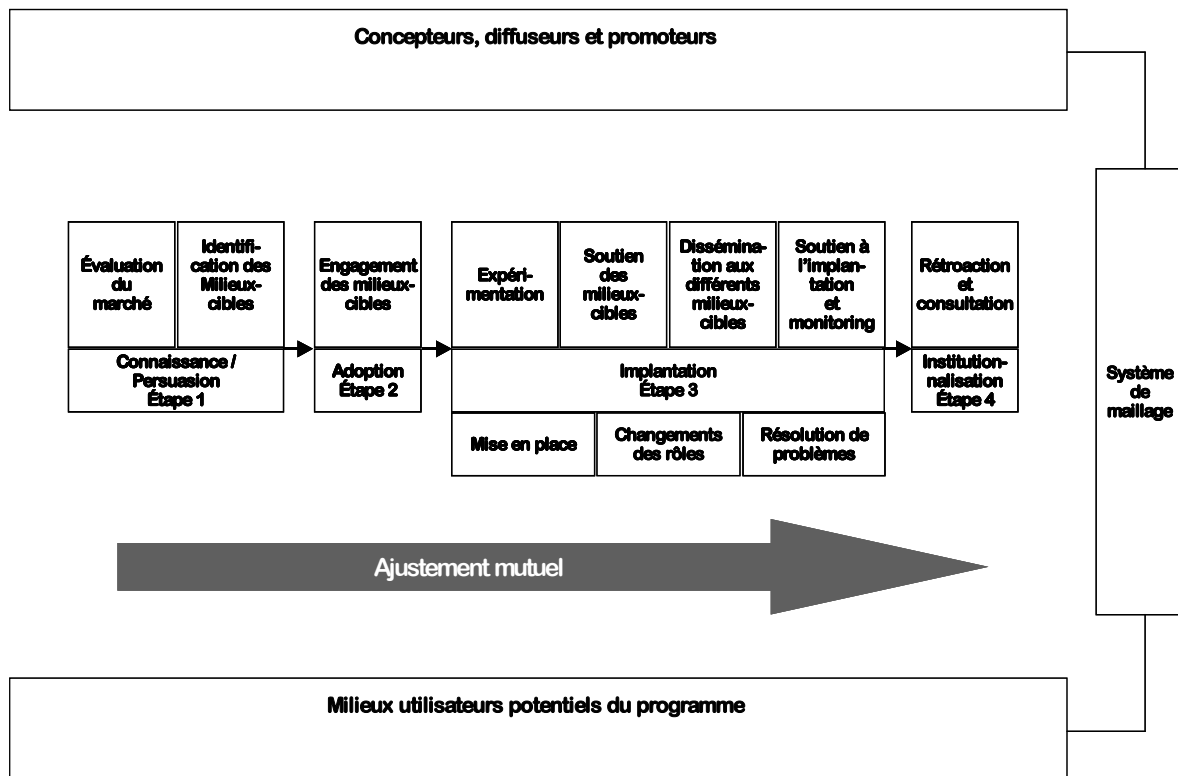
L'approche du « maillage »

L'approche du maillage (Orlandi *et al.*, 1990) s'appuie sur l'idée que le processus de développement d'une innovation et le processus de diffusion d'une innovation sont des processus liés qui ne doivent pas être considérés séparément. Selon Orlandi *et al.*, plusieurs des éléments contribuant à l'efficacité d'un programme et au succès de sa diffusion sont similaires. Par conséquent, certaines stratégies pourraient permettre de jouer sur ces éléments simultanément. Une de ces stratégies consiste à augmenter la participation des milieux ciblés dans tous les aspects du processus de développement de l'innovation et de diffusion de l'innovation. Cette approche fait intervenir un troisième système dans le processus de diffusion qui comprend le système-ressource (les concepteurs, promoteurs et diffuseurs du programme) et le système-utilisateur (les usagers potentiels du programme) : le système de maillage. Ce système constitue un pont entre les deux systèmes traditionnels; il représente les échanges et les actions de collaboration que requiert le développement d'une innovation répondant aux besoins des utilisateurs potentiels et le développement de stratégies de diffusion efficaces. Des personnes représentant les utilisateurs potentiels (le système-utilisateur) et les concepteurs, promoteurs et diffuseurs du programme (système-ressource) peuvent faire partie du système de maillage. On peut aussi y retrouver des tierces parties, présentes afin de faciliter la collaboration entre les systèmes. Le système de maillage peut également n'être constitué que d'un tiers parti (organisation ou individu). L'important, c'est que ceux constituant le système de maillage connaissent bien l'innovation ainsi que les besoins des milieux utilisateurs potentiels de cette innovation de manière à être en mesure d'identifier les barrières à l'adoption et à l'implantation dans les milieux ciblés (Dijkstra, De Vries et Parcel, 1993).

Modèle synthèse du processus de diffusion des programmes

La figure 1 présente notre modèle élaboré en faisant la synthèse des modèles de processus de diffusion vus précédemment. Ce modèle repose sur trois éléments clés : le concepteur, diffuseur ou promoteur, l'utilisateur potentiel et les interactions entre les deux. Du point de vue du concepteur, diffuseur ou promoteur, le processus de diffusion est vu comme un ensemble de stratégies utilisées pour influencer l'utilisateur potentiel et ultimement la diffusion du programme : il s'agit de faire connaître le programme, d'influencer son adoption, de soutenir son implantation ainsi que son institutionnalisation. Du point de vue de l'utilisateur potentiel, le processus de diffusion constitue davantage un processus décisionnel : une fois que le programme est connu, il s'agit de prendre une décision quant à son adoption, son implantation et son maintien dans le milieu. Enfin, le concepteur, diffuseur ou promoteur et l'utilisateur potentiel n'agissent pas en vase clos. À toutes les étapes du processus de diffusion, les échanges entre ces deux entités sont essentiels : c'est le système de maillage tel que décrit par Orlandi et ses collaborateurs. Ces échanges, et en quelque sorte cette interdépendance, peu soulignés dans le modèle de Rogers, sont toutefois très présents dans celui de Martin *et al.* Le succès de la diffusion d'un programme demeure fortement lié à la collaboration qui s'installe entre le concepteur, diffuseur ou promoteur et l'utilisateur potentiel, et cela préférablement dès la phase de développement du programme. Cette collaboration des deux systèmes à toutes les autres étapes du processus de diffusion va favoriser de la part du concepteur, diffuseur ou promoteur une meilleure compréhension des besoins des milieux utilisateurs en ce qui a trait au programme lui-même, à son implantation et à son maintien dans le milieu. Par ailleurs, la coopération des deux systèmes permettra aux milieux d'être parties prenantes en étant davantage engagés dans chacune des étapes du processus. Ces échanges réguliers favoriseront l'ajustement mutuel des deux systèmes tout au long du processus de diffusion (Renaud *et al.*, 1997).

Figure 1 : Modèle du processus de diffusion des programmes



LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA DIFFUSION SELON LES DIFFÉRENTES PERSPECTIVES THÉORIQUES

La question des facteurs influençant l'adoption d'une innovation par un individu ou une organisation est une question cruciale dans le champ de la diffusion des innovations. Les études sur ce thème ont tenté de vérifier l'effet d'un certain nombre de variables sur la décision d'adopter ou de rejeter une innovation. D'autres chercheurs se sont davantage intéressés aux facteurs associés à l'implantation de l'innovation ou à son institutionnalisation. Les variables examinées varient selon le paradigme choisi par le chercheur. Ces différents paradigmes sont brièvement présentés dans la section qui suit.

L'approche classique

L'approche classique en matière de diffusion des innovations met l'accent sur l'adoption des innovations par des individus. Selon Rogers (1995), les individus qui adoptent

une innovation sont grandement influencés par l'évaluation subjective de l'innovation qui leur est transmise par des personnes ayant expérimenté l'innovation. Ainsi, le processus de décision est vu essentiellement comme un échange d'informations entre une personne connaissant l'innovation ou l'ayant expérimentée et une autre ne la connaissant pas (Rogers, 1995). Cet échange d'informations se réalise par le biais de moyens de communication interpersonnels (échanges en face à face entre des personnes) ou médiatiques. Les médias de masse permettent de rejoindre rapidement un large auditoire mais la communication interpersonnelle est perçue comme étant le moyen le plus efficace pour persuader un individu d'adopter une innovation, surtout lorsque les individus qui sont en contact ont des caractéristiques communes (statut socioéconomique, niveau d'éducation, valeurs).

Selon l'approche classique, l'adoption d'une innovation est déterminée par la perception des utilisateurs éventuels des caractéristiques de l'innovation et par certaines caractéristiques des utilisateurs eux-mêmes.

Les *caractéristiques de l'innovation* considérées comme étant des facteurs déterminants dans l'adoption d'une innovation sont les suivantes :

- *Avantage relatif* : l'innovation est perçue comme comportant des avantages par rapport à ce qui existe actuellement.
- *Compatibilité* : l'innovation est perçue comme étant compatible avec les valeurs, les normes et les besoins des utilisateurs potentiels.
- *Complexité* : l'innovation est perçue comme étant simple à comprendre et à utiliser.
- « *Expérimentabilité* » : l'innovation peut être expérimentée à une échelle réduite (*triability*).
- *Visibilité* : l'innovation, ou les résultats de celle-ci, sont observables.

Les *caractéristiques individuelles des utilisateurs potentiels* sont également importantes dans l'approche classique de la diffusion. Les individus qui, de manière générale, démontrent une grande réceptivité face aux idées nouvelles présentent possiblement des caractéristiques particulières quant à leur statut socioéconomique (niveau d'éducation, statut

social et mobilité sociale élevés, etc.), leur personnalité (empathique, rationnelle, favorable au changement, etc.) et leur comportement social (participation sociale élevée, possèdent plusieurs réseaux sociaux, etc.).

L'approche organisationnelle

Bien que le modèle classique s'applique tant aux individus qu'aux organisations, il a au départ été élaboré pour comprendre le comportement d'un individu qui doit décider pour lui s'il adopte ou non une innovation. Mais considérant qu'une innovation est souvent adoptée par une organisation et qu'il s'agit alors d'une décision organisationnelle plutôt qu'individuelle, des chercheurs se sont peu à peu tournés vers les aspects organisationnels pouvant affecter le processus de diffusion. Un certain nombre d'entre eux se sont inspirés de la théorie des organisations pour tenter d'expliquer ce qui influence l'adoption d'une innovation par une organisation (Greer, 1977). Deux types de facteurs ont été étudiés par les tenants de cette approche : les facteurs structurels et les facteurs économiques.

La complexité de l'organisation, la formalisation des règles et des comportements, la centralisation du processus de décision ainsi que les ressources disponibles constituent les *facteurs structurels*. L'impact de la centralisation du processus de décision ne fait pas consensus. Alors que la centralisation est vue par plusieurs comme un élément qui freine l'adoption d'une innovation, particulièrement parce qu'elle restreint le partage d'informations entre les employés, d'autres auteurs soutiennent qu'un processus décisionnel décentralisé peut aussi nuire à l'adoption d'une innovation en faisant surgir les points de vues différents et en mettant en évidence les désaccords existants. En outre, si des mécanismes de décision décentralisés et informels peuvent jouer en faveur de l'innovation, ces mêmes caractéristiques structurelles peuvent rendre difficile l'implantation de l'innovation parce que celle-ci requiert une stricte adhérence aux règles et aux procédures (Goodman et Steckler, 1989).

Les *facteurs économiques*, c'est-à-dire essentiellement la disponibilité des ressources financières et humaines d'une organisation, peuvent également avoir un impact sur l'adoption et l'implantation d'une innovation.

L'approche politique

L'approche politique suggère que la prise de décision quant à l'adoption d'un programme est influencée par les différents groupes d'intérêts en présence et leur accès aux processus décisionnels (Scheirer, 1990). Cette approche met l'accent sur 1) les objectifs et valeurs des différents groupes d'intérêts par rapport à l'adoption d'une innovation; 2) les ressources dont ces groupes disposent et les alliances qu'ils sont capables de former; 3) le processus décisionnel auquel ces groupes vont participer et la façon dont ils vont l'influencer. Cette approche accorde une grande importance au « champion de programme » pouvant, par ses actions, grandement influencer le processus décisionnel.

L'approche environnementale (*Social System Perspective*)

L'approche environnementale (Scheirer, 1981) identifie un ensemble de variables, dont plusieurs ont été suggérées dans les approches précédentes, afin de comprendre le processus d'implantation d'un programme. Ce modèle postule que le contexte organisationnel du milieu dans lequel le programme est implanté constitue le facteur déterminant pour expliquer les degrés divers d'implantation d'un programme. Scheirer distingue à cet égard trois niveaux de ce contexte organisationnel : 1) la complexité de l'organisation, la structure des processus décisionnels (décentralisée ou centralisée), les caractéristiques des processus de contrôle au sein de l'organisme, les ressources humaines et financières disponibles; 2) le contexte des activités quotidiennes de l'organisme comme les attentes des superviseurs ou coordonnateurs, les normes de pratique et la formation technique ou scientifique des employés; et 3) les caractéristiques individuelles de personnes qui implantent l'innovation dont leur satisfaction professionnelle et l'adéquation entre leurs croyances et attitudes et les objectifs de l'innovation.

Comme nous l'avons vu précédemment, Scheirer (1981) conçoit l'implantation comme un processus comportant cinq étapes. La première étape, la décision d'adopter le programme, serait surtout influencée par les variables organisationnelles, alors qu'au cœur du

processus d'implantation ce sont les variables de niveau intermédiaire qui seraient les plus importantes.

Le tableau 1 regroupe en trois grandes catégories les facteurs ayant une influence sur le processus de diffusion identifiés précédemment dans les différentes perspectives théoriques : les facteurs individuels, organisationnels et politiques. On peut constater que les perspectives théoriques en matière de diffusion prennent très peu en considération les facteurs liés au concepteur, diffuseur ou promoteur pour se concentrer davantage sur les facteurs liés à l'utilisateur potentiel.

Tableau 1 : Facteurs identifiés dans les différentes perspectives théoriques comme ayant une influence sur le processus de diffusion

| Catégories de facteurs | Facteurs |
|------------------------|--|
| Individuels | Perception des caractéristiques de l'innovation Avantage relatif Compatibilité Complexité « Expérimentabilité » Visibilité Caractéristiques personnelles Habilités pour implanter le programme Croyances Attitudes et besoins |
| Organisationnels | Complexité de l'organisation Centralisation du processus décisionnel Formalisation des règles et des comportements Ressources financières disponibles Ressources humaines disponibles Relations avec l'environnement Attentes des superviseurs Routines et règles de travail Exigences techniques requises pour implanter le programme Processus de communication Normes du groupe de travail Incitatifs pouvant motiver les individus à implanter le programme (ex. satisfaction au travail) |
| Politiques | Objectifs et valeurs des différents groupes d'intérêt Ressources dont ces groupes disposent et les alliances qu'ils sont capables de former Participation des différents groupes au processus décisionnel et la façon dont ils vont l'influencer |

LA VÉRIFICATION EMPIRIQUE DU PROCESSUS DE DIFFUSION ET DES FACTEURS QUI Y SONT ASSOCIÉS

La section qui suit examine la littérature empirique se rapportant à la diffusion des innovations, tant au processus lui-même qu'aux éléments pouvant l'affecter. La diffusion des innovations constitue un champ de recherche qui a connu un essor important au cours des 20 dernières années; le nombre considérable de publications sur le sujet en fait foi. La littérature examinée dans cette section a été circonscrite aux textes *empiriques* portant sur le *processus de diffusion* publiés au cours des dix dernières années. Les textes portant sur la diffusion des programmes en milieu scolaire ont été privilégiés puisque ce sujet nous intéressait plus particulièrement. Le corpus compte 16 textes rapportant les résultats d'études empiriques sur le processus de diffusion. La majorité des textes (14) porte sur des programmes implantés en milieu scolaire. Il s'agit de programmes de promotion de la santé visant surtout la prévention du tabagisme (8), mais aussi la prévention de l'alcoolisme et de la toxicomanie (1), du VIH (1) et de la carie dentaire (2). On retrouve également trois textes portant sur des programmes de promotion de la santé en général et un texte traitant d'un protocole d'intervention pour les familles dans les cas d'asthme. La majorité des études sont de nature quantitative : seulement deux études emploient une méthodologie qualitative. Les études quantitatives utilisent majoritairement un devis quasi-expérimental avec groupe de comparaison.

Le processus de diffusion

Les études que nous avons recensées sur la diffusion tentent surtout d'identifier les facteurs qui influencent le processus de diffusion d'une innovation et plus particulièrement certaines étapes du processus, soit celles de l'adoption et de l'implantation. Le processus de diffusion en lui-même, c'est-à-dire les différentes étapes qui le composent, a été peu étudié, même si, comme nous l'avons vu précédemment, des modèles de diffusion ont été proposés par les chercheurs.

Selon Rogers (1995), les données de certaines études tendent à valider l'existence des étapes de la connaissance et de l'adoption du modèle classique de la diffusion, mais sont moins probantes en ce qui concerne l'étape de la persuasion. En outre, il constate qu'il existe

peu de données permettant d'affirmer que les étapes de l'implantation et de la confirmation sont distinctes.

Goodman, Tenney, Smith et Steckler (1992) ont étudié le processus menant à l'adoption d'un programme de promotion de la santé dans des districts scolaires où trois programmes étaient suggérés. Les chercheurs ont constaté que l'étape de l'adoption d'un programme comportait trois sous-étapes : 1) la décision de s'engager dans un programme; 2) le processus de décision, c'est-à-dire l'examen des différents programmes; 3) le choix du programme. Lors de la première étape, la décision à prendre est celle de savoir si l'on va s'engager dans un programme de promotion de la santé ou non. Cette décision est prise par les administrateurs du district scolaire. Si la réponse est positive, on s'engage dans la deuxième étape, celle de l'examen des différents programmes. Lors de cette étape, un agent de liaison sera assigné afin de faire le lien entre l'administration du district scolaire, les enseignants responsables de l'implantation et l'équipe de recherche. La troisième étape, celle du choix du programme, est influencée par les directeurs et les enseignants, bien que ces derniers aient surtout un rôle consultatif plutôt que décisionnel; il revient aux administrateurs du district de prendre la décision. Bien qu'apportant un certain éclairage sur le processus menant à l'adoption d'un programme, ces données comportent une limite du fait qu'elles s'appliquent à la situation particulière où trois programmes semblables sont suggérés en même temps aux districts scolaires. On peut penser que le processus d'adoption est différent dans la situation plus fréquente où le milieu doit décider si oui ou non il adopte le programme X et qu'il n'a pas à choisir entre les programmes X, Y et Z.

Scheirer (1990), pour sa part, s'est intéressé aux districts scolaires ayant pris connaissance d'un programme de prévention de la carie dentaire mais ne l'ayant pas adopté. Scheirer a constaté que le fait de ne pas adopter le programme ne résultait pas d'une analyse minutieuse de la situation : dans 82% des districts n'ayant pas adopté le programme, aucun processus de décision n'avait eu lieu. Scheirer s'est aussi interrogé sur le processus menant à l'abandon du programme par les districts l'ayant préalablement adopté. Encore une fois, les résultats ont permis de constater que l'abandon du programme n'était pas le résultat d'une

décision réfléchi : dans la majorité des districts, aucun processus formel de décision n'avait eu lieu.

En examinant ces études, nous constatons que les quelques données qui en ressortent sont très fragmentaires et ne permettent pas de valider les différentes étapes du processus de diffusion du point de vue de l'utilisateur potentiel. Par ailleurs, du point de vue du concepteur, diffuseur ou promoteur, une étude de cas de Martin *et al.* (1998) voulait vérifier l'efficacité du modèle de dissémination basé sur les principes du marketing social. Un programme de traitement des dépendances comportant quatre sessions a été proposé aux centres d'évaluation et de référence de l'Ontario après avoir suivi les étapes du modèle : évaluation des possibilités de diffusion à l'aide de groupes de discussion, identification de milieux-cibles dont celui des centres d'évaluation et de référence, persuasion de ces milieux-cibles d'expérimenter le programme dans un de leurs centres, persuasion des administrateurs de s'engager encore plus avant en soutenant la formation du personnel dans l'ensemble des centres. Les résultats indiquent, selon Martin *et al.* (1998), que les stratégies de dissémination utilisées dans ce modèle sont particulièrement efficaces. Un an après que la formation ait été donnée au personnel de l'ensemble des centres d'évaluation et de référence, 68% des 34 centres avaient adopté le programme de traitement et le donnaient dans son entier. De plus, 29 des 34 centres (85%) utilisaient une ou plusieurs composantes du programme avec des clients n'ayant pas reçu le programme complet; ils utilisaient les outils d'évaluation, les outils de planification du traitement, etc.

Les facteurs associés au processus de diffusion

Plusieurs des recherches recensées se sont inspirées de l'approche classique dans leur examen des facteurs pouvant affecter les étapes de l'adoption et de l'implantation de l'innovation. Les caractéristiques de l'innovation et les caractéristiques des utilisateurs potentiels ont donc très souvent été prises en compte dans ces études, bien que la plupart fassent aussi une large place aux facteurs liés au contexte organisationnel.

Dans la partie qui suit, les différents facteurs associés à la réussite ou à l'échec de la diffusion sont regroupés selon leur lien avec le concepteur, diffuseur ou promoteur, ou l'utilisateur potentiel.

Les facteurs liés au concepteur, diffuseur ou promoteur

Moyens utilisés pour favoriser la diffusion

La première étape du processus de diffusion, du point de vue du concepteur, diffuseur ou promoteur, consiste à mettre en place différentes stratégies afin de rejoindre les milieux susceptibles d'être intéressés par le programme et les persuader de l'adopter. Les résultats des études ayant mesuré l'impact de différents types d'interventions effectuées par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs pour favoriser la diffusion des programmes sont examinés selon chacune des étapes du processus dans la section qui suit.

Étape de la connaissance

Une étude a été menée afin de vérifier l'effet de certaines stratégies d'intervention visant à influencer la perception des utilisateurs potentiels du programme et du problème qu'il est censé prévenir (Brink, Basen-Engquist, O'Hara-Tompkins, Parcel, Gottlieb et Lovato, 1995; Parcel, O'Hara-Tompkins, Harrist, Basen-Engquist, McCormick, Gottlieb et Eriksen, 1995). Les stratégies mises en place pour influencer la réceptivité des utilisateurs potentiels face au programme utilisaient à la fois les communications médiatiques (vidéo et bulletin d'information) et les communications interpersonnelles (leaders d'opinion). Le contenu de la vidéo mettait l'accent sur les caractéristiques importantes du programme telles que préconisées dans l'approche classique : la simplicité du programme, sa facilité d'implantation, ses avantages par rapport aux autres programmes existants, ses impacts sur les étudiants ainsi que son implantation réussie dans d'autres écoles. Ce moyen était utilisé par des personnes du milieu scolaire considérées comme des leaders d'opinion par leurs pairs afin de promouvoir le programme auprès du personnel scolaire. Le bulletin d'information était quant à lui utilisé pour transmettre au personnel scolaire de l'information sur les attributs du programme ainsi que sur l'expérience des écoles ayant adopté le programme. Le bulletin

d'information se voulait aussi un instrument pour encourager les districts scolaires à adopter le programme.

Selon l'approche classique de la diffusion, les contacts interpersonnels directs constituent le moyen le plus efficace pour faire connaître une innovation et persuader un individu de l'adopter. En outre, les utilisateurs potentiels d'une innovation seraient très influencés par l'opinion de personnes ayant déjà utilisé l'innovation. Pourtant, contrairement à ce qui était attendu, cette stratégie de diffusion n'a eu aucun impact sur la réceptivité des administrateurs et enseignants envers le programme proposé (Brink *et al.*, 1995).

Étape de l'adoption

Quelques études ont vérifié l'impact de certaines stratégies d'information et de communication sur la décision d'adopter un programme et il est possible d'en dégager les résultats suivants. La distribution d'un bulletin d'information (dans lequel étaient mises en évidence les données sur l'efficacité du programme et l'expérience des écoles ayant implanté le programme avec succès) conjuguée à des incitatifs financiers (matériel disponible à coût modique, formation gratuite), a augmenté la fréquence de l'adoption du programme, comparativement à un groupe contrôle n'ayant reçu par la poste qu'une simple brochure sur le programme (Parcel *et al.*, 1995). L'envoi de documentation suivi de contacts personnels est associé à une plus grande fréquence d'adoption du programme que le seul envoi de documentation par la poste (Cooke, Mattick et Campbell, 1999). Par contre, une étude réalisée par Goodman *et al.* (1992) montre qu'un processus de consultation (séminaires, réunions de suivi et contacts téléphoniques), mis au point afin d'aider les districts scolaires à choisir un des trois programmes proposés, n'a pas eu d'effets probants sur l'adoption des programmes, comparativement aux districts où seuls des documents écrits avaient été envoyés.

Ces résultats mitigés ne permettent pas de confirmer l'efficacité plus grande des méthodes privilégiant les contacts personnels, tel que le préconise la théorie classique de la diffusion. Cette situation peut être due au fait que certaines caractéristiques des stratégies utilisées n'ont pas été évaluées. Par exemple, il est possible que l'efficacité des contacts

personnels soit influencée par le nombre de personnes à qui on s'adresse : rencontrer une ou quelques personnes à la fois pourrait permettre de mieux faire passer son message que rencontrer une dizaine ou une vingtaine de personnes à la fois. D'autre part, on peut se demander si les études mesurent l'effet du médium utilisé pour véhiculer le message ou l'effet du message lui-même. Il est en effet possible que dans certains cas, ce soit le contenu du message qui ait un impact plutôt que le moyen utilisé. Cette hypothèse pourrait expliquer l'impact positif sur le taux d'adoption du programme, observé dans l'étude de Parcel *et al.* (1995), que semble avoir eu l'envoi de bulletins d'information dont le contenu était axé sur l'efficacité du programme et les expériences des écoles l'ayant implanté avec succès.

Le messager, c'est-à-dire la personne qui véhicule le message, constitue un autre élément qui mérite considération. L'étude de Scheirer (1990), portant sur un programme de prévention de la carie dentaire, indique l'influence, sur l'adoption du programme, du fait que la première source d'information au sujet du programme soit une personne travaillant en santé publique. Dans le même sens, l'étude de Monahan et Scheirer (1988) sur le rôle joué par les *State Agencies* dans la diffusion d'un programme de prévention de la carie dentaire, a montré que le taux d'adoption du programme s'est avéré plus élevé dans les districts scolaires où ces organismes faisaient la promotion du programme, c'est-à-dire s'employaient à faire connaître le programme et à persuader les districts scolaires de l'adopter, que dans les districts scolaires où ils ne faisaient pas la promotion du programme. L'étude montre que l'influence de ces agences de liaison était encore plus importante lorsqu'elles avaient une longue habitude de collaboration avec le district scolaire. Dans ce cas, les agences de liaison ne se contentaient pas de transmettre de l'information au sujet du nouveau programme; elles donnaient de la formation aux enseignants, plusieurs d'entre-elles les assistaient dans l'implantation du programme et certaines fournissaient même des ressources matérielles et financières pour soutenir le programme. L'étude de Monahan et Scheirer a également montré que le temps consacré par le personnel de ces agences à la promotion du programme ainsi que le nombre d'années cumulées d'expérience avec le programme étaient liés positivement au taux d'adoption.

Étape de l'implantation

Des études indiquent que même lorsque les programmes sont adoptés par les écoles ou les districts scolaires, le taux d'implantation parmi les enseignants varie considérablement d'une école et d'un district à l'autre, et que finalement très peu de programmes sont maintenus (Rohrbach, Graham et Hansen, 1993). En plus d'élaborer des stratégies afin de faire connaître le programme et de le faire adopter par les milieux ciblés, les promoteurs du programme doivent donc également s'assurer que l'implantation du programme se déroule bien. L'implantation constitue en effet une étape cruciale du processus de diffusion; on peut toujours recommencer ou continuer à faire connaître le programme et on peut toujours poursuivre les efforts pour tenter de convaincre les personnes qui ont rejeté le programme de l'adopter. Mais on peut difficilement revenir en arrière si l'implantation du programme échoue.

La formation du personnel est identifiée dans la littérature comme un des éléments essentiels à la réussite de l'implantation. Il est suggéré que la formation ne se limite pas seulement aux enseignants ou aux intervenants : les administrateurs devraient également recevoir une formation de manière à soutenir leurs intervenants dans l'implantation du programme (Smith, McCormick, Steckler et McLeroy, 1995). En outre, en milieu scolaire, il faut s'assurer que les nouveaux enseignants seront formés pour utiliser le programme (McCormick, Steckler et McLeroy, 1995).

Certaines études évaluant l'impact de la formation donnée aux enseignants sur l'implantation du programme indiquent que les enseignants ayant reçu la formation ont davantage implanté le programme que ceux qui n'avaient reçu aucune formation (McCormick *et al.*, 1995; Smith, McCormick, Steckler et McLeroy, 1993). Par contre, les données quant au lien entre la formation des enseignants et le degré de l'implantation, c'est-à-dire le nombre de composantes du programme qui sont implantées, semblent démontrer que l'impact de la formation sur le degré d'implantation est moins probant. En effet, si l'étude de Ross, Luepker, Nelson, Saavedra et Hubbard (1991) a montré un lien entre la formation des enseignants et le degré d'implantation du programme, aucune différence n'a été observée

entre les enseignants ayant reçu la formation et ceux ne l'ayant pas reçu dans trois autres études à devis quasi-expérimental (Cameron, 1991; McCormick *et al.*, 1995; Smith *et al.*, 1993) et une étude qualitative (Renaud *et al.*, 1997).

Il est important de se demander si les différentes caractéristiques de la formation donnée peuvent expliquer la présence ou l'absence d'un impact sur l'implantation du programme. Certaines études nous donnent quelques pistes en ce sens. Ainsi, une formation continue plutôt que ponctuelle aurait davantage d'impact sur le degré d'implantation (Cameron, 1991). De plus, la formation de type interactif, c'est-à-dire sous la forme d'ateliers plutôt qu'au moyen d'une vidéo et d'un manuel, ferait en sorte qu'un plus grand nombre d'enseignants implantent le programme, mais n'aurait toutefois pas d'effet sur le nombre de composantes implantées (Basen-Engquist, O'Hara-Tompkins, Lovato, Lewis, Parcel et Gingiss, 1994). Enfin, Rohrbach *et al.* (1993) n'ont trouvé aucune différence quant à la proportion d'enseignants ayant implanté le programme lorsqu'ils ont comparé l'effet d'une formation d'une durée d'une journée et une formation d'une durée de deux heures. Cependant, leurs résultats semblent démontrer que le niveau de participation des enseignants à la formation constitue un indice de l'implantation future du programme. Dans cette étude, une rencontre avec le directeur de l'école suivait la formation aux enseignants. Cette rencontre avait pour objectif de convaincre le directeur de l'efficacité d'une approche psychosociale pour prévenir l'alcoolisme et la toxicomanie chez les jeunes et de l'importance de son soutien dans l'implantation réussie du programme. Les résultats semblent démontrer que cette rencontre a eu un effet positif sur la fréquence d'implantation du programme, comparativement aux écoles où le directeur n'avait pas été rencontré.

Les résultats précédents, indiquant que la formation des intervenants est peut-être davantage liée à l'étendue de l'implantation du programme plutôt qu'au degré d'implantation, semblent indiquer que la formation ne suffit pas à faire tomber toutes les difficultés liées à l'implantation du programme. Il serait intéressant de vérifier plus spécifiquement si la formation auprès des enseignants a un effet sur l'émergence de difficultés liées à l'implantation ou encore à la persévérance des enseignants face à l'implantation lorsque des difficultés surgissent.

Les caractéristiques du programme

Selon l'approche classique de la diffusion, les caractéristiques perçues de l'innovation, soit les avantages relatifs, la compatibilité (avec les valeurs, attitudes, habiletés, motivations, expériences et pratiques des utilisateurs), la complexité, l'« expérimentabilité » et la visibilité des résultats, constituent des facteurs déterminants dans la décision d'adopter une innovation (Rogers, 1995).

Dans une étude de Scheirer (1990), une échelle mesurant la perception favorable des intervenants envers le programme s'est avérée, parmi d'autres variables, le meilleur prédicteur de l'adoption du programme. Cette échelle comportait les items suivants : la perception du programme comme étant facile à comprendre, facile à implanter, facile à utiliser, la priorité accordée à la problématique. L'étude de Cooke *et al.* (1999) indique quant à elle un lien positif entre une échelle mesurant les attributs du programme et son adoption. L'échelle comportait, entre autres, les items suivants : perceptions des avantages relatifs du programme, compatibilité, facilité d'utilisation, visibilité, « expérimentabilité ». Dans d'autres études, la perception des *avantages relatifs* du programme lorsque comparés aux pratiques actuelles (Mesters et Meerteens, 1999; Parcel *et al.*, 1995), la perception du programme comme étant *peu complexe* (Mesters et Meerteens, 1999; Paulussen, Kok, Schaalma et Parcel, 1995; Renaud *et al.*, 1997), et la *visibilité des résultats* (Mesters et Meerteens, 1999) sont des variables associées positivement à l'adoption et à l'implantation du programme. La *compatibilité* avec les valeurs et pratiques du milieu n'est cependant liée ni à l'adoption du programme (Monahan et Scheirer, 1988; Parcel *et al.*, 1995; Scheirer, 1990) ni à l'étendue et au degré de son implantation (Renaud *et al.*, 1997; Rohrbach *et al.*, 1993).

Ainsi, en ce qui a trait aux caractéristiques du programme énoncées dans l'approche classique comme ayant une influence sur la diffusion, les données empiriques consultées confirment que la perception des *avantages relatifs* du programme, de sa *simplicité*, de la *visibilité de ses résultats* ainsi que sa *complexité perçue* semblent être associées à l'adoption ou à l'implantation du programme dans le milieu. Toutefois, les études ayant pris en considération la *compatibilité* du programme ne montrent pas d'association entre les valeurs

et les besoins des individus ou de l'organisation et l'adoption ou l'implantation du programme dans le milieu. La variable « expérimentabilité », quant à elle, n'a pas été mesurée isolément dans les études consultées.

La complexité perçue constitue une des caractéristiques importantes influençant le degré d'implantation d'un nouveau programme. Smith *et al.* (1993), en comparant l'implantation de trois types de programme, ont démontré que 2 des 3 programmes étudiés avaient un degré d'implantation plus grand. Ces deux programmes, comparativement au troisième, contenaient des activités simples compatibles avec les méthodes d'enseignement du milieu dans lequel on désirait les implanter. La correspondance des stratégies éducatives préconisées par le programme avec les méthodes d'enseignement en vigueur dans les milieux semble en effet constituer un avantage : la formation reçue préalablement à l'implantation ne semble pas toujours être suffisante pour que les enseignants acquièrent les habiletés nécessaires à l'implantation du programme (Smith *et al.*, 1995).

Outre les caractéristiques mentionnées dans l'approche classique, d'autres variables ont été identifiées dans les écrits scientifiques comme ayant une influence sur la diffusion de programme. King, Hawe et Wise (1998) soulignent l'importance des variables suivantes : la *flexibilité* (dans quelle mesure des modifications peuvent être apportées au programme sans atteindre son efficacité), la *réversibilité* (dans quelle mesure il est possible d'interrompre le nouveau programme sans conséquences fâcheuses), le *risque* (dans quelle mesure peut-on être certain des résultats qui seront obtenus), le *coût* (dans quelle mesure les bénéfices sont plus grands que les coûts), l'*adaptabilité (revisability)* (dans quelle mesure peut-on apporter des changements au programme après une période d'essai). Aucune de ces variables n'a toutefois été mesurée dans les études consultées, à l'exception de la variable *coût* pour laquelle une association positive entre les coûts encourus par l'implantation du programme et son adoption a été obtenue dans l'étude de Paulussen *et al.* (1995). Les résultats démontrent en effet que moins le coût de l'implantation est élevé, plus le programme est adopté.

Bien que l'adaptabilité et la flexibilité du programme ne soient pas des variables ayant été étudiées, certains soutiennent qu'il est très important que les programmes puissent être adaptés par ceux qui les utilisent. La recherche montre en effet qu'une proportion importante

des enseignants réinvente les programmes d'une façon ou d'une autre : ils réduisent le nombre total de leçons, ils éliminent ou redéfinissent certaines composantes des leçons avec lesquelles ils sont moins à l'aise (Rorhbach, D'Onofrio, Backer et Montgomery, 1996).

Un débat existe au sein de la communauté scientifique en ce qui concerne la meilleure façon d'implanter des innovations sociales dans un nouveau contexte (Weissberg, 1990). La perspective « pro fidélité » propose que le programme soit adopté et implanté selon les directives originales. De cette façon, l'utilisation du programme dans le nouveau milieu conduira aux mêmes résultats que le programme modèle, résultats qui pourront être attribués à ce programme. La crainte de plusieurs chercheurs est qu'en adaptant les programmes en fonction des besoins des utilisateurs, on en diminue l'efficacité. La perspective « pro adaptation » s'appuie pour sa part sur le fait que chaque communauté possède différents types de ressources, une culture propre et des besoins spécifiques. Le programme a donc avantage à être modifié et adapté à la culture locale afin d'en maximiser le potentiel. On soutient que le programme original a lui-même été développé dans un contexte particulier et que lors de sa diffusion, il doit s'ajuster au contexte local. Weissberg (1990) précise qu'une diffusion optimale pourrait intégrer des éléments de chacune de ces deux perspectives.

Le défi consiste à développer des programmes qui, tout en étant efficaces, soient assez flexibles pour que ceux qui l'implantent puissent y apporter des modifications et l'adapter à leur milieu propre (Rohrbach *et al.*, 1996). Pour y arriver, il faut identifier clairement les éléments du programme qu'on peut adapter et ceux que l'on doit conserver intacts (Elias, 1997).

Les facteurs liés à l'utilisateur potentiel

Caractéristiques de ceux qui adoptent ou implantent un programme

Selon l'approche classique de la diffusion, certaines caractéristiques des utilisateurs potentiels, telles que la réceptivité aux idées nouvelles, le statut socioéconomique et l'engagement social, seraient liées à l'adoption des programmes. Plusieurs études ont vérifié

l'impact d'un grand nombre de caractéristiques sociodémographiques et psychosociales des utilisateurs potentiels sur la décision d'adopter ou d'implanter un nouveau programme.

Un nombre restreint de caractéristiques sociodémographiques semble associé à l'adoption ou l'implantation du programme. De plus, lorsqu'une association apparaît, ce résultat n'est pas reproduit dans d'autres études. Ainsi, la scolarité des enseignants est associée au degré d'implantation du programme (Renaud *et al.*, 1997), mais pas à son adoption (Scheirer, 1990). Selon Rohrbach *et al.* (1993), le nombre d'années d'expérience seraient associées négativement à la fréquence d'implantation, mais dans d'autres études elles ne sont associées ni à l'adoption (Mesters et Meerteens, 1999) ni à l'implantation du programme (Mesters et Meerteens, 1999; Renaud *et al.*, 1997). Toutefois, dans l'étude de Mesters et Meerteens (1999), le nombre d'heures travaillées par semaine est lié négativement à l'adoption du programme mais pas à son implantation.

Les données ne sont pas plus probantes en ce qui a trait aux caractéristiques psychosociales des utilisateurs éventuels du programme. Selon l'approche classique, plus les individus sont innovateurs, plus ils seraient enclins à adopter et implanter une innovation. Les données empiriques montrent une association entre le *degré d'innovation* individuel et l'implantation du programme (Gingiss, Gottlieb et Brink, 1994), mais n'indiquent aucune association de cette variable avec l'adoption du programme (Parcel *et al.*, 1995).

Selon Brink *et al.* (1995), le processus de diffusion pourrait aussi être affecté d'une part par le sentiment de compétence des individus face à l'utilisation de l'innovation (ils se sentent capables d'utiliser l'innovation) et, d'autre part, par leurs attentes quant aux résultats (ils s'attendent à ce que l'innovation atteigne le but désiré si elle est implantée avec succès). Des études confirment que les enseignants ayant un fort *sentiment d'auto-efficacité* ont adopté (Paulussen *et al.*, 1995) et implanté plus souvent le programme et ont aussi implanté un plus grand nombre de composantes du programme (Renaud *et al.*, 1997; Rohrbach *et al.*, 1993). La variable *attentes quant aux résultats* ne donne pas de résultats constants : elle est liée à l'adoption du programme par les enseignants dans une étude (Paulussen *et al.*, 1995), mais pas dans une autre (Parcel *et al.*, 1995).

D'autres caractéristiques personnelles ont été étudiées en regard de l'adoption ou de l'implantation d'un programme. Les résultats des études doivent toutefois être utilisés avec prudence, soit parce que la variable n'a été mesurée que dans une seule étude, soit parce que l'association a été confirmée dans une étude mais pas dans une autre. Parcel *et al.* (1995) ont démontré que les enseignants qui étaient en accord avec la *prévention du problème* du tabagisme chez les jeunes et les *politiques face à ce problème* adoptaient davantage le programme. Par contre, chez les administrateurs, ces variables n'ont montré aucune association avec l'adoption du programme. L'*enthousiasme des enseignants* à utiliser le programme est associé à une fréquence d'implantation plus grande (Rohrbach *et al.*, 1993), mais pas au degré d'implantation (Renaud *et al.*, 1997). On remarque que le *niveau de préparation des enseignants* à l'implantation est lié positivement à la fréquence d'implantation du programme (Rohrbach *et al.*, 1993) et que moins les enseignants perçoivent de barrières à l'implantation, plus ils implantent un nombre élevé de composantes du programme (Renaud *et al.*, 1997). Enfin, plus les enseignants expriment le *besoin d'un soutien collégial*, moins ils implantent le programme (Gingiss *et al.*, 1994).

Bien que des données plus précises ne soient pas disponibles à notre connaissance, les variables suivantes ont montré une association positive soit avec l'adoption, soit avec l'implantation du programme : *connaissance de programmes de prévention en lien avec le problème* (McCormick *et al.*, 1995), *perception des croyances des collègues, directeur, parents au sujet du programme, sentiment de responsabilité dans la performance de leurs étudiants* et le fait que le *programme ait déjà été utilisé par des collègues* (Paulussen *et al.*, 1995).

Les caractéristiques organisationnelles

Tel que souligné dans la recension de la littérature précédente, certains auteurs avancent que le contexte organisationnel, c'est-à-dire tant la structure que la dynamique organisationnelles, a une influence considérable sur le processus de diffusion d'une innovation. Bien que les données dont on dispose ne permettent pas de confirmer l'influence déterminante de l'ensemble des facteurs organisationnels sur la réussite de la diffusion d'une innovation, nous examinerons quelques-uns d'entre eux.

Selon l'approche organisationnelle, la *complexité* de l'organisation constituerait un prédicteur de l'adoption de l'innovation. La complexité de l'organisation est mesurée dans les études consultées par la taille de l'école ou du district scolaire (le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants). Cependant, son lien avec le processus de diffusion n'apparaît évident ni pour l'adoption ni pour l'implantation du programme. Une seule étude (Smith *et al.*, 1993) montre un lien entre la taille de l'organisation et l'étendue de l'implantation, mais ce lien n'est pas confirmé par l'étude de McCormick *et al.* (1995). De plus, il n'est pas possible d'observer un lien entre la complexité de l'organisation et le degré d'implantation (McCormick *et al.*, 1995; Renaud *et al.*, 1997; Smith *et al.*, 1993) ou l'adoption du programme (Parcel *et al.*, 1995; Scheirer, 1990).

Les *ressources* dont bénéficie l'organisation pour la mise en place du programme seraient aussi d'une grande importance dans la décision d'adopter le programme et dans le succès de son implantation. Plusieurs auteurs suggèrent que l'échec de l'implantation serait souvent dû au peu de ressources humaines et financières investies dans l'implantation (DiFransceisco *et al.*, 1999; McCormick *et al.*, 1995; Price et Lorion (1989) in Elias, 1997). Dans les études consultées (Monahan et Scheirer, 1988; Parcel *et al.*, 1995; Scheirer, 1990), les variables *dépenses par étudiant selon le district scolaire* et *subvention et matériel offerts aux écoles par l'agence de promotion*, qui peuvent être considérées comme des indicateurs des ressources disponibles pour l'implantation du programme, n'ont montré aucune association avec l'adoption du programme.

Les ressources mises en place par l'organisation constituent un indicateur de l'intérêt de l'organisation pour le programme et pour sa réussite. Le *soutien* accordé par l'administration est à la fois matériel (rendre accessible les ressources requises pour implanter le programme) et « affectif » (rassurer les intervenants sur le bien fondé de leur intervention) (Smith *et al.*, 1995). Les enseignants auraient tendance à mieux accepter un nouveau programme lorsqu'ils se sentent soutenus par les administrateurs scolaires. Le soutien administratif est effectivement un facteur associé à l'implantation (étendue et degré) d'un programme (Rohrbach *et al.*, 1993; Smith *et al.*, 1993). Cependant, dans l'étude qualitative de Renaud *et al.* (1997), l'appui offert, tant par la direction de l'école, le comité de parents,

l'infirmière et les collègues de travail, n'a eu aucun impact sur le degré d'implantation du programme.

Le *dynamique organisationnelle* serait un autre facteur important qui influence la volonté des intervenants d'implanter un nouveau programme : peu de projets peuvent survivre dans un climat hostile ou indifférent. La « turbulence » observée dans les écoles, sous la forme de restructuration scolaire, de réductions budgétaires, de roulement du personnel enseignant et administratif, affectent l'implantation de nouveaux programmes (Smith *et al.*, 1995). Les enseignants éprouvent parfois des sentiments d'échec face à ces bouleversements et deviennent alors moins réceptifs à toute nouveauté (Rohrbach *et al.*, 1996).

Le *climat de travail*, mesuré par le degré de satisfaction des enseignants envers leur travail et envers leur superviseur ainsi que leur *participation au processus décisionnel*, n'est associé ni à l'étendue de l'implantation ni au degré d'implantation du programme (McCormick *et al.*, 1995; Renaud *et al.*, 1997). Le *moral des enseignants* et leur *participation au processus décisionnel* n'ont montré aucun lien avec l'étendue de l'implantation (Rohrbach *et al.*, 1993). Enfin, les résultats d'une étude de Parcel *et al.* (1995) examinant la *décentralisation du processus de décision* semblent démontrer que cette variable n'est associée à l'adoption du programme que chez les administrateurs scolaires, l'association n'apparaissant pas chez les enseignants. Les variables *normes de pratique* de l'organisation et *présence d'un syndicat actif d'enseignants* ne montrent également aucun lien avec la décision d'adopter (Cooke *et al.*, 1999; Scheirer, 1990), alors que la variable *style de gestion* ne semble pas être associée au degré d'implantation (Renaud *et al.*, 1997).

L'approche politique veut que le processus de diffusion soit influencé par les groupes d'intérêts en présence et leur pouvoir dans les processus décisionnels. En ce sens, le champion de programme, celui dont la tâche consiste à faire la promotion et à défendre le programme dans son milieu ainsi qu'à soutenir son implantation, jouerait un rôle déterminant dans la réussite de la diffusion d'un programme. Le champion de programme constitue une sorte d'intermédiaire entre les concepteurs et promoteurs du programme et les usagers

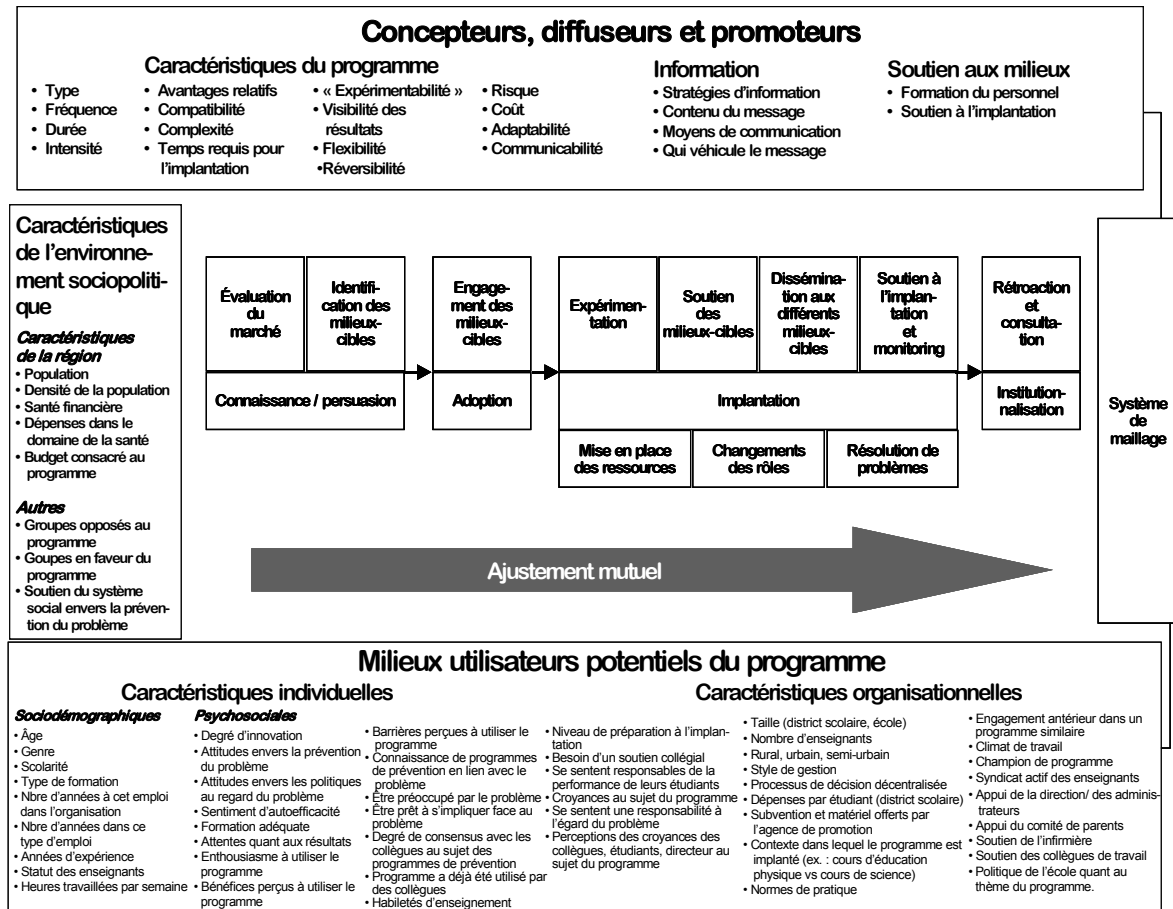
potentiels : il bénéficie d'une grande crédibilité dans son milieu et est capable d'influencer ses collègues lors des prises de décision au sujet de l'adoption d'un nouveau programme. Le champion de programme peut aussi faciliter le processus d'implantation du programme en travaillant entre autres à améliorer la congruence entre le programme et l'environnement organisationnel ainsi qu'à identifier et régler les problèmes qui surviennent lors de l'implantation (McCormick *et al.*, 1995). Les résultats de l'étude de Scheirer (1990) confirment que la présence d'un champion de programme dans l'organisation a un impact considérable sur la décision d'adopter le programme : 76% des écoles ayant adopté le programme de prévention de la carie dentaire avaient un champion de programme comparativement à seulement 36% des écoles n'ayant pas adopté le programme.

Dans l'étude de Goodman *et al.* (1992), dans laquelle des stratégies avaient été mises en place pour encourager des districts scolaires à adopter un des trois programmes de prévention qui leur étaient proposés, l'influence de certains acteurs-clé sur le processus de décision menant à l'adoption d'un programme a été décrite. Dans un premier temps, ce sont les cadres supérieurs qui devaient décider si un programme de promotion de la santé devait être implanté dans les écoles du district. Une fois cette décision prise et qu'elle était positive, un champion de programme était désigné. L'étude montre que plus le champion de programme s'est investi dans sa tâche, plus le processus de décision s'est fait sans heurts et sans problèmes et a mené à un consensus concernant le programme à choisir. La tâche du champion de programme était d'autant plus simplifiée qu'il était appuyé par un cadre supérieur qui tout au long du processus est apparu comme le « père » du projet et lui a donné une certaine crédibilité.

UN MODÈLE INTÉGRATEUR DE LA DIFFUSION DES PROGRAMMES

La figure 2 présente le modèle conceptuel que nous avons élaboré, modèle qui combine les quatre modèles théoriques susmentionnés.

Figure 2 : Modèle conceptuel de la diffusion des programmes



La diffusion d'un programme met en jeu de nombreux acteurs. D'un côté, il y a ceux qui conçoivent, soutiennent et font la promotion du programme. Dans certains cas, les trois rôles sont assumés par les mêmes personnes. De l'autre côté, il y a ceux qui décident d'adopter ou non le programme. La réussite de la diffusion dépend de l'interaction entre ces deux groupes et de la qualité du système de maillage qui se crée. Le processus de diffusion est défini par des étapes parallèles du double point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'un côté, et des utilisateurs potentiels de l'autre. De nombreux facteurs peuvent, tout au long du processus, favoriser ou entraver la diffusion d'une innovation. Nous avons donc identifié, d'après les modèles théoriques et les données disponibles, les facteurs qui peuvent influencer la diffusion des programmes dans les écoles, soit les caractéristiques du programme (par ex. qualité scientifique, longueur, coût, complexité), la façon dont l'information est véhiculée (par ex. stratégie d'information, contenu, messenger), le soutien

offert à l'organisme, les caractéristiques des individus et de l'organisme qui désirent adopter et implanter le programme (par ex. attitudes, type de processus décisionnel), et les caractéristiques du contexte socio-politique.

OBJECTIF ET MÉTHODOLOGIE

La présente étude a pour objectif de décrire, du double point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'un programme, et des écoles l'ayant adopté ou ne l'ayant pas adopté, les facteurs qui favorisent ou entravent la diffusion de quatre programmes de prévention de la violence à l'intention des enfants et des adolescents à l'école.

La complexité du phénomène à l'étude incitait à privilégier la méthode de cas comme stratégie principale de recherche (Yin, 1984, 1993). Cette dernière se prête particulièrement bien aux situations où le chercheur ne possède que peu ou pas de contrôle sur les événements. La méthode de cas est utilisée ici à des fins explicatives, c'est-à-dire afin d'établir des liens entre des faits et des situations complexes, difficilement dissociables de leur contexte. La méthode de cas, en étant sensible aux détails et aux nuances et en utilisant plusieurs sources d'information, assure une très bonne validité interne des résultats.

Notre étude de cas, destinée à décrire le modèle de diffusion, en est une à cas multiples (quatre programmes étudiés). L'étude à cas multiples permet de rechercher des éléments communs entre différents cas, choisis dans le but de mettre en évidence le phénomène étudié et d'en donner un exemple typique (on dit alors que le cas possède une représentativité théorique), ce qui augmente la validité externe des résultats. Il devient alors plus facile de généraliser les résultats obtenus à d'autres cas semblables. Cette étude veut *identifier* les conditions facilitant ou entravant le processus de diffusion d'un programme et comprendre comment ces facteurs jouent sur son opérationnalisation et sa réussite. Les quatre cas sont d'abord analysés séparément (analyse intra-cas) par rapport au modèle conceptuel à vérifier. Cette analyse individuelle est essentielle puisque dans une étude à cas multiples, le cas n'est pas considéré comme un individu faisant partie d'un échantillon, mais comme une étude en soi et que l'on désire faire ressortir les facteurs d'influence qui y sont présents. Ensuite, une analyse inter-cas, c'est-à-dire une comparaison entre les programmes, est effectuée afin de mettre en lumière les facteurs qui semblent les plus influents pour l'ensemble des programmes étudiés. Si les résultats des différents cas s'avèrent similaires, on parle de reproduction des résultats, ce qui augmente la validité de la théorie à l'étude.

Certains critères ont été établis pour choisir quels seraient les programmes étudiés : 1) les programmes sélectionnés ont pour objectif direct ou indirect la prévention de la violence; 2) ils ont fait l'objet d'une étude évaluative de leur efficacité; 3) les programmes sont spécifiques selon le genre (*gender specific*); et 4) ils présentent des degrés de diffusion variables. Le troisième critère n'a pu être respecté car un seul des programmes s'adresse de manière spécifique aux filles.

Trois types de données sur les programmes analysés ont été collectés : la description du programme, la description de son processus de diffusion ainsi que les facteurs ayant une influence sur ce processus. Ces données proviennent de deux sources principales : des documents fournis par les promoteurs des programmes⁵ et des entrevues effectuées auprès des personnes les plus impliquées dans la diffusion des programmes. Nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de 38 personnes qui ont participé à la diffusion de ces programmes, soit : 4 concepteurs, 8 promoteurs et diffuseurs, 23 participants provenant de différentes écoles de Montréal et de la ville de Québec (15 ayant adopté et 8 n'ayant pas adopté l'un des programmes). Nous avons aussi effectué trois entrevues avec des personnes provenant d'organismes ayant appuyé deux des programmes. Notre incapacité à interroger un groupe d'appui pour chacun des programmes limite la portée des résultats sur leur point de vue.

L'approche initiale s'est faite auprès des concepteurs, diffuseurs et promoteurs de chacun des programmes par une lettre de présentation dans laquelle un résumé de l'étude était inclus. Des entrevues d'une durée d'une à deux heures et demi ont été réalisées auprès des concepteurs, diffuseurs ou promoteurs de programme ayant accepté de participer à l'étude. Ces derniers nous fournissaient par la même occasion la liste des écoles qu'ils avaient sollicitées afin de leur offrir leur programme, écoles que nous avons par la suite contactées par téléphone et auxquelles nous présentions le projet selon un protocole établi. Lors de l'appel téléphonique aux écoles, un des membres du personnel le plus impliqué dans l'implantation du programme était identifié et un rendez-vous était fixé pour faire une entrevue d'une durée approximative d'une heure. Les membres du personnel scolaire

⁵ Voir la description ultérieure de chacun des programmes étudiés pour la liste des documents officiels utilisés.

interrogés ont tous été impliqués directement dans la décision d'adopter ou non le programme : il s'agit dans la plupart des cas du directeur ou de la directrice. En ce qui concerne les écoles n'ayant pas adopté le programme, les entrevues se faisaient par téléphone et duraient entre 10 et 20 minutes. Il est à noter qu'un formulaire de consentement a été signé par chacune des personnes interrogées préalablement aux entrevues.

Des schémas d'entrevue ont été adaptés aux différentes catégories de personnes interrogées et aux différents programmes, chaque programme ayant ses spécificités. Chaque entrevue était constituée de deux parties. La première partie consistait en un récit chronologique détaillé des expériences avec le programme. Il était ainsi demandé aux promoteurs de raconter l'histoire du programme, de sa conception à sa diffusion. Le personnel des écoles, quant à lui, était plutôt invité à raconter les événements écoulés depuis le contact initial avec le programme jusqu'à la description de la situation qui prévalait au moment de l'entrevue (acceptation ou non du programme). Tout au long de cette première partie, les répondants étaient questionnés à propos des éléments qu'ils jugeaient favorables ou défavorables à la diffusion du programme. La seconde partie des entrevues proposait une liste de facteurs pouvant potentiellement influencer la diffusion d'un programme et les répondants indiquaient si ces facteurs s'appliquaient ou non à leur situation.

Les informations colligées lors des entrevues ont fait l'objet d'une analyse qualitative (Huberman et Miles, 1991; Miles et Huberman, 1984) dans laquelle les données ont été classifiées par analogie de sens. La totalité des entrevues a été enregistrée puis transcrite intégralement afin d'avoir accès au *verbatim*. Elles ont ensuite été codifiées selon un modèle mixte (L'Écuyer, 1990) à partir de catégories pré-existantes basées sur le modèle conceptuel ou inférées à partir des données. Les indicateurs utilisés dans la grille de codification initiale provenaient des écrits sur le sujet. Dès l'analyse des premières entrevues, la grille de codification a été bonifiée de nouveaux indicateurs. L'analyse s'est poursuivie jusqu'au point de saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce que tous les indicateurs pertinents se retrouvent dans la grille de codification. La grille de codification finale, qui a été utilisée pour codifier l'ensemble des entrevues, comprenait 244 indicateurs décrivant les facteurs identifiés par les répondants comme ayant une influence sur le processus de diffusion. La grille de codification

était constituée de six sections : 1) le stade de la diffusion auquel le facteur mentionné se rapportait; 2) la catégorie de facteurs auquel le facteur mentionné appartenait; 3) le facteur en tant que tel; 4) l'indicateur du facteur; 5) l'impact positif ou négatif du facteur; et 6) un extrait du *verbatim* illustrant le facteur.

Chaque entrevue a d'abord fait l'objet d'une analyse individuelle. Par la suite, une analyse intra-cas a été effectuée : les entrevues se rapportant au même programme, et ce pour chacun des programmes, ont fait l'objet d'une analyse comparative afin de faire ressortir les points communs et les points divergents selon les différents acteurs engagés dans la diffusion du programme.

La codification des entrevues a été effectuée par trois assistants de recherche qui ont dans un premier temps lu et codé les mêmes extraits de plusieurs entrevues. Un accord interjuge de 80% a été atteint. Chacun des assistants était assigné à un programme dont il devait codifier chacune des entrevues. Ponctuellement au cours du processus de codification, les assistants de recherche se consultaient afin de prévenir les biais d'interprétation.

LES PROGRAMMES ANALYSÉS

Les programmes étudiés visent tous, directement ou indirectement, la prévention de la violence, et ils ont fait l'objet d'une étude d'évaluation des effets. Il s'agit des programmes *Espace* (par ex. Hébert *et al.*, 1997, 1999a; Hébert, Piché, Poitras, Parent et Goulet, 1999), les *Scientifines* (par ex. Cameron, 1991; Chamberland *et al.*, 1995; Théoret, 1988), *Vers le Pacifique* (par ex. Moreau, 1999; Rondeau *et al.*, 1999) et *VIRAJ* (par ex. Lavoie *et al.*, 1997; Lavoie, Vézina, Piché et Boivin, 1993, 1995). Bien que notre recherche soit centrée sur la diffusion de ces programmes dans le milieu scolaire, il est important de noter que la plupart de ces programmes peuvent être appliqués dans un autre contexte. Aucun des programmes visant directement la prévention de la violence n'est spécifique selon le genre. Les *Scientifines*, bien que ne visant pas directement la prévention de la violence, est le seul qui s'adresse spécifiquement aux filles. Les quatre programmes présentent des degrés de diffusion variables. Enfin, ils ont fait l'objet d'une étude évaluative de leur efficacité

(Chamberland *et al.*, 1995; Hébert *et al.*, 1999a, 1999b; Lavoie *et al.*, 1997; Rondeau *et al.*, 1999).

Une synthèse des informations pertinentes reliées à chacun des programmes est présentée ici. Les chapitres qui suivent sont toutefois dédiés à une présentation plus exhaustive de chacun des programmes.

Espace a pour objectif la prévention des abus physiques, sexuels et psychologiques envers les enfants. Ce programme s'adresse aux enfants d'âge préscolaire et du primaire, vise à diminuer leur vulnérabilité en leur apprenant à identifier un abus, à se défendre verbalement et physiquement, et à rapporter les tentatives d'abus et les abus. Seules des intervenantes d'un organisme *Espace* peuvent animer le programme qui consiste en trois rencontres de 20 minutes pour le préscolaire et en un atelier de 90 minutes pour le primaire. Les moyens utilisés sont des mises en situation, des discussions et l'enseignement de techniques d'autodéfense. Le programme comporte deux autres volets s'adressant aux parents et au personnel scolaire visant à les responsabiliser, à leur apprendre à reconnaître les indices d'abus et à les aider dans leur intervention. Après l'ensemble des activités, les animateurs font un bilan des événements et le communiquent au directeur de l'école. Le coût des ateliers est assumé par l'école, mais des subventions peuvent être disponibles, permettant d'avoir accès à certains ateliers gratuitement. Le cahier d'animation en classe n'est pas disponible et les écoles n'ayant pas d'organismes *Espace* dans leur région ne peuvent recevoir le programme.

Les Scientifines vise indirectement la prévention de la violence en voulant permettre aux jeunes filles de milieux défavorisés d'acquérir davantage de pouvoir sur leur vie. Ce programme a pour objectif de développer une partie des compétences que les jeunes filles n'ont pas acquises à cause de leur socialisation et de les intéresser à poursuivre leurs études dans le domaine des sciences. Ce programme prend la forme d'activités de loisirs scientifiques non-mixtes, où les filles appliquent et développent leur curiosité, leur persévérance, leur jugement, et leur habileté à résoudre des problèmes. Ces activités gratuites sont offertes à des filles de 9 à 12 ans, après les heures de classe (deux heures par jour, du

lundi au jeudi), dans le cadre d'une ressource mise en place dans un local à proximité de l'école où sont recrutées les participantes. En été, les activités sont offertes de 9 h à 15 h, du lundi au vendredi, pendant huit semaines.

Vers le Pacifique vise à prévenir la violence chez les jeunes en formant les élèves du primaire et du secondaire à la résolution pacifique des conflits et en les amenant à utiliser la médiation comme mode de résolution de leurs conflits interpersonnels. *Vers le Pacifique* comporte deux volets : la résolution de conflits et la médiation par les pairs. Le volet portant sur la résolution de conflits est constitué d'ateliers en classe qui s'échelonnent sur plusieurs semaines, et il favorise l'acquisition d'habiletés de compréhension, de communication, de jugement et de négociation dans le cadre des conflits. L'implantation du volet sur la médiation par les pairs commence par la création d'un comité de coordination, formé de personnes représentant différentes instances (par ex. direction, parents, personnel scolaire) qui, en plus de superviser les activités, se charge de former les médiateurs. La formation de ces médiateurs dure environ neuf heures réparties sur deux semaines. *Vers le Pacifique* est un programme appliqué par le personnel scolaire, préalablement formé aux frais de l'école par l'organisme promoteur du programme (Centre international de résolution de conflits et de médiation) ou de manière autodidacte à partir du manuel du programme (en vente libre). Un portrait de l'école est aussi dressé afin de faciliter l'implantation du programme et de pouvoir mesurer ses impacts.

VIRAJ vise la prévention de la violence dans le contexte des relations amoureuses des jeunes et s'adresse aux étudiants de 3^e et 4^e secondaire. *VIRAJ* consiste en deux ateliers en classe de 60 à 75 minutes animés par deux personnes, de préférence un homme et une femme. Ces ateliers, incluant essentiellement des exercices de mises en situation et des discussions, visent à faire prendre conscience de la violence entre amoureux et font la promotion d'attitudes et de comportements non violents. Deux autres volets indépendants s'adressent au personnel scolaire et aux bénévoles des services d'écoute afin de les aider dans leur intervention. Le programme peut être donné par le personnel de l'école ou par des intervenants extérieurs. Dans le premier cas, l'école doit faire une demande au ministère de l'Éducation qui formera gratuitement le personnel scolaire. Dans le deuxième cas, des

animateurs d'organismes communautaires offrant ce service se rendent dans les écoles pour animer le programme. Les écoles doivent alors en assumer les frais. Le cahier d'animation du programme est disponible gratuitement auprès du ministère de l'Éducation pour toutes les écoles qui le demandent.

PROGRAMME I : ESPACE

OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif d'*Espace*⁶ est de prévenir la violence faite aux enfants. Plus particulièrement, ce programme vise à diminuer leur vulnérabilité en leur apprenant à identifier un abus, à se défendre verbalement et physiquement, et à rapporter les tentatives d'abus et les abus. Il s'adresse également aux parents et au personnel des milieux visités en les responsabilisant de même qu'en les outillant afin qu'ils puissent faire de la prévention, reconnaître les indices d'abus et intervenir si nécessaire.

CLIENTÈLE CIBLÉE

Le volet destiné aux enfants s'adresse aux garçons et filles d'âge préscolaire et primaire (1^{ère} à 6^e année). Le programme est adapté pour le milieu scolaire et les milieux de garde, mais peut aussi être offert à des groupes d'enfants d'un autre milieu de vie, comme les terrains de jeu, les camps de vacances, etc. Le volet destiné aux adultes s'adresse aux parents et aux responsables de groupes d'enfants, comme le personnel scolaire, le personnel de garderie, les groupes sportifs et de loisirs.

HISTORIQUE

Le programme *Espace* est une adaptation québécoise du programme *CAP (Child Assault Prevention Project)*, conçu en 1978 par le groupe *Women Against Rape* de Columbus, Ohio (Cooper, 1991). Ce programme a fait ses preuves auprès de milliers d'enfants et a été traduit en plusieurs langues.

En 1985, le Regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS) fait former cinq femmes par le groupe américain *CAP* et obtient la responsabilité d'adapter et d'implanter le programme, devenu *Espace*, au Québec. Le nom *Espace* a été choisi pour faire référence à l'espace vital que chaque enfant a

⁶ Les informations sur le programme ont été tirées de documents officiels provenant du concepteur, diffuseur ou promoteur (Hébert et Poitras, 1997; Hébert *et al.*, 1997, 1999), du site Internet du Regroupement des organismes Espace du Québec et d'entrevues.

le droit d'avoir, et le but du programme est d'aider l'enfant à déterminer lui-même l'espace dont il a besoin pour se sentir à l'aise et en sécurité. Le comité *Espace-Québec* est alors mis en place pour favoriser la mise sur pied d'organismes régionaux et pour adapter le programme à la population québécoise.

En 1989, les organismes *Espace* du Québec deviennent autonomes et se détachent des CALACS en créant le Regroupement des équipes régionales Espace (RERE). Le RERE, tout en développant une expertise dans le domaine de la violence envers les enfants, veut s'assurer que le programme soit toujours donné de façon uniforme par des personnes qualifiées. C'est pourquoi seules des personnes travaillant pour un organisme *Espace* peuvent recevoir une formation afin d'animer le programme.

En 1990, le ministère de la Santé et des Services sociaux accorde une reconnaissance financière au Regroupement. À la même époque le RERE entreprend une campagne de formation auprès de ses membres afin d'offrir le programme préscolaire en région. L'année suivante, le RERE obtient son accréditation au programme de Soutien à l'éducation populaire autonome du ministère de l'Éducation. Le Regroupement consolide ses activités de formation et produit du matériel pédagogique et de référence. Il procède également à la révision de l'atelier offert au primaire en étroite collaboration avec une chercheuse de l'Université Laval.

À partir de 1992, le RERE est de plus en plus sollicité pour participer à des tables de concertation et pour partager son expertise avec d'autres organismes du Québec. En plus de participer à des projets de recherche portant, entre autres, sur l'évaluation des ateliers offerts aux enfants et aux parents, il travaille à la mise à jour de ses différents ateliers. Des adaptations du programme ont été faites pour des clientèles autochtones, handicapées et anglophones.

En juillet 1999, le Regroupement des équipes régionales Espace change de nom et devient le Regroupement des organismes Espace du Québec (ROEQ).

En 2000, il existait 11 organismes *Espace* faisant partie du ROEQ, desservant différentes régions du Québec et un organisme en implantation dans Lanaudière. Des régions

n'ont pas d'organisme : le Bas-Saint-Laurent, le Saguenay-Lac-Saint-Jean, la Côte-Nord, le Nord du Québec, le Nunavick et les Terres-Cri-de-la-Baie-James. La région du Saguenay-Lac St-Jean a déjà eu un organisme qui a dû fermer ses portes, faute de subvention. Quant aux régions de Montréal et de Laval, c'est le Centre de prévention des agressions de Montréal qui offre le programme. Ce centre n'est pas membre du ROEQ mais il offre essentiellement le même programme que le Regroupement.

FONDEMENTS THÉORIQUES

L'approche du programme *Espace* est basée sur une analyse féministe qui considère les actes de violence comme des expressions de pouvoir. Le problème de la violence envers les enfants est donc analysé comme un problème social et non comme un problème individuel. Trois facteurs de vulnérabilité font des enfants des proies faciles pour les agresseurs :

Manque d'information : En général, les enfants sont peu informés au sujet de la violence dont ils peuvent être victimes, des personnes qui peuvent leur en faire subir, de leurs droits et des ressources qui peuvent leur venir en aide.

Dépendance : La dépendance des enfants vis-à-vis des adultes est une caractéristique inhérente de leur condition d'enfant. En plus de dépendre des adultes pour leurs besoins affectifs, psychologiques, physiques et économiques, les enfants apprennent qu'ils ont besoin des adultes pour régler leurs problèmes et qu'ils leur doivent obéissance. Certains adultes peuvent profiter de cet état de dépendance.

Isolement social : Lorsqu'un enfant est victime de violence, il se sent souvent seul. Si la violence provient de sa famille immédiate, il ne sait pas à qui en parler, et si elle provient de l'extérieur, il n'est parfois pas cru dans sa famille.

L'approche vise donc à informer les enfants, à renforcer leur confiance en soi, à leur enseigner qu'ils peuvent parler à des adultes de confiance et obtenir de l'aide.

CONTENU

Espace rejoint trois types de clientèle avec des ateliers spécifiques à chacun : les enfants, leurs parents et le personnel des écoles visitées. Les objectifs spécifiques de ces trois volets sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 : Objectifs spécifiques de l'ensemble des trois volets du programme *Espace*

| Objectifs | Moyens |
|--|---|
| 1. Diminuer la vulnérabilité des enfants | <ul style="list-style-type: none"> • les informer de leurs droits • leur donner des stratégies pour faire face aux situations de violence • encourager l'entraide chez les enfants • identifier dans leur communauté des adultes qui peuvent les aider |
| 2. Apprendre concrètement aux enfants à se défendre verbalement et physiquement et à rapporter les faits | <ul style="list-style-type: none"> • sketches et mises en situation • participation active des enfants pendant l'atelier • trucs d'autodéfense |
| 3. Offrir aux enfants vivant ou ayant vécu de la violence la possibilité d'obtenir de l'aide | <ul style="list-style-type: none"> • attention portée aux enfants donnant des signes d'anxiété pendant l'atelier • possibilité pour l'enfant qui le désire d'avoir un entretien privé avec une animatrice • fournir un éventail de personnes-ressources dans sa communauté • au besoin et idéalement avec son accord, référer l'enfant à des intervenants-es qui vont poursuivre la relation d'aide amorcée |
| 4. Sécuriser les adultes envers le programme | <ul style="list-style-type: none"> • description détaillée de l'atelier des enfants • approche et langage simples pour aborder le problème de la violence • animatrices et animateurs qui apportent des réponses à leurs questions |
| 5. Sensibiliser les adultes à leurs responsabilités | <ul style="list-style-type: none"> • information sur la violence et sur la prévention • activités de prévention pour l'école et la maison • rôle de la communauté dans la prévention |
| 6. Habilitier les adultes à reconnaître les situations de violence | <ul style="list-style-type: none"> • moyens pour identifier un enfant vivant de la violence • guide d'intervention en situation de crise • information sur le signalement à la Direction de la protection de la jeunesse et sur les autres ressources |

Description du volet pour enfants

Durée : Pour les élèves de la 1^{ière} à la 6^e année, une rencontre de 1 heure 15 minutes suivie de rencontres individuelles avec les élèves qui désirent discuter avec une animatrice. Pour les enfants d'âge préscolaire, trois rencontres de 20 minutes.

Contenu : Il existe trois versions des ateliers pour enfants selon le groupe d'âge : les enfants d'âge pré-scolaire, les enfants de la 1^{ière} à la 3^e année du primaire et les enfants de la 4^e à la 6^e année du primaire. Le contenu véhicule essentiellement les mêmes messages mais il est adapté aux différents groupes d'âge pour tenir compte du niveau de maturité des enfants. L'accent est mis sur les droits des enfants, des stratégies concrètes de prévention et des techniques d'autodéfense.

L'animation est effectuée par trois intervenants-es (habituellement des femmes). Pour les enfants d'âge scolaire, la première partie consiste à leur expliquer la notion de droit ainsi que les trois droits fondamentaux qui sont bafoués en cas d'abus : la sécurité, la force et la liberté. La deuxième partie vise à enseigner aux enfants des stratégies pour réagir aux situations de violence. Le moyen utilisé est un ensemble de sketches joués par les animatrices, qui décrivent des situations d'abus. Les enfants doivent identifier pour chaque sketch certains éléments associés à la violence (intention de l'agresseur, conséquence sur la victime), et chercher des solutions. Le sketch est ensuite rejoué en incluant ces solutions. Quelques enfants participent à la reprise du sketch, afin de développer l'entraide comme stratégie. Les sketches portent sur : le taxage, une situation potentielle d'abus sexuel par un voisin (1^{ère} à 3^e année) ou par un entraîneur (4^e à 6^e année), un abus sexuel par un oncle, et comment se confier à un adulte sur la violence infligée par un parent. À travers la recherche de solutions, des techniques d'auto-défense sont également enseignées.

Description du volet pour les adultes (personnel scolaire ou parents)

Ces ateliers sont donnés avant le volet destiné aux enfants. Le personnel scolaire participe habituellement à l'atelier lors d'une journée pédagogique alors que les parents sont convoqués pour une rencontre en soirée.

Durée : environ 2 heures

Contenu : Pour le personnel, l'accent est mis sur la prévention et l'identification des situations possibles de violence. Pour les parents, l'accent est aussi mis sur l'importance d'une bonne communication avec les enfants quand il est question de prévention de la violence.

Les participants reçoivent des réponses à leurs questions : quelles sont les diverses formes de violence, leurs causes et comment les prévenir, comment identifier un enfant qui vit du stress, quoi faire dans une situation de dévoilement, quelles sont les ressources disponibles, comment se déroule l'atelier *Espace* destiné aux enfants et comment faire des activités de suivi pour continuer la prévention. De la documentation est remise aux participants.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ

Une étude de l'efficacité du programme *Espace* (Hébert *et al.*, 1999a) a été réalisée à l'aide d'un devis quasi-expérimental auprès de huit classes provenant de deux écoles semblables des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (n=133 étudiants). La moitié des étudiants étaient en 1^{ière} année du primaire, l'autre moitié, en 3^e année. Le tableau 3 présente les différents moments de mesure et d'application reliés au programme *Espace* selon les conditions expérimentales dans quatre groupes.

Les conditions expérimentales ont été assignées à une des écoles, l'autre école servant de témoin. L'atelier *Espace* a été donné une semaine après les pré-tests et les post-tests ont

été donnés une semaine après l'atelier. Le même test a été donné aux groupes expérimentaux deux mois après l'atelier (relance) afin de vérifier l'efficacité du programme à plus long terme. Une analyse a montré que la passation du questionnaire n'influence pas les résultats et que les groupes expérimentaux et témoins sont comparables.

Tableau 3 : Mesures et application du programme *Espace* selon différents groupes expérimentaux

| Conditions | Pré-test | ESPACE | Post-test | Relance |
|------------------------|----------|--------|-----------|---------|
| 1-Expérimentale (n=30) | O | X | O | O |
| 2-Témoin (n=36) | O | | O | |
| 3-Expérimentale (n=29) | | X | O | O |
| 4-Témoin (n=38) | | | O | |

X= Administration du programme ; O= Administration des tests

Le test visait à mesurer les connaissances et les habiletés préventives des élèves concernant les abus sexuels. La mesure des connaissances était effectuée à l'aide d'un questionnaire papier-crayon élaboré par Hébert et Poitras (1997). Ce questionnaire, inspiré d'outils de mesure existants (*Children's knowledge of Abuse Questionnaire* de Tutty, 1995 et *Personal Safety Questionnaire* de Wurtele, Saslawsky, Muller *et al.*, 1986; Wurtele, Kast, Miller-Perrin et Kondrick, 1989) comporte 11 affirmations auxquelles l'enfant devait répondre « oui », « non » ou « je ne sais pas » (exemple : Les personnes de ta famille sont les seules qui peuvent t'aider si tu as un problème). La mesure des habiletés préventives était effectuée à l'aide d'un questionnaire oral élaboré par Hébert et Poitras (1997). Ce questionnaire vise à évaluer la réaction des enfants face à des situations fictives abusives, potentiellement abusives et non abusives. Cinq mises en situations étaient présentées sur vidéo à des groupes de cinq ou six enfants. Après chacune des mises en situation, les enfants étaient rencontrés individuellement par une évaluatrice qui leur posait oralement des questions concernant la situation (ce qu'ils feraient à la place du personnage; est-ce une situation abusive?). Les réponses des enfants étaient enregistrées. Un guide de codification permettait par la suite d'évaluer les réponses des élèves (erronées, ambiguës ou appropriées). Ces deux questionnaires ont permis de constituer trois scores pour chaque enfant : un sur les

connaissances, un sur les habiletés et un sur la reconnaissance d'abus (provenant du questionnaire oral sur les habiletés).

Les résultats indiquent que les enfants ayant participé à l'intervention ont plus de connaissances relatives aux situations d'abus et de meilleures habiletés pour y réagir que les autres enfants. Pour ce qui est de la reconnaissance des abus, les enfants des deux groupes possèdent des scores semblables, très élevés. On remarque une influence significative du niveau scolaire sur les performances concernant les habiletés et les connaissances, les étudiants de troisième année ayant des scores plus élevés que ceux de première année. Pour ce qui est du maintien des performances deux mois après l'atelier, les résultats n'indiquent aucune différence significative entre le post-test et la relance en ce qui concerne les connaissances et la reconnaissance d'abus, mais indiquent une baisse pour ce qui est des habiletés. Malgré cette baisse, les scores à la relance sont significativement plus élevés que ceux du pré-test.

En plus des questionnaires s'adressant aux élèves, un questionnaire s'adressant à leurs parents a été élaboré, inspiré du *Parent Perception Questionnaire*, visant notamment à mesurer les effets secondaires du programme. Ce questionnaire, transmis par les élèves à leurs parents deux semaines après l'atelier *Espace*, recueillait leur opinion sur le comportement de leur enfant depuis l'atelier. Les parents devaient indiquer s'ils avaient remarqué une augmentation (« un peu », « beaucoup » ou « aucun changement ») quant à six comportements identifiés comme positifs (exemple : semble avoir confiance en lui/elle) et à huit comportements négatifs (exemple : semble avoir peur des adultes qu'il/elle connaît). Si un parent identifiait un comportement négatif, il devait indiquer si celui-ci constituait un problème ou non. Les résultats de ce questionnaire indiquent que près de la moitié des parents mentionnent une augmentation dans la fréquence des comportements positifs suivants : semble avoir confiance en lui/elle, parle de ce qu'il/elle aime et de ce qu'il/elle n'aime pas, règle les situations de conflits, s'affirme, et est autonome. Pour ce qui est des comportements négatifs, la majorité des parents n'ont remarqué aucun changement. Certains parents rapportent que leur enfant semble plus dépendant d'eux et légèrement plus craintif envers les inconnus, mais ceux-ci ne considèrent pas ces changements comme problématiques. Environ

un parent sur cinq note que son enfant refuse davantage d'obéir, ce qui pose un problème pour certains. Près du quart des élèves semblent manifester davantage de comportements agressifs envers leurs pairs ou leur famille, ce qui pose problème à quelques parents.

À la lumière de ces résultats, les auteures du rapport d'évaluation concluent à l'efficacité du programme *Espace*. Le programme améliore les connaissances et les habiletés préventives des élèves concernant les abus sexuels et ces acquis sont relativement maintenus à court terme. La capacité des élèves à reconnaître un abus est excellente, même sans la participation au programme. Enfin, une minorité de parents ont remarqué des changements négatifs dans le comportement de leur enfant et près de la moitié ont noté des changements positifs.

PROCESSUS DE DIFFUSION

Le programme *Espace* est disponible aux écoles situées dans une région possédant un organisme *Espace*. Les écoles peuvent avoir accès au programme de deux manières : une personne du milieu (enseignant, directeur, parent, travailleur social, etc.) qui connaît déjà le programme contacte l'organisme *Espace* de sa région ou l'organisme *Espace* contacte l'école afin de présenter le programme. Bien que chaque organisme *Espace* régional ait son propre plan de promotion, la plupart font périodiquement de la sollicitation auprès de différentes écoles. À Québec, par exemple, de la publicité écrite est envoyée aux écoles qui sont ensuite contactées par téléphone. On propose alors de venir faire une présentation du contenu et des modalités d'implantation du programme au Conseil d'établissement sans solliciter d'engagement de leur part. Les autres organismes peuvent procéder autrement. Selon le fonctionnement des écoles, le premier contact est effectué avec différentes personnes : le directeur, les enseignants, le travailleur social, un comité responsable des programmes de ce genre, etc. De plus, la décision d'adopter ou non le programme se prend à différents niveaux selon les écoles : le directeur seul, le directeur après avoir consulté les enseignants, le Conseil d'établissement, etc. Si l'école décide d'adopter le programme, un contrat d'entente est établi et signé afin de préciser la marche à suivre, le calendrier des activités et les coûts.

Le programme est nécessairement donné par des animatrices d'un organisme *Espace* (et non par des membres du personnel scolaire comme c'est le cas dans certains programmes). Le coût du programme est assumé par l'école. Celle-ci est informée par l'organisme qu'elle peut réduire ces coûts grâce à des subventions et des dons d'organismes ou d'entreprises du milieu.

La politique du Regroupement des Organismes Espace du Québec pour l'implantation du programme dans une école est que toutes les classes de l'école doivent recevoir le programme lorsque l'école l'implante pour la première fois. Cette exigence a pour but de créer un impact plus grand en sensibilisant tous les élèves en même temps. De plus, une des solutions aux situations de violence proposées par *Espace* est de chercher de l'aide auprès des amis. Tous les enfants de l'école doivent donc être préparés à ce rôle de confident. Si l'école décide de garder le programme l'année suivante, elle peut le donner à un nombre limité de niveaux⁷. Par exemple, elle peut choisir de ne le donner qu'à deux classes continuellement, une de 1^{er} cycle et une de 2^e cycle. De cette façon, les enfants reçoivent deux ateliers différents au cours du primaire. Pour la première année d'implantation, en plus d'exiger la participation de tous les enfants, *Espace* demande également que le volet pour le personnel scolaire et le volet pour les parents soient donnés. Une école qui reçoit régulièrement le programme *Espace* n'a pas à recevoir le volet pour le personnel scolaire à toutes les années. Il est cependant conseillé de le donner à tous les nouveaux enseignants. Pour le volet destiné aux parents, il est souhaitable de l'offrir à chaque année, mais la participation est souvent réduite puisqu'un bon nombre de parents y ont déjà assisté.

Le calendrier des activités est élaboré par une personne de l'organisme *Espace* avec la direction, les enseignants et les intervenants scolaires. Les ateliers devront être animés durant une période où c'est le titulaire de classe qui est en place, et non un spécialiste. Le calendrier est établi de façon à ce que les équipes d'animation soient de façon intensive dans l'école.

⁷ Il importe de préciser que, depuis juin 2001, il a été décidé par les membres du ROEQ que les organismes *Espace* sensibilisent et outillent un milieu de vie dans son ensemble (parents, personnel et tous les enfants), qu'il s'agisse d'un milieu visité pour la première fois ou non. Cependant, certaines adaptations peuvent être faites à la demande du milieu dans le respect de certaines balises bien précises.

Avant d'animer les ateliers en classe, les animatrices demandent aux titulaires s'ils ont dans leur groupe certains enfants plus à risque ou qui ont vécu des situations difficiles. Ceci permettra de porter une attention plus particulière au comportement de ces enfants durant l'atelier. Les ateliers se déroulent dans les locaux de classe habituels et les animations sont normalement faites par trois animatrices. Lors du suivi post-atelier, les enfants restent dans leur classe avec le titulaire. Les animatrices sont installées dans trois locaux différents et reçoivent individuellement chaque enfant qui désire rencontrer l'une d'elles. À cette étape, il peut arriver que des enfants fassent des déclarations aux animatrices qui les incitent à entreprendre une démarche si elles évaluent que l'enfant est dans une situation qui nécessite une intervention. L'enfant est partie prenante de ce processus et est informé des démarches le concernant, que ce soit de communiquer avec la direction, ses parents, ou même de faire un signalement à la DPJ. L'école est informée de cette éventualité avant de recevoir le programme.

Lorsque tous les ateliers prévus ont été donnés dans l'école, une responsable de l'organisme *Espace* présente un bilan de leur intervention à la direction de l'école. Ce bilan rend compte du déroulement des activités, de la participation des élèves et de leur réaction.

FACTEURS INFLUENÇANT LA DIFFUSION

Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs du programme *Espace* interrogés (une conceptrice, une directrice de l'organisme *Espace* de Québec et une animatrice) ont identifié des facteurs qui ont influencé les stades de conception et de diffusion du programme. Le tableau 4 présente l'impact positif ou négatif de ces facteurs sur la conception ou la diffusion du programme *Espace* selon le point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs. Les cases ombragées indiquent les facteurs mentionnés par les répondants, selon que ces facteurs ont une influence favorable (+) ou défavorable (-) sur le processus de diffusion.

Tableau 4 : L'impact positif ou négatif des facteurs sur la conception ou la diffusion du programme Espace selon le point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs

| Facteur | Conception | | | Diffusion | | |
|---|------------|---|-----|-----------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte</i> | | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | | | |
| Visibilité et popularité | | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | |
| Réputation | | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | | | |
| Préoccupation envers la diffusion | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser le développement du programme ⁸ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels ⁹ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser la diffusion ¹⁰ | | | | | | |
| Stratégie utilisée pour faire connaître et adopter le programme | | | | | | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | | | | | | |
| Interactions entre les concepteurs, diffuseurs et promoteurs | | | | | | |

C'est d'abord un facteur lié au *contexte* qui est à l'origine du désir de la conceptrice de créer le programme : sensibilisée à la problématique par une situation dans son entourage, elle a décidé d'agir. *Espace* a été élaboré à partir du programme américain *CAP* : l'étape de la conception du programme consistait donc à modifier et adapter le contenu à la réalité québécoise. Le fait d'utiliser un programme déjà existant a été un *moyen pour faciliter l'étape du développement*. En effet, cette stratégie a été bénéfique puisqu'elle a permis d'économiser du temps et des ressources financières en procurant aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs un programme efficace et déjà développé. Les *caractéristiques du programme CAP* ont été appréciées par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs à ce stade, notamment sa *compatibilité avec les besoins des écoles québécoises* et ses *fondements théoriques*. Sur ce dernier point, la conceptrice nous dit :

⁸ Exemples : s'inspirer d'un programme déjà existant et aller suivre la formation; former un comité décisionnel; rechercher du financement.

⁹ Exemples : documents d'information; affiches; vidéo.

¹⁰ Exemples : rechercher du financement; former un comité de visibilité; élaborer une structure pour favoriser les échanges entre les animatrices; engager une personne responsable exclusivement de la promotion dans les temps forts; désigner une coordonnatrice des formations; participer à des tables de concertation; effectuer une supervision informatisée de la promotion auprès des écoles.

« Il y a des gens qui ont repris les facteurs de vulnérabilité qu'on utilisait pour les femmes et de dire "c'est la même affaire pour les enfants" et ne pas voir cela comme un problème individuel, mais un problème des enfants comme groupe social. »

Comme les concepteurs, diffuseurs et promoteurs étaient *préoccupés par la diffusion* du programme, ils ont adopté une stratégie afin de favoriser la survie du programme à long terme :

« On a fait un choix différent (du fonctionnement de *CAP*). On s'est dit : "Si c'est juste un programme, ça va mourir avec la mode. Tandis que si c'est plutôt des organismes, là on peut répondre aux besoins des milieux, on peut s'adapter". »

Des *appuis financiers* provenant des *CALACS* et d'un ministre ont été favorables à la formation et à la pérennité de ces organismes. La conception du programme dans sa version québécoise a aussi été facilitée par *l'engagement personnel* des individus et ce, malgré des conditions de travail difficiles, ainsi que par leur *préoccupation envers la problématique* :

« Il fallait avoir la flamme parce que presque partout les gens étaient au chômage et c'était beaucoup par militantisme que c'était maintenu. »

L'élément majeur ayant nui à la conception est le *manque de financement*. Les appuis financiers ont été minimes et insuffisants :

« On avait beaucoup plus de refus que d'acceptations et on ne pouvait jamais planifier d'avance. »

Au stade de diffusion, le fait qu'*Espace* gagne en *popularité* et que les organismes possèdent une bonne *réputation* est favorable. L'existence d'un organisme provincial chapeautant les différents organismes *Espace* régionaux facilite la survie et le succès du programme. Une directrice de l'organisme *Espace* de Québec mentionne que ce *mode de fonctionnement* favorise grandement les organismes régionaux :

« C'est sûr que si on avait démarré un organisme en faisant cavalier seul, je pense que ça n'aurait pas été aussi rapide. Là, notre crédibilité était beaucoup moins à faire parce qu'il y avait déjà les autres organismes *Espace* et le regroupement qui nous supportait. C'était une espèce de point de repère, le regroupement. »

L'engagement personnel et les *convictions des concepteurs, diffuseurs et promoteurs* sont toujours aussi importants au stade de diffusion, de même que leurs efforts pour améliorer constamment leurs services et planifier leurs actions. Les divers *moyens pris par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs afin de faciliter la diffusion* ont été favorables,

notamment désigner une personne exclusivement responsable de la promotion auprès des écoles pendant les périodes intensives et élaborer une structure pour favoriser les échanges entre les animatrices. Les *appuis financiers, politiques et moraux* sont essentiels à l'étape de diffusion. Ils proviennent du gouvernement, de fondations, d'organismes de charité, d'entreprises, de communautés religieuses et de particuliers.

Des événements ponctuels relatifs au *contexte* nuisent parfois à la diffusion comme, par exemple, une grève des enseignants. De telles perturbations du fonctionnement normal des écoles diminuent habituellement la réceptivité du personnel face aux programmes de prévention. Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs ont aussi constaté l'inefficacité de la poste comme *moyen pour faire connaître le programme aux écoles* :

« Un moment donné, on envoyait de la publicité par la poste. On s'est aperçu que ça n'arrivait pas au bureau du directeur ou bien lui la mettait dans la poubelle avant de l'avoir remis au Conseil d'établissement, alors on s'est dit : il faut avoir un contact direct avec quelqu'un. »

L'insuffisance de *financement* se fait toujours sentir sur l'ensemble des activités de l'organisme, rendant le fonctionnement plus difficile et restreignant les possibilités d'action. Entre autres, les concepteurs, diffuseurs et promoteurs considèrent que le programme n'est pas assez publicisé et ce problème peut être relié à la fois à une faiblesse dans le *fonctionnement* interne des organismes ainsi qu'à un manque au niveau du financement. En effet, une directrice de l'organisme *Espace* de Québec mentionne :

« La promotion se fait à travers d'autres tâches. Malheureusement, ce n'est pas ce qui passe en premier. [...] Je regarde comment les nouveaux programmes se mettent en place à grands renforts de publicité. [...] On reçoit régulièrement les nouvelles affaires qui sortent et je me dis à chaque fois : "Où est-ce qu'ils prennent l'argent pour faire une publicité semblable?" »

Plusieurs organismes *Espace* ont dû se dissoudre faute de ressources, notamment en région. De plus, le fait d'être subventionné par les Régies régionales ayant chacune leurs priorités amène parfois des disparités dans le financement des organismes.

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs, la conception et la diffusion du programme *Espace* ont été facilitées principalement par la qualité du programme, par les appuis financiers reçus, de même que par leurs propres qualités – leur

préoccupation envers la problématique, leur engagement personnel, le bon fonctionnement des organismes *Espace* – et par les stratégies employées. Le manque de financement est l'élément majeur nuisant au programme.

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'*Espace* ont également identifié des facteurs qui, selon eux, influencent le processus de diffusion du point de vue des écoles, c'est-à-dire les stades de la prise de connaissance du programme, de la décision d'adopter et de l'implantation (voir tableau 5).

Au stade de la prise de connaissance, la *popularité* dont jouit le programme est favorable : « Il y a toujours quelqu'un qui a entendu parler du programme ou qui l'a vécu dans un autre milieu. » Selon une directrice de l'organisme *Espace* de Québec, une bonne stratégie pour faire connaître le programme aux écoles est une rencontre avec leur conseil d'établissement, vers la fin de l'année scolaire, au moment où les budgets sont élaborés pour l'année suivante. Certaines écoles sont proactives et recueillent elles-mêmes de l'information auprès de l'organisme ou la reçoivent de parents ou d'intervenants externes.

Pour ce qui est de la décision d'adopter *Espace*, le *contexte* est parfois favorable. Par exemple, lorsqu'une communauté vit un incident d'abus envers des enfants, elle est habituellement plus encline à adopter le programme :

« Là où le programme rentre le plus vite et le plus facilement, c'est quand il y a eu quelque chose. C'est plate à dire, mais un événement dans l'école ou dans une communauté proche, les gens paniquent, ils veulent faire quelque chose vite. »

Dans le même sens, un *contexte* de médiatisation des cas d'abus est aussi favorable :

« Les médias peuvent aider. Il y a tellement de situations d'abus et de violence commis envers les enfants que les gens sont sensibilisés à cette réalité, ce n'est plus un cas isolé. »

Deux répondantes ont toutefois mentionné que la médiatisation de la problématique a parfois une influence négative sur la décision d'adopter lorsqu'on y traite des allégations d'abus non fondées et des faux souvenirs chez les enfants.

Tableau 5 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'Espace comme ayant une influence sur la prise de connaissance du programme, sur la décision de l'adopter et sur son implantation dans les écoles

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|---|-----|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte</i> | | | | | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : avoir été évalué | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | | | | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | | | | | | | |
| S'adresse aux enfants du préscolaire à la 6 ^e année | | | | | | | | | |
| S'adresse aux deux sexes de la même manière | | | | | | | | | |
| Plusieurs composantes | | | | | | | | | |
| Longueur | | | | | | | | | |
| Qui donne le programme : animatrices extérieures à l'école | | | | | | | | | |
| Complexité / simplicité | | | | | | | | | |
| Adaptabilité et flexibilité | | | | | | | | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | | | | | | |
| Exigences du programme en général | | | | | | | | | |
| Coût | | | | | | | | | |
| Bénéfices perçus | | | | | | | | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | | | | | | |
| Visibilité et popularité | | | | | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Réputation | | | | | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels | | | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs | | | | | | | | | |
| Stratégie utilisée pour faire connaître et adopter le programme | | | | | | | | | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | | | | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus : autres | | | | | | | | | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | | | | | | |
| Moyens pris par l'école pour avoir accès au programme ¹¹ | | | | | | | | | |
| Ressources financières disponibles pour le programme | | | | | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | | | | |
| Type de processus décisionnel : centralisé | | | | | | | | | |
| Soutien de la part de la direction | | | | | | | | | |
| <i>Lié aux interactions entre l'école et le concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |

¹¹ Exemples : contacter le concepteur, diffuseur ou promoteur; parents qui informent leur école; intervenants de CLSC qui informent des écoles.

En ce qui a trait aux facteurs liés au programme, la *qualité scientifique* d'*Espace*, notamment le fait que le programme *ait été évalué*, est appréciée par les écoles :

« Les recherches qu'on a faites les sécurisent beaucoup sur le fait que les enfants ne partiront pas de là en ayant peur ou en développant des comportements qu'ils n'avaient pas auparavant. »

Selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs, les écoles apprécient également les *caractéristiques du contenu* du programme : la manière dont les thèmes délicats sont abordés avec les enfants, le dynamisme des activités et le côté non moralisateur du discours. Le volet pour adulte, donné avant celui des enfants, est une *composante* du programme qui informe et sécurise le personnel et les parents sur ce que les enfants vont apprendre. La *durée* du programme, considérée comme courte, est également appréciée du personnel scolaire. La *popularité* du programme et la *réputation* de l'organisme sont favorables à l'adoption du programme par les écoles : « Les gens nous voient un peu comme les spécialistes par rapport au thème de la violence envers les enfants ». Le personnel des écoles considère attrayant le *matériel promotionnel* utilisé pendant la présentation du programme : « Les gens sont contents. Quand ils voient le document d'information, ils le trouvent beau et bien présenté; ils aiment le matériel qu'on leur remet ».

En ce qui concerne les facteurs liés aux écoles, divers organismes se proposent parfois de donner leur *appui financier* en payant une partie des ateliers; de tels appuis favorisent toujours l'adoption du programme puisque les *ressources financières dont les écoles disposent* est aussi un facteur décisionnel important. Le *coût* du programme pose en effet souvent problème lorsque les *ressources financières* dont disposent les écoles sont insuffisantes : même si une école est déterminée à adopter le programme, le manque de moyens financiers peut à lui seul l'empêcher de le faire. D'ailleurs, la *taille de l'école* a une influence directe sur le coût du programme et constitue parfois une variable défavorable.

Les *valeurs, l'attitude favorable des individus envers la prévention* ainsi que leur *préoccupation envers le problème* influencent grandement la décision d'adopter ou non le programme. Selon la conceptrice, l'attitude des parents à cet égard est aussi importante que celle du personnel scolaire :

« Je dirais que les gens qui travaillent le plus fort pour faire entrer le programme dans une école, souvent ce sont les parents. C'est plus eux qui vont sentir l'importance de faire quelque chose pour leurs enfants. »

Toutefois, ces mêmes variables sont parfois défavorables à l'adoption. Ainsi, certains milieux ont des *valeurs* incompatibles avec le discours du programme :

« J'ai vu certains milieux qui avaient une culture autoritaire. Les enfants passent par là. On retournait plusieurs années en arrière. On arrive dans cette école-là, on dit aux enfants : "Vous avez des droits; tu te sens pas bien, c'est correct de le dire, d'en parler". Alors eux ne veulent rien savoir de ça et ça les dérange beaucoup. »

Parfois le thème même du programme amène un refus. Certaines écoles peuvent se sentir insultées qu'on insinue que leurs enfants sont peut-être maltraités :

« Certains gens vont voir l'école comme un milieu de vie, alors ça facilite. D'autres voient l'école comme un milieu d'acquisition académique, ils ne comprennent pas pourquoi on les contacte. À la limite ça va les choquer. »

D'autres craignent les impacts possibles du programme : « Le personnel et l'école vont plutôt voir que c'est dérangeant, que ça peut susciter des problèmes. Il y aura peut-être des dévoilements ».

Une des répondantes considère que la mobilité des directeurs d'école est une caractéristique du *fonctionnement* des écoles favorisant l'adoption du programme. La tendance des directeurs à changer d'école environ tous les 5 ans permet aux personnes non intéressées à *Espace* de laisser la place à d'autres, potentiellement plus réceptifs. Ce roulement éviterait que certaines écoles demeurent inaccessibles. Selon une autre des répondantes, un *processus décisionnel centralisé* peut faciliter ou nuire à l'adoption :

« Il s'agit qu'il y en ait quelques-uns qui ont le pouvoir et qui sont convaincus, et ça passe. [...] Des fois ça bloque au niveau du directeur, tu vois tout de suite qu'il ne consultera même pas le reste du personnel. »

Le fait que le programme *exige la participation de tous* les élèves, de la maternelle à la 6^e année, de même que celle du personnel et des parents est parfois défavorable. En effet, certaines écoles apprécient cette approche globale tandis que d'autres la considèrent trop exigeante et préféreraient n'appliquer le programme que sur quelques groupes seulement.

Au stade de l'implantation, les écoles apprécient la courte *durée* des ateliers. Toutefois, certains professeurs considèrent le programme trop *long*, ce qui, selon une répondante, est en lien direct avec leur attitude : « Il y en a qui vont toujours trouver ça trop long ». Le fait que le programme soit donné par une équipe stable *d'animatrices professionnelles*, aimables et respectueuses des habitudes du milieu est aussi une variable appréciée des écoles. La collaboration qui peut ainsi prendre place entre les enseignants et l'équipe permet aux animatrices de mieux connaître les étudiants. *L'attitude positive* et *l'engagement du personnel scolaire* sont donc des variables favorables. De façon plus générale, la qualité des *interactions entre l'organisme Espace et les écoles* a un impact positif sur l'implantation. Le fait que l'organisme garde un lien avec les écoles après les ateliers et se montre disponible est également apprécié du milieu scolaire.

Certaines *exigences techniques* du programme posent parfois problème pendant l'implantation. Entre autres, le fait que le programme doive être donné lorsque le titulaire est présent complique parfois la planification des ateliers. De plus, certaines écoles ne possèdent pas de locaux adéquats disponibles pour les rencontres privées entre les animatrices et les élèves.

Encore au stade de l'implantation, les *attitudes des individus* du milieu sont déterminantes et peuvent avoir un impact négatif sur le processus. Le problème vient parfois des parents :

« Un parent qui n'avait pas bien compris et qui pensait que c'était pour les enfants à problèmes; un autre qui avait de la parenté qui sortait du processus judiciaire, et qui avait peur que ça traumatise l'enfant de réentendre parler de ça. »

Et parfois du personnel scolaire :

« Il y a des directions qui voudraient avoir la liste des enfants qui ont des problèmes, mais nous on ne le fait pas et des fois ils n'aiment pas ça et voient ça comme de la non-collaboration. »

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs du programme *Espace*, les facteurs favorisant l'adoption et l'implantation du programme sont principalement un contexte social favorable, les qualités du programme (qualité scientifique, avoir été évalué, contenu, volet pour les adultes, courte durée, présentation matérielle, popularité), le fait que le

programme soit donné par des animatrices professionnelles, les caractéristiques des écoles (attitude et engagement des individus, ressources financières) et la qualité des interactions entre l'organisme *Espace* et les écoles. Les principaux facteurs défavorables à l'adoption et à l'implantation du programme sont les attitudes du personnel scolaire et des parents, le manque de ressources financières et certaines exigences du programme (exemple : participation de tous les élèves, du personnel scolaire et des parents).

Point de vue des écoles ayant adopté le programme

Nous avons interrogé trois personnes (une éducatrice, une directrice et un directeur) provenant de trois écoles différentes ayant adopté *Espace*. Le tableau 6 présente les facteurs ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et son implantation.

D'abord, le *contexte* semble avoir eu un impact favorable lors de l'étape de la prise de connaissance du programme. Une des écoles a en effet été informée de l'existence d'*Espace* par un parent dont les enfants avaient subi un abus par un gardien et qui a demandé à l'école de prendre des mesures afin de prévenir ce genre d'incidents. Une autre répondante mentionne :

« C'est un concours de circonstances, au moment où on a reçu la publicité, on était en train de se questionner sur des actions à mettre en place pour contrer la violence. Alors, quand j'ai vu la publicité, j'ai communiqué avec les intervenants, et j'ai pris plus d'informations. »

Certaines composantes du programme, dont le *contenu*, les *modalités d'implantation*, la *clientèle cible* (tous les étudiants et les adultes) de même que la *simplicité* du programme ont incité les répondants à recueillir davantage d'informations au sujet d'*Espace*. Un des répondants mentionne aussi que sa *préoccupation envers le problème* le prédisposait à s'intéresser au programme dès le premier contact.

Tableau 6 : Facteurs identifiés par les écoles comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme *Espace*, leur décision de l'adopter et son implantation (3 personnes)

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|---|-----|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte</i> | 2 | | | 1 | | | 1 | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | 1 | | | 1 | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | 1 | | | 3 | | | 1 | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | 1 | | | 2 | | | 3 | | |
| S'adresse aux enfants du préscolaire à la 6 ^e année | 1 | | | | | | | | |
| Longueur | | | | 1 | | 2 | 1 | | |
| Qui donne le programme : animatrices extérieures à l'école | | | | 1 | | | | | |
| Plusieurs composantes | | | | 3 | | | | | |
| Complexité / simplicité | 1 | | | 1 | | | 3 | | |
| Adaptabilité et flexibilité | | | | | | 2 | 1 | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | | | | 1 | | |
| Exigences du programme en général | | | | | | | 1 | | |
| Coût | | | | | 1 | 2 | | | |
| Bénéfices perçus | | | | 3 | | | 3 | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | 2 | | | 1 | | |
| Visibilité et popularité | | | | 1 | | | 3 | | 1 |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Réputation | | | | 3 | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | 2 | | | 1 | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | 1 | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels ¹² | | | | 1 | | 2 | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs ¹³ | | | | 2 | | | | | |
| Soutien technique, supervision et consultation donnés à l'école | | | | | | 2 | 2 | | |
| Évaluation post-implantation | | | | 1 | | | 1 | | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | | | | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | 1 | | | 3 | | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | 3 | 2 | | | | |
| Attitudes des individus : autres | | | | 2 | | | | 1 | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | 2 | | | 1 | | |
| Habilités du personnel | | | | | | | 1 | | |
| Moyens utilisés par l'école pour avoir accès au programme ¹⁴ | 2 | | | | | | | | |
| Ressources financières disponibles pour le programme | | | | 1 | | | 1 | | |
| Type de processus décisionnel : décentralisé | | | | 3 | | | | | |
| Soutien de la part de la direction | | | | 2 | | | 2 | | |
| Autres activités semblables déjà en place | | | | | | | | | |
| Moyens utilisés par l'école pour faciliter l'implantation ¹⁵ | | | | | | | 2 | | |
| <i>Lié aux interactions entre l'école et le concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | 1 | | |
| <i>Autres facteurs</i> | | | | | | | | | |
| Caractéristiques des animatrices | | | | 2 | | | 2 | | |

¹² Exemple : documentation écrite.

¹³ Exemple : rencontre en personne.

¹⁴ Exemples : contacter le concepteur, diffuseur ou promoteur; s'informer auprès d'un milieu où le programme est implanté; parent qui donne l'information à l'école.

¹⁵ Exemples : rechercher du financement; trouver une manière d'informer les parents afin qu'ils soient favorables à la participation de leurs enfants; regrouper deux classes.

Au moment de la prise de décision, les facteurs qui semblent avoir été déterminants pour l'ensemble des écoles sont : le *contenu*, les *modalités d'implantation* ainsi que les *bénéfices perçus* du programme. Au niveau du *contenu*, les répondants apprécient le thème, les valeurs véhiculées de même que les méthodes d'animation utilisées (jeux de rôles). Les modalités du programme sont quant à elles considérées comme simples à appliquer : « Ils arrivent et tout est monté, tout est prêt. Tout ce que vous avez à faire c'est d'être assis avec vos étudiants et écouter ». De plus, le fait que des *composantes* destinées aux parents et au personnel scolaire soient incluses dans le programme est apprécié.

Lors de la prise de décision, certains facteurs liés aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs du programme ont été importants : leur bonne *réputation*, leurs convictions et leur professionnalisme. Comme le mentionne un des répondants :

« Ce qui a joué, c'est les personnes. Si on avait senti que les gens n'avaient pas une souplesse ou une dynamique, je ne sais pas si je les aurais gardés. Il faut sentir qu'ils y croient et que ce n'est pas seulement un organisme qui vient chercher de l'argent. Ils ont un rôle social à jouer et ils le jouent très bien. Ça fait des années qu'ils sont là et le projet grandit. »

Bien que le soutien offert aux écoles par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs ne semble pas avoir influencé la prise de décision, une répondante mentionne qu'elle appréciait le fait qu'une *évaluation du déroulement* des activités soit effectuée à la fin du programme.

En ce qui a trait aux facteurs liés aux écoles, *l'attitude des individus* envers le problème et la prévention, leur *engagement personnel*, de même que le *soutien de la direction face au programme* ont été des éléments importants pendant la prise de décision. Le directeur que nous avons interrogé était personnellement préoccupé par la problématique et avait une conception du rôle éducatif de l'école favorable au programme :

« Nous, le thème de l'école, c'est « un milieu de vie stimulant ». Et la vie ne se limite pas seulement à l'académique, il y a aussi la petite vie réelle. Notre école n'était pas plus violente qu'une autre, mais on voulait vraiment faire de la prévention, c'était l'objectif. Si on peut sauver un enfant ou l'arrêter de subir du taxage, ou subir des abus de son oncle ou son père, on aura fait un bon bout de chemin. En même temps, on prépare aussi la génération future, en ce sens que ces jeunes-là, on espère qu'ils vont en parler et un jour ils seront parents eux aussi; ils vont donc mieux comprendre. »

Dans les écoles des trois répondants interrogés, la décision d'adopter le programme a été prise par un comité incluant des membres de la direction, des enseignants et des parents. Les répondants considèrent que ce *processus décisionnel décentralisé* a été favorable à l'adoption du programme dans leur école.

Toujours au moment de la prise de décision, le *coût* du programme s'est avéré problématique dans une seule des écoles :

« La première année, si les parents n'avaient pas dit : "On s'en occupe" (trouver du financement), il ne serait jamais rentré ici. À ce prix-là, je ne pense pas que ce serait venu de l'école comme tel de les faire venir. »

Tous nos répondants ont mentionné que *l'attitude de certains parents* constitue un facteur défavorable à l'adoption d'*Espace*. Ces parents avaient entre autres peur que leurs enfants, suite à la formation reçue par l'entremise du programme, perçoivent des gestes innocents comme étant des abus sexuels. Une répondante croit que certains parents peuvent aussi avoir peur des dévoilements :

« Certains parents ne voulaient pas que leur enfant aille en entrevue (rencontre privée avec une intervenante). Au début, il y a des parents qui ne voulaient pas et, par après, on voyait que c'était fondé. »

Au niveau de l'implantation, la simplicité des *modalités* d'application d'*Espace* semble faciliter le processus :

« Ils ne nous demandent pas grand chose. Ça ne demande pas grand chose de préparation. Un coup que l'horaire est fait et que ça convient à tout le monde, après ils suivent l'horaire et ça va bien. Ils ne demandent pas de rassemblement de tout le monde dans le gymnase ou des choses comme ça. Ça ne demande pas trop d'organisation. Tout est prêt. Les enseignants vivent l'activité avec leurs jeunes. Pour tout le monde, c'est agréable. »

Les stratégies pédagogiques utilisées par le programme semblent aussi favorables à l'implantation : les techniques d'animation adaptées aux enfants et les rencontres individuelles sont notamment appréciées des membres du personnel scolaire. De plus, la satisfaction des étudiants et des enseignants envers le programme aide au bon déroulement des activités. Le *soutien* apporté par les animatrices, bien que n'ayant pas été un facteur en jeu pendant la prise de décision, a eu un impact positif pendant l'implantation :

« Elles étaient capables d'assurer le support qu'elles annonçaient, et ça pouvait impliquer de revenir ou de faire un signalement (d'abus). »

« Quand on a des situations difficiles, on communique avec eux, ils sont comme des personnes ressources. »

L'ensemble de nos répondants ont apprécié les *qualités personnelles des animatrices* et leur habileté à communiquer avec les élèves : « La souplesse des gens. Et ils étaient bien préparés. C'est sérieux et ils jouent leur rôle d'une manière sérieuse. C'est vraiment du professionnalisme ». De plus, *l'engagement du personnel scolaire* et les *moyens utilisés afin de faciliter l'engagement*, notamment la recherche de financement et la promotion du programme auprès des parents, s'avèrent être des éléments ayant une influence positive au niveau de l'implantation.

En ce qui concerne les facteurs défavorables à l'implantation, une répondante nous a informé que *l'attitude de certains parents* envers les impacts du programme sur le comportement de leurs enfants aurait pu nuire à l'implantation future :

« Il y a des parents qui ont dit que ça avait fait des réactions à la maison parce qu'on a dit aux enfants de dire non à certaines choses, et ils disent : "Là, mon enfant revendique tout, et c'est la faute d'*Espace*". »

En résumé, selon le point de vue des répondants provenant d'écoles ayant adopté le programme *Espace*, l'adoption et l'implantation du programme dans leurs écoles ont été principalement favorisées par le contexte social, les qualités du programme (modalités d'implantation, contenu, simplicité, bénéfices perçus), les caractéristiques des concepteurs, diffuseurs et promoteurs (réputation, professionnalisme, soutien apporté) et les caractéristiques des écoles (préoccupation envers le problème, attitude et engagement des individus, soutien de la direction, processus décisionnel décentralisé). Le principal facteur identifié par nos répondants comme étant défavorable au programme est l'attitude réfractaire de certains parents.

Point de vue des écoles n'ayant pas adopté le programme

Nous avons interrogé trois personnes (deux directeurs et une directrice) provenant de trois écoles différentes n'ayant pas adopté *Espace* après en avoir pris connaissance.

D'abord, à l'étape de la prise de connaissance, chacune de ces écoles a été informée de l'existence du programme de façon différente, mais toutes favorables : par une école voisine ayant adopté le programme, par un parent dont la fille a reçu le programme dans une autre école et par de la documentation écrite suivie d'une rencontre avec les promoteurs. Dans la première école, la décision de ne pas adopter *Espace* est due principalement à deux éléments : le manque de financement (une subvention leur a été refusée) et la présence d'un autre programme requérant déjà du temps et de l'énergie. La deuxième école a refusé d'adopter le programme d'abord car elle en considérait le coût trop élevé, mais surtout parce que les membres du personnel scolaire jugeaient ne pas en avoir suffisamment besoin : « Il faut dire qu'ici, ce n'est pas un milieu hyper violent. [...] Les cas sont vraiment très isolés ». De plus, un programme de prévention de la violence visant des objectifs semblables était déjà implanté. Dans la troisième école, la situation syndicale ayant amené un boycottage de la part des enseignants envers les activités parascolaires pendant la moitié de l'année, le programme devenait une charge de travail supplémentaire. De plus, là non plus le besoin d'un tel programme ne semblait pas se faire sentir :

« Ça peut arriver qu'un enfant vive une situation problématique extérieure à l'école, mais est-ce qu'on s'engage dans une démarche pour très peu d'enfants? On n'est pas dans un milieu socialement reconnu comme étant difficile. »

Le répondant interrogé pour cette école considérait d'ailleurs posséder sur place des intervenants qualifiés pour intervenir en cas de besoin.

En résumé, le refus d'adopter *Espace* est principalement relié aux *attitudes des individus envers le problème ciblé et la prévention*, à la *présence de ressources semblables dans l'école*, au *coût* du programme ou au *manque de financement* ainsi qu'au *contexte social*.

Point de vue de groupes d'appui

Nous avons interrogé deux personnes provenant de groupes d'appui ayant soutenu le programme *Espace* : la Régie régionale de la santé et des services sociaux (RRSSS) de Québec et la Fondation Marie-Vincent. La RRSSS de Québec appuie *Espace* financièrement depuis environ six ans. Deux subventions consécutives ont d'abord été accordées pour les

quatre premières années et leur appui est maintenant annuel et récurrent. Selon une répondante, cet organisme a décidé d'appuyer le programme premièrement parce que son *thème cadrait avec un de ses objectifs*. Il y a en effet au sein de la RRSSS de Québec un comité dont la mission est de soutenir les interventions sur le thème de la violence. La *préoccupation des individus envers la problématique* semble aussi avoir été favorable dans la décision d'appuyer le programme. Les intervenants de l'organisme ayant une bonne connaissance du domaine d'intervention dont fait partie *Espace*, ils sont à même de porter un regard critique sur le programme. La *qualité de tous les aspects du programme* a donc été déterminante : son cadre théorique, sa rigueur scientifique, le message véhiculé, les bénéfices de l'intervention, etc. Le fait *d'être un programme qui a été évalué* a aussi été un facteur favorable : « C'est important de se fier à des choses qui ont déjà été expérimentées, évaluées, qui ont donné de bons résultats qu'on peut reproduire ». La *clientèle ciblée*, très jeune, est un élément important pour l'organisme, qui considère l'intervention précoce comme particulièrement efficace. De plus, comme la RRSSS soutient également des programmes semblables ciblant les adolescents et les adultes, elle considère *Espace* comme un complément logique lui permettant de rejoindre tous les groupes d'âges sur la problématique de la violence. Enfin, la bonne *réputation* et la *popularité* du programme auprès des intervenants et des milieux ont également eu un impact positif sur la décision de la RRSSS d'offrir un appui au programme.

Le deuxième groupe d'appui interrogé, la Fondation Marie-Vincent, a décerné un prix au programme *Espace* en 1997 et a accordé une subvention au Regroupement des organismes Espace du Québec en 2000. La Fondation fait également la promotion du programme auprès de ses partenaires. Le fait que le programme *cadre parfaitement avec le mandat* de la fondation est pour l'organisme une raison majeure de lui donner son appui : le thème du programme, son objectif de prévention et sa clientèle cible sont des éléments en cohérence avec la mission de la fondation. De plus, la Fondation cherche à rejoindre le plus d'enfants possibles et un appui au Regroupement lui permet de le faire, ce dernier couvrant plusieurs régions du Québec. La *qualité du programme* et le fait qu'*il ait été évalué*, de même que le *professionnalisme de ses promoteurs* constituent aussi des éléments considérés importants par les responsables de la Fondation. L'aide financière accordée par la Fondation a été distribuée

par le Regroupement à tous ses organismes. Cette manière de fonctionner pose toutefois problème à la Fondation, celle-ci s'interrogeant sur l'impact de son appui lorsqu'il est ainsi fractionné. La répondante a mentionné que la différence entre la *culture organisationnelle* de la Fondation et celle du Regroupement demande une période d'adaptation :

« Cette année, c'était une année d'appivoisement, montrer à chaque entité comment l'autre fonctionne, parce que ce sont deux dynamiques vraiment différentes. La Fondation, ce sont des membres de la communauté d'affaires, en général, et de l'autre côté (Regroupement), vous avez une dynamique complètement parallèle. L'approche n'est pas la même, c'est pas le même dialogue. Il fallait adapter la communication à ces deux langages-là, celui du milieu des affaires versus celui des organismes communautaires. »

Cet écart dans la culture organisationnelle est probablement défavorable à la qualité de la relation entre les deux organismes, ce qui peut potentiellement menacer l'appui accordé.

En résumé, les facteurs ayant joué un rôle favorable dans la décision des organismes interrogés d'appuyer *Espace* sont principalement : la compatibilité du thème et des objectifs du programme avec la mission des organismes, la qualité du programme (cadre théorique, rigueur scientifique, avoir été évalué), le fait que le programme soit déjà relativement répandu ou populaire ainsi que le professionnalisme des concepteurs, diffuseurs et promoteurs.

Synthèse des différents points de vue

En comparant les différents points de vue des personnes qui contribuent au processus de diffusion du programme *Espace*, on ne constate aucune divergence majeure d'opinion. L'impact, positif ou négatif, des facteurs identifiés comme ayant joué un rôle dans le processus de diffusion semble faire consensus chez les différents groupes interrogés. On peut notamment remarquer que les concepteurs, diffuseurs et promoteurs d'*Espace* semblent bien connaître les facteurs qui influencent le processus de diffusion dans les écoles, ces deux groupes ayant identifié plusieurs facteurs communs.

À la lumière des différents points de vue des personnes interrogées, on remarque que le processus de diffusion du programme a été influencé, favorablement et défavorablement, par un ensemble de facteurs concernant le contexte sociopolitique, le programme lui-même, le concepteur, diffuseur ou promoteur et les milieux d'implantation.

En ce qui concerne les influences positives, le contexte (incidents d'abus envers les enfants qui surviennent dans les milieux) et la médiatisation qui en est faite tendent à faire augmenter la préoccupation des individus envers la problématique et, par conséquent, leur désir d'agir. Lorsque les individus sont sensibilisés à la problématique, certaines caractéristiques du programme – ses objectifs, ses méthodes, son volet pour adultes, sa compatibilité avec les besoins des écoles, sa rigueur scientifique, le fait que son efficacité ait été évaluée, ses modalités d'implantation, sa courte durée, sa simplicité, sa présentation matérielle et sa popularité – jouent favorablement dans la décision d'adopter le programme. De plus, un autre aspect qui a semblé jouer un rôle très important dans la diffusion de ce programme est la présence de certaines caractéristiques chez les promoteurs et les animatrices. Notamment, leur préoccupation envers la problématique, leur engagement personnel, leur professionnalisme, leur habileté à communiquer avec les jeunes ainsi que le soutien qu'elles apportent aux écoles sont des éléments considérés positifs par les décideurs. Enfin, certaines caractéristiques des écoles concernées – les attitudes et la participation du personnel scolaire et des parents, les ressources financières disponibles et le soutien du programme par la direction – ont favorisé l'adoption et l'implantation d'*Espace*.

Certains facteurs constituent toutefois des influences négatives ayant pu freiner la diffusion du programme dans les milieux ciblés. D'abord, la médiatisation des allégations non fondées d'abus d'enfants et la propagande entourant le concept de faux souvenirs chez les enfants ont tendance à diminuer la préoccupation générale envers la problématique et discréditer la pertinence des programmes comme *Espace*. De plus, certains événements ponctuels perturbant le fonctionnement normal des milieux (dans ce cas-ci, une grève du personnel scolaire) peuvent diminuer l'intérêt ou la disponibilité du personnel scolaire envers les activités de prévention s'ajoutant à leur curriculum.

En ce qui concerne les caractéristiques du programme, seulement trois ont été identifiées comme étant parfois défavorables au processus de diffusion : son coût, le fait qu'il exige la participation de tous les élèves de l'école, du personnel scolaire et des parents ainsi que certaines exigences techniques. Au niveau de l'organisme promoteur, l'insuffisance de financement est un problème important qui affecte son fonctionnement. Finalement, en ce qui

concerne les facteurs liés aux écoles, les attitudes du personnel scolaire et des parents sont parfois défavorables, de même que le manque de financement et la présence de ressources déjà existantes et semblables au programme dans le milieu.

PROGRAMME II : LES SCIENTIFINES

*Les Scientifines*¹⁶ se distingue des autres programmes de prévention que nous présentons d'abord par le fait qu'il s'adresse uniquement aux filles et ensuite, parce qu'il n'est pas implanté dans une école, mais dans les locaux d'un organisme communautaire.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Les Scientifines vise à permettre aux jeunes filles de milieux défavorisés d'acquérir davantage de pouvoir sur leur vie et de s'outiller afin d'avoir un avenir meilleur. Le programme poursuit des objectifs à la fois promotionnels et préventifs. Il vise premièrement à développer une partie des compétences que ces filles n'ont pas acquises à cause de leurs expériences de socialisation et à les intéresser aux sciences et à la technologie. De plus, il vise à prévenir les échecs et le décrochage scolaire, les habitudes de vie néfastes, de même que les grossesses prématurées.

CLIENTÈLE CIBLÉE

Ce programme cible les filles de 9 à 12 ans (4^e, 5^e et 6^e année du primaire) de milieux défavorisés.

HISTORIQUE

Les Scientifines est né à la suite de l'expérimentation de trois programmes de développement des compétences chez des adolescentes à risque d'abandon scolaire. Le premier de ces programmes visait le développement de compétences générales chez les adolescentes à risque d'abandon scolaire (Théoret, 1988), alors que les deux autres ont appliqué ce même modèle de développement des compétences dans un contexte de prévention de la grossesse et de prise en charge de sa sexualité (Roy, 1988) et dans un contexte de familiarisation à l'ordinateur (Garon, 1988).

¹⁶ Les informations sur le programme ont été tirées de documents officiels provenant du concepteur, diffuseur ou promoteur (notamment Chamberland *et al.*, 1995), du site Internet des *Scientifines* et d'entrevues.

Les Scientifines a d'abord été un projet pilote qui a fait l'objet d'une évaluation de la mise en œuvre (Cameron, 1991). Entre 1988 et 1991, *Les Scientifines* est une ressource située dans un centre culturel d'un quartier défavorisé de Montréal, et offre ses activités aux élèves des écoles environnantes. Pendant cette période, le programme est évalué au niveau de son fonctionnement et de ses effets (Chamberland *et al.*, 1995). La mise sur pied du programme ainsi que son évaluation ont été parrainées par le ministère de la Santé et du Bien-être social.

À la suite des travaux d'évaluation, *Les Scientifines* suspend ses activités pendant un an. Le programme, conçu, implanté et évalué par le milieu universitaire, doit être pris en charge par un groupe indépendant. Une subvention dans le cadre d'un programme fédéral de développement de l'emploi est obtenue, permettant de financer les activités du programme dans cette nouvelle phase. Une nouvelle équipe, constituée de trois intervenantes et d'une directrice, prend en charge les *Scientifines* en 1992 après avoir été adéquatement formée par les conceptrices.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Les conceptrices des *Scientifines* partent du constat, soulevé dans de nombreuses études, que le sentiment d'impuissance a un genre : le genre féminin. Le programme s'appuie sur une conception féministe de l'oppression personnelle, sociale et économique des femmes. Les statistiques démontrent que les revenus des femmes sont moins élevés que ceux des hommes, en grande partie en raison de leur faible niveau de scolarisation, des secteurs d'emplois traditionnels où elles se retrouvent, et de la discrimination systémique dont elles sont victimes. Les filles sont moins nombreuses que les garçons à « décrocher » du système scolaire, mais elles le font souvent en raison de problèmes familiaux, alors que les garçons le font plutôt pour se consacrer à un emploi rémunérateur. La pauvreté dans laquelle vit un grand nombre de femmes accentue également leur impuissance. De plus, le taux de grossesse chez les adolescentes n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années et une grossesse précoce a des conséquences importantes sur la trajectoire de vie. En effet, plus de la moitié des mères adolescentes vivent dans la pauvreté, la dépendance et l'isolement.

L'objectif du programme des *Scientifines* s'est élaboré autour de deux pôles d'analyse, l'un politique et l'autre théorique. L'analyse politique établit que pour accéder au pouvoir, les femmes doivent se l'approprier. Or, souvent elles ne possèdent pas les compétences nécessaires pour y arriver. La notion de pouvoir réfère ici à l'autonomie de la personne : il s'agit de la capacité d'agir sur son environnement physique et social. En d'autres termes, d'exercer du contrôle sur sa vie.

L'analyse théorique suggère que la socialisation stéréotypée des filles constitue un élément déterminant dans l'explication de la difficulté des femmes à s'approprier le pouvoir. La socialisation différentielle des garçons et des filles encourage les premiers à explorer et à maîtriser leur environnement physique ainsi qu'à devenir indépendants, ambitieux et compétitifs alors que le domaine social, et plus particulièrement l'univers affectif, est laissé aux filles de qui, en outre, on exige qu'elles se conforment à des attentes sociales traditionnelles (exemples : soumission, sacrifices personnels, compassion, empathie). Le programme des *Scientifines* veut contrecarrer les effets de la socialisation stéréotypée des filles en agissant sur leurs compétences de base et vise à développer leurs capacités à maîtriser efficacement leurs milieux de vie. Dans ce sens, le programme vise indirectement la prévention de la violence en permettant aux jeunes filles de milieux défavorisés d'acquérir davantage de pouvoir sur leur vie.

Les principes de l'approche écologique ont guidé le choix du milieu et des activités. En conformité avec cette approche, il a été décidé de créer une ressource considérée comme un milieu de vie, plutôt qu'un programme qui aurait été donné dans le cadre scolaire. Ce nouveau milieu de vie agit en continuité avec la famille et l'école. Par ailleurs, les activités y sont nombreuses, diversifiées, présentent des défis et peuvent aider l'acquisition de nouvelles compétences.

Le choix et la définition des compétences à développer ainsi que le choix de techniques d'intervention visant la modification du comportement s'inspirent de l'approche comportementale. Les principes scientifiques de l'analyse du comportement ont été

appliqués, tant pour renforcer l'acquisition des compétences, que pour assurer leur maintien et leur généralisation aux autres contextes fréquentés, comme la famille et l'école.

CONTENU

Loisir scientifique

Le loisir scientifique a été choisi afin de démythifier les sciences et la technologie auprès des filles, de leur permettre d'acquérir certaines habiletés qu'elles ont peu développées en raison de leur socialisation stéréotypée et de développer leur intérêt pour un secteur où les femmes sont peu nombreuses et où les emplois sont plus rémunérateurs que les emplois traditionnellement occupés par les femmes.

Non-mixité

La non-mixité est un choix qui s'est imposé aux conceptrices dans le but de proposer des modèles féminins positifs et permettre aux filles de faire des apprentissages dans un contexte qui ne renforce pas les stéréotypes.

Fillettes de 9 à 12 ans

Des programmes de développement des compétences chez les adolescentes ont montré que les filles de cet âge ont déjà bien intégré les stéréotypes féminins et qu'il est alors extrêmement difficile d'agir pour modifier leur socialisation. Les filles plus jeunes seraient plus disponibles à développer de nouveaux champs d'intérêt. Par ailleurs, il existe peu de ressources de loisirs pour les filles de 9 à 12 ans.

Fillettes provenant de milieux défavorisés

Le choix de cibler des filles provenant de milieux défavorisés s'explique par le fait qu'elles sont plus nombreuses à abandonner l'école et qu'elles sont plus nombreuses à vivre une grossesse précoce.

Coût

Les activités sont habituellement gratuites.

Durée et intensité

La participation aux séances est volontaire. Durant l'année scolaire, les séances ont lieu du lundi au jeudi, de la fin des classes jusqu'à 17h30. Les animatrices attendent les filles

dans la cour des trois écoles et marchent avec elles jusqu'au local. La session d'automne s'étale sur 11 semaines, et la session d'hiver sur 14 semaines. Les séances quotidiennes d'activités se déroulent en trois temps :

- De l'arrivée des participantes à 15h25 jusqu'à 16h15 : aide aux devoirs.
- De 16h15 à 16h25 : collation santé.
- De 16h25 à 17h10 : activité scientifique ou technologique structurée visant l'atteinte des objectifs du programme.
- De 17h10 à 17h30 : période libre d'activité technologique et de jeux durant laquelle les participantes sont responsables de la gestion de leur temps.

L'été, les activités sont offertes du lundi au vendredi, de 9h00 à 15h00, pendant huit semaines. La période d'aide aux devoirs est éliminée au profit d'activités structurées.

Objectifs de l'intervention

Le tableau 7 présente les objectifs généraux et spécifiques de l'intervention.

Techniques d'animation

Plusieurs techniques d'animation sont utilisées en alternance afin d'atteindre les objectifs d'intervention et maintenir l'intérêt des participantes. Le tableau 8 donne un aperçu des techniques les plus couramment utilisées, ainsi que des exemples d'activités.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ

Une étude d'évaluation de l'efficacité des *Scientifines* a été effectuée à l'aide d'un devis quasi-expérimental auprès de participantes à la ressource (de 4^e, 5^e et 6^e année) provenant de deux écoles (Chamberland *et al.*, 1995) et ce, sur une période de trois ans. Les participantes de ces deux écoles formaient le groupe expérimental qui a été comparé à un premier groupe témoin, constitué de filles de mêmes niveaux scolaires n'ayant pas fréquenté la ressource et provenant d'une école semblable du même district. Un second groupe témoin a été formé pour vérifier la représentativité du groupe expérimental et afin de remplacer le premier groupe témoin lors de la 3^e année d'évaluation. Ce second groupe témoin est constitué de sujets n'ayant pas participé aux *Scientifines* provenant des deux écoles expérimentales. Des mesures ont donc été mises en place pour s'assurer que les groupes

soient comparables. Le tableau 9 présente les différents moments de mesure et d'intervention du programme *Les Scientifines* selon les différentes conditions expérimentales.

Tableau 7 : Objectifs généraux et spécifiques des interventions du programme *Les Scientifines*

| |
|--|
| <p>CURIOSITÉ Augmenter l'intérêt des filles pour des objets peu connus ou inconnus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le nombre de comportements d'approche non verbaux (vue, goût, odorat, toucher, ouïe et manipulation) visant à découvrir des objets peu connus ou inconnus • Augmenter le nombre de questions pertinentes visant à découvrir des objets peu connus ou inconnus • Augmenter le nombre de fois où une ou des questions mènent à une action visant à découvrir des objets peu connus ou inconnus (action de vérification reliée à une question) |
| <p>AGRANDISSEMENT DU RÉPERTOIRE Augmenter le nombre d'activités faites pour la première fois Augmenter la répétition des activités essayées pour la première fois</p> |
| <p>PATIENCE Augmenter la durée du temps d'attente Augmenter le nombre de comportements différents visant à combler le temps d'attente Respecter le nombre de fois où elles doivent retourner à leur tâche</p> |
| <p>PERSÉVÉRANCE Augmenter le temps d'effort consacré à une même tâche Réussite d'une tâche sans abandon</p> |
| <p>CAUSE À EFFET – LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE Augmenter le nombre d'observations et de questions sur des phénomènes incompris de l'environnement Augmenter le nombre d'hypothèses reliées à ces observations et ces questions Augmenter le nombre de fois où une hypothèse est vérifiée Augmenter le nombre de vérifications différentes pour une même hypothèse Augmenter le nombre de conclusions reliées aux observations faites lors de l'expérimentation</p> |
| <p>RÉSOLUTION DE PROBLÈME Être capable d'identifier le problème Augmenter le nombre et la diversité des solutions positives possibles Être en mesure de choisir les deux meilleures solutions Identifier des arguments « pour » et « contre » pour les deux meilleures solutions Réaliser la meilleure solution (la solution dont les « pour » ont plus de poids que les « contre ») Évaluer les résultats de la solution choisie</p> |

Tableau 8 : Techniques d'animation utilisées dans le programme *Les Scientifines* et exemples d'activités

| Techniques | Définition | Exemples |
|--|--|--|
| Expérience | Comporte des opérations exécutées et des variables manipulées; les effets produits sont observés | Coloration en rouge, jaune et bleu de l'eau, de l'huile et de l'alcool; transvasement dans un même bol transparent; observation de l'effet de la densité différente des liquides. |
| Activité papier/crayon | Suggère l'écriture, le dessin et les calculs | Recherche de l'intrus parmi cinq formes bizarres; création de ses propres quintuplés à faire découvrir par les autres. |
| Lecture | Implique la consultation de documents écrits | À la bibliothèque, recherche de textes et de maquettes que les filles apprécient, qui pourront servir à d'autres activités. |
| Manipulation | S'apparente au bricolage ou à la construction | Construction de ponts de formes variées à l'aide de pailles, de trombones et d'épingles. |
| Jeu | Implique un pointage sous une forme ou une autre, accumulés individuellement ou en équipe | Observation, pendant deux minutes, d'une affiche remplie de photographies d'instruments de musique; inscription du maximum d'instruments mémorisés, mise en commun des trucs utilisés. |
| Quiz | Se distingue des jeux par sa forme très précise de questions/réponses | Dans le bassin Q, pêche d'une question écrite sur un bout de papier muni d'un trombone qui adhèrera à l'aimant de la canne à pêche; dans le cas d'une bonne réponse, pêche surprise dans le bassin S. |
| Improvisation | Suppose la formation d'équipes qui improvisent sur un thème imposé, dans un temps donné | En équipe, préparation d'un scénario sur un thème imposé et présentation devant les pairs; chaque équipe a à illustrer une étape de la résolution de problèmes. Retour sur chaque improvisation et discussion sur les améliorations possibles. |
| Visionnement de film | Comporte l'utilisation d'appareil audiovisuel | Visionnement d'un film; toutes les cinq minutes, le film est arrêté; inscription d'une question sur ce qui a été dit; mise en commun de toutes les questions et émission de réponses à la cantonade. |
| Manipulation d'un micro-ordinateur | Comporte l'utilisation d'un micro-ordinateur | Hypothèse du résultat d'une liste de commandes LOGO; saisie sur micro-ordinateur et comparaison du résultat effectif avec l'hypothèse avancée. |
| Entretien individuel avec intervenante | Permet une rétroaction individualisée | Après avoir donné des instructions aux filles, chaque intervenante prend une fille à l'écart pour lui expliquer le rôle qu'elle devra jouer comme animatrice; réalisation de l'activité avec les deux animatrices nouvellement entraînées. |
| Échange en groupe | Permet le modelage par les pairs | Lecture d'une histoire mystère; émission de questions exigeant des réponses oui/non; résolution du mystère. |
| Exposé par une invitée | Permet de fournir des modèles féminins positifs oeuvrant dans des domaines non traditionnels | Invitation d'une électricienne; démonstration de la façon de remplacer la douille d'une lampe; expérimentation par les filles avec l'aide de l'invitée. |
| Visite | Se dit de toutes sorties dans un établissement autre que l'école et le local des <i>Scientifines</i> | Visite à la quincaillerie et achat de matériel suite à la préparation, à partir d'un plan, de sa propre liste de matériaux pour réaliser sa cabane d'oiseaux. |
| Activité physique et sportive | Demande une utilisation du corps comme outil et permet de changer du travail intellectuel ou manuel | Test de frottement de divers matériaux sur la glace sous forme de course à relais sur la patinoire; une fille est assise sur un carré de carton, de tissu ou de bois et est tirée ou poussée par une autre. |

Tableau 9 : Mesures et application du programme *Les Scientifines* selon différents groupes expérimentaux

| | An 1 | | | | An 2 | | | | An 3 | | |
|-----------------|-----------|--------------|------------|------|-----------|--------------|------------|------|-----------|--------------|------------|
| | Oct. 1988 | A-88 H-89 | Avril 1989 | E-89 | Oct. 1989 | A-89 H-90 | Avril 1990 | E-90 | Oct. 1990 | A-90 H-91 | Avril 1991 |
| Groupe exp. | O | X | O | X | O | X | O | X | O | X | O |
| Groupe témoin 1 | O | | O | | O | | O | | | | |
| Groupe témoin 2 | O | | O | | O | | O | | O | | O |

X= Administration du programme ; O= Administration des tests

Les instruments utilisés sont notamment une mesure de résolution de problèmes en contexte d'interactions sociales (Shure et Spivack, 1981), un inventaire d'intérêts et d'actions effectuées récemment (Lewinsohn et Macphillamy, 1971) et un questionnaire sur la motivation à l'école (Entwistle, 1968). Enfin, les résultats scolaires et le taux d'absentéisme scolaire des participantes étaient aussi considérés.

Les résultats indiquent que les impacts positifs du programme sont les suivants : le programme contribue à l'augmentation du nombre d'hypothèses émises à propos d'un phénomène incompris de l'environnement, à l'amélioration de la précision des moyens utilisés dans la résolution de problème, à l'augmentation du nombre de moyens utilisés afin de régler un problème, à l'augmentation de la motivation scolaire et de la patience.

PROCESSUS DE DIFFUSION

Les activités des *Scientifines* sont accessibles aux filles fréquentant les trois écoles situées à proximité de ses locaux. Deux de ces écoles ont participé aux activités depuis la naissance du programme et continuent de le faire.

Chaque année, les responsables des *Scientifines* présentent le programme aux filles des trois écoles. Cette présentation s'effectue en classe ou dans le gymnase où toutes les filles sont rassemblées. De plus, quelques fois, les jeunes filles font une visite du local. Celles qui désirent prendre part aux activités doivent obtenir une autorisation écrite d'un parent. La promotion du programme se fait également auprès des enseignants et des parents à l'aide de publicité écrite, de rencontres et d'articles dans le journal de quartier, et ce, dans le but de

s'assurer leur collaboration. Des journées portes ouvertes sont aussi organisées par l'organisme promoteur.

FACTEURS INFLUENÇANT LA DIFFUSION

Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs

Les Scientifines étant une ressource desservant un quartier précis, l'analyse de la diffusion ne réfère pas à sa dissémination dans plusieurs écoles mais à la poursuite de la collaboration avec les écoles ciblées ainsi qu'à la survie du programme. Nous considérons donc que l'étape de la conception réfère au programme en tant que projet pilote (les activités ont été ensuite suspendues pendant un an) et que l'étape de la diffusion commence au moment où la ressource a été réouverte. Le tableau 10 présente les facteurs ayant influencé ces deux étapes, tels qu'identifiés par deux répondantes (une conceptrice et la directrice de la ressource).

À l'étape de la conception, l'*appui* de trois organismes a été un facteur favorable important. Des subventions gouvernementales ont premièrement permis de financer le développement du programme. Ensuite, comme *Les Scientifines* était une ressource compatible avec le mandat de la municipalité consistant à offrir des activités de loisir, la ville de Montréal a fourni un local gratuitement aux intervenantes. Enfin, un CLSC du quartier a accepté de fournir une collation quotidienne aux jeunes filles participantes. La collaboration de la ville de Montréal et du CLSC s'est poursuivie à l'étape de diffusion.

À l'étape de la diffusion, la popularité grandissante de l'informatique et d'Internet, rejoignant le thème du programme, de même que la réforme de l'éducation, rejoignant les objectifs et les stratégies éducatives du programme, sont des éléments liés au *contexte sociopolitique* qui ont été identifiés comme ayant contribué au succès des *Scientifines*.

Tableau 10 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des *Scientifines* comme ayant influencé la conception et la diffusion du programme

| Facteur | Conception | | | Diffusion | | |
|--|------------|---|-----|-----------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | |
| Qualité scientifique : avoir été évalué | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | | | | | | |
| S'adresse exclusivement aux filles | | | | | | |
| Longueur (régularité) | | | | | | |
| Bénéfices perçus | | | | | | |
| Visibilité et popularité | | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | |
| Type d'organisme : ressource | | | | | | |
| Réputation | | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | | | |
| Engagement personnel | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser le développement du programme ¹⁷ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels ¹⁸ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs ¹⁹ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser la diffusion ²⁰ | | | | | | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | | | | | | |
| Appuis ponctuels non récurrents | | | | | | |
| <i>Lié au milieu</i> | | | | | | |
| Attitudes des individus : conservatisme | | | | | | |

Certaines *caractéristiques du programme* ont facilité la diffusion parce qu'elles sont appréciées par les écoles, les parents des participantes et les groupes d'appui. Selon nos répondantes, le *thème* des sciences et de la technologie est la caractéristique la plus déterminante dans l'attrait exercé par le programme. De plus, la *qualité scientifique* et l'avant-gardisme du programme, la récurrence et la *régularité* des activités, les *bénéfices perçus* par les parents des participantes (ex. amélioration du comportement et de l'estime personnelle), de même que la *popularité* et la bonne réputation de la ressource dans le milieu sont des facteurs ayant contribué positivement à la diffusion du programme. Parmi les quatre

¹⁷ Exemple : rapports annuels des activités.

¹⁸ Exemples : reportage à l'émission « Découverte », articles de journaux, site Web.

¹⁹ Exemple : exposition scientifique dans leur local.

²⁰ Exemples : chercher du financement; créer un document promotionnel qui décrit le programme; suivre une formation en recherche de financement; viser l'ouverture d'autres points de service.

programmes faisant l'objet de notre analyse, *Les Scientifines* est le seul qui *s'adresse exclusivement aux filles*, et cette caractéristique a été identifiée comme favorable : la satisfaction des filles à travailler ensemble et les bénéfices qui en découlent favorisent leur participation.

En ce qui concerne les facteurs liés aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs, leur bonne *réputation* et leurs *caractéristiques personnelles* semblent avoir eu un impact positif sur la diffusion du programme :

« Progressivement, cette ressource-là est devenue plus visible et la visibilité tient beaucoup à la personnalité de la directrice qui a dû cogner à tellement de portes pour financer que, un moment donné, les gens disaient : “Mais il y a quelque chose là. Il y a une équipe”. »

De plus, leur *engagement personnel* ainsi que leur *préoccupation envers la problématique* ont permis à la ressource de survivre lors des moments difficiles :

« Il y a tellement eu d'énergie d'investie pour maintenir la ressource actuelle, puis c'est vraiment parce que je crois en notre mandat, parce que je suis une passionnée des *Scientifines* que j'ai accepté, puis que toutes les femmes qui ont travaillé ici, ont accepté de travailler dans des conditions complètement débiles des fois, quand tu n'as pas de paye pendant cinq semaines là. Puis, moi je disais aux intervenantes : “Écoutez, vous avez le droit de ne pas travailler et de vous en aller sur le chômage.” Puis elles me disaient : “Non. On a des filles qui sont là tous les jours, on veut leur offrir le service pareil.” [...] Il aurait fallu que je mette la clé dans la porte, un moment donné. Ça n'avait plus d'allure. On était rendu avec des dettes. Mais je regardais les grandes filles qui débarquaient ici, puis je me disais : “On peut pas. On peut pas faire ça”. »

Les divers *moyens utilisés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs pour favoriser la diffusion* de la ressource (par ex. créer un document promotionnel qui décrit le programme; suivre une formation en recherche de financement) ont également eu des impacts positifs. Enfin, les appuis financiers ont été indispensables au bon fonctionnement des *Scientifines*. Jusqu'à maintenant, ces appuis proviennent d'organismes gouvernementaux, paragonnementaux et privés, d'organismes de charité ainsi que de fondations.

Les facteurs nuisant à la diffusion du programme concernent surtout le *contexte sociopolitique* et la difficulté à trouver du *financement*. *Les Scientifines* étant plutôt une ressource qu'un programme à proprement parler, il est difficile de trouver des programmes de

subventions adéquats. De plus, ces programmes sont habituellement non récurrents et le temps consacré à la recherche de financement nuit au fonctionnement des activités :

« On n'avait pas de financement de fonctionnement, on n'avait pas de financement récurrent. Donc, même si on savait que la Fondation Jean Coutu nous donnait, ou qu'à Science et Culture Canada, on avait de bonnes chances d'avoir une subvention, dans notre tête, on partait à zéro à chaque année. »

Aussi, l'instabilité des positions politiques – celle des maires, des députés, des ministres – a plusieurs fois perturbé les appuis financiers accordés aux *Scientifines*. Par ailleurs, dès les premières années des *Scientifines* jusqu'à récemment, les responsables ont été confrontées au conservatisme ambiant quant à la conception du rôle et des intérêts des femmes. Comme le mentionne une répondante : « On nous disait que les filles ne s'intéresseraient pas aux sciences. Les gens ne comprenait même pas pourquoi on faisait des sciences avec les filles à l'époque ».

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des *Scientifines*, les principaux facteurs ayant favorisé la conception et la diffusion de la ressource sont un contexte sociopolitique favorable, les caractéristiques du programme (qualité scientifique, thème, non-mixité, régularité des activités, bénéfices perçus, popularité), les caractéristiques des concepteurs, diffuseurs et promoteurs (bonne réputation, qualités personnelles, préoccupation envers la problématique, engagement personnel), les stratégies utilisées de même que les appuis provenant de différents organismes. Les facteurs ayant nui à la conception et la diffusion du programme *Les Scientifines* sont la rareté et la non-récurrence des subventions disponibles pour une ressource, l'instabilité des positions politiques et les attitudes conservatrices quant à la conception de la femme.

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des *Scientifines* ont aussi identifié des facteurs qui, selon elles, influencent le processus de diffusion du point de vue des écoles. Les facteurs identifiés concernent l'étape de l'implantation (voir tableau 11). Étant donné la spécificité de ce programme, l'implantation réfère ici à la participation volontaire des jeunes filles aux activités.

Tableau 11 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des *Scientifines* comme ayant une influence sur l’implantation du programme

| Facteur | Implantation | | |
|---|--------------|---|-----|
| | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | |
| S’adresse exclusivement aux filles | | | |
| Se tient dans des locaux extérieurs à l’école | | | |
| Bénéfices perçus | | | |
| Popularité et visibilité | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | |
| Moyens interactifs pour faire connaître et adopter le programme ²¹ | | | |
| Moyens utilisés pour faciliter l’implantation du programme ²² | | | |
| Formation du personnel du milieu (les mères) | | | |
| <i>Lié à l’école</i> | | | |
| Attitudes des individus envers le problème, la prévention ou attitudes autres | | | |
| Moyens utilisés pour faciliter l’implantation du programme ²³ | | | |

Selon les répondantes, les *modalités* d’animation du programme, dynamiques, variées et axées sur le loisir, plaisent aux participantes et favorisent leur participation régulière. La *non-mixité* est également appréciée par les participantes, qui préfèrent se retrouver entre filles dans le cadre d’activités où les garçons prennent habituellement beaucoup de place. La *popularité* des *Scientifines* dans les écoles ainsi que les commentaires positifs des participantes favorisent le continuel renouvellement de la clientèle. Les différents *moyens utilisés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs afin de faciliter l’implantation* sont également favorables. Entre autres, un volet s’adressant aux mères des participantes a été mis en place (temporairement, faute de ressources). Tout en visant les mêmes objectifs que le programme original, ce volet contribuait à ce que les mères encouragent leur fille à continuer à participer aux activités. D’autres stratégies, telles qu’accompagner les participantes dans le trajet entre l’école et le local afin de rassurer les parents ainsi qu’entretenir un lien téléphonique avec les mères des participantes, ont favorisé la participation. Enfin, selon les répondantes, *l’attitude du personnel scolaire et des parents* envers le programme a un impact

²¹ Exemple : regrouper toutes les filles dans le gymnase afin qu’elles assistent à la présentation de promotion.

²² Exemples : faire une journée portes ouvertes; créer un lien téléphonique constant avec les mères des participantes; accompagner les participantes de l’école jusqu’au local; situer le local près des écoles.

²³ Exemples : faciliter la potentielle implantation en fournissant un local ou de l’argent; remplacer les études dirigées des filles par les *Scientifines* en donnant une partie de leur budget.

direct sur leur contribution et les actions qu'ils entreprennent afin de faciliter le déroulement des activités et la participation des filles :

« Des fois, il y avait, au fil des ans, une école avec qui ça allait mieux, mais une autre école où ça allait moins bien. Mais ça n'a jamais été de façon systématique, une ou l'autre. Puis ça dépend beaucoup du personnel. La direction est un facteur important. La direction puis des personnes qui y croient à l'intérieur de l'école. Ce sont des éléments extrêmement importants. »

Les *moyens utilisés par les écoles pour favoriser l'implantation* sont importants lors de l'implantation, qu'il s'agisse de faire la promotion de la ressource auprès de leurs étudiants ou de remplacer les études dirigées des filles par les *Scientifines* en accordant une partie de leur budget à la ressource.

En ce qui concerne les facteurs défavorisant l'implantation, les répondantes considèrent que le *contexte* multiculturel, dans lequel on retrouve différentes langues parlées à la maison, rend difficile les contacts avec les parents. De plus, le fait que les activités des *Scientifines se tiennent à l'extérieur des écoles* est défavorable à l'implantation en empêchant la participation des étudiantes fréquentant une école éloignée du local. *L'attitude des parents* envers le programme, ou leurs valeurs en général, nuisent parfois à la participation des filles, comme le mentionne une répondante :

« Entre autres, on avait réalisé que ces mères-là n'avaient pas bien plus de pouvoir, dans le fond, que leurs filles. Qu'il y en avait même où ça allait jusqu'à un certain point où elles empêchaient, elles retiraient leurs filles du programme en disant : "J'ai besoin d'aide, il faut qu'elle s'occupe de son petit frère, il faut qu'elle m'aide à faire du ménage". »

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs des *Scientifines*, les facteurs favorisant l'implantation de la ressource sont principalement les caractéristiques du programme (modalités d'animation, non-mixité, bénéfices perçus, popularité), les stratégies utilisées par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs, l'attitude favorable du personnel scolaire et des parents ainsi que leurs initiatives. Les facteurs défavorables sont le contexte sociopolitique, le fait que les activités du programme se tiennent dans un local extérieur à l'école de même que l'attitude parfois réfractaire des parents des participantes.

Point de vue des écoles ayant adopté le programme

Nous avons interrogé quatre personnes (une directrice-adjointe, deux directeurs et une enseignante) provenant des trois écoles ayant accepté de référer des étudiantes aux *Scientifines*. Le tableau 12 présente les facteurs identifiés par ces répondants comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter, c'est-à-dire d'accepter de collaborer à la participation de leurs étudiantes, et l'implantation. Ces écoles étant les seules ayant été ciblées, il n'y a par conséquent pas d'écoles ayant refusé d'adopter le programme.

Les écoles ayant accepté de référer des étudiantes aux *Scientifines* ont toutes eu connaissance de la ressource par le biais d'une rencontre avec les responsables, en plus d'avoir accès à d'autres sources d'information telles que de la documentation écrite et les médias. Un des répondants enseignant mentionne que son premier contact avec le programme a eu lieu par l'entremise de documentation écrite à laquelle il n'a pas porté attention, étant constamment sollicité par différents programmes. Ce n'est qu'après qu'un collègue lui en ait parlé qu'il s'y est intéressé. Il considère donc que l'envoi de documentation écrite comme *stratégie pour faire connaître et adopter le programme* est inefficace à elle seule. Ce même enseignant fait remarquer que les enseignants devraient être mieux informés de l'existence de tels programmes puisqu'ils sont dans une position privilégiée pour renseigner et convaincre les parents.

L'élément le plus important à l'étape de la prise de décision semble être les *caractéristiques du contenu* du programme (thèmes et objectifs). De plus, la ressource était *compatible avec les besoins des écoles*, comme le mentionnent ces deux répondants :

« Pour une fois qu'un loisir offrait autre chose qu'un loisir sportif. C'est une des difficultés, que ce soit dans n'importe quel quartier. »

« Nous autres, on offre déjà des études dirigées ici, puis des activités parascolaires. Mais dans mes étudiants cette année, il n'y en a pas beaucoup qui aiment ça. Je me disais que *Les Scientifines* allait leur offrir une possibilité différente. Donc, je leur en ai parlé, puis il y en a plusieurs qui étaient intéressées. »

Tableau 12 : Facteurs identifiés par les écoles ayant adopté *Les Scientifines* comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et son implantation

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|---|-----|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | | | 1 | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | 1 | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | 1 | | | 3 | | | 1 | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | | | | | 1 | | |
| Caractère innovateur | | | | 1 | | | | | |
| S'adresse exclusivement aux filles | | | | | | | 3 | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | | | | | | |
| Coût | | | | 1 | | | 1 | | |
| Se tient dans des locaux extérieurs à l'école | | | | 1 | | | | 2 | |
| Bénéfices perçus | 1 | | | | | | 2 | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | 2 | | | 1 | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | 2 | | | 1 | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels | 3 | 1 | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs | 4 | | | | | | | | |
| Stratégie utilisée pour faire connaître et adopter le programme | | 1 | | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | | | | 1 | | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | | | | 2 | 4 | |
| Attitudes des individus : autres | | | | | | | 1 | 2 | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | | | | 2 | 3 | |
| Moyens utilisés pour avoir accès au programme ²⁴ | 1 | | | | | | | | |
| Tradition d'utilisation de la ressource | | | | 1 | | | | | |
| Soutien de la part de la direction | | | | | | | 2 | | |
| Champion de programme ²⁵ | | | | | | | 1 | | |
| Autres activités semblables déjà en place | | | | | | | | 1 | |
| Moyens utilisés par l'école pour faciliter l'implantation ²⁶ | | | | | | | 4 | | |
| <i>Lié aux interactions entre l'école et le concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | 1 | 1 | |

²⁴ Exemples : contacter le concepteur, diffuseur ou promoteur pour avoir des renseignements; fournir un local dans l'école aux intervenants; aller visiter le local des *Scientifines* avec les élèves; remplacer les études dirigées des filles par les *Scientifines* en donnant une partie du budget.

²⁵ Définition : personne du milieu faisant la promotion du programme et favorisant son implantation.

²⁶ Exemples : faire un suivi des activités, superviser les présences et aider à la participation continue; créer un lien entre les activités en classe et celles des *Scientifines*; ne pas placer d'autres activités en même temps que les *Scientifines*; remplacer les études dirigées par les *Scientifines* en donnant une partie du budget; faire visiter les locaux des *Scientifines* aux élèves; demander aux professeurs d'assister aux activités des *Scientifines*.

Un directeur affirme qu'il trouvait important que *les activités se tiennent dans un local extérieur à l'école* :

« Moi, je tiens beaucoup à ce que ce soit fait à l'extérieur, dans le sens que l'école ici, à 4h30, c'est fermé. Il n'y a plus de vie dans une école après 4h30. Puis je n'ai pas de gymnase, je ne suis pas équipé, etc. Donc je me dis que l'endroit où il faut que j'amène mes jeunes, c'est le Centre de loisirs (où se trouve le local des *Scientifines*) qui, lui, est ouvert [...] Il faut que j'amène les jeunes là, que ce soit pour une activité scientifique ou une autre activité, il faut que je les amène à avoir un autre milieu de vie, un milieu de dépannage : je m'en vais pas à la maison, je vais pas dans la rue, je vais là. »

Les *caractéristiques des individus* venus présenter le programme – leur personnalité, leur professionnalisme, leurs convictions – ont aussi été un facteur déterminant à l'étape de la décision :

« La directrice, c'est vraiment une femme très dynamique. Elle me parlait de son projet et j'étais vraiment intéressée. C'est le premier projet que j'ai eu le goût d'embarquer vraiment. Je pense qu'elle vend bien son projet. »
« En rencontrant les animatrices aussi, la formation qu'elles avaient, l'ouverture d'esprit. C'est comme le respect mutuel qui a fait qu'on s'est embarqués. »

Un directeur d'école nous a dit que lorsqu'il est entré en fonction dans cette école, les *Scientifines* faisait déjà partie des activités offertes et que la décision de continuer à collaborer s'est prise naturellement : « Ça s'est poursuivi un peu par tradition ». D'autre part, un enseignant indique que, malgré le fait que son école ait adopté le programme, l'abondance de sollicitation de toute sorte dans l'école créait un *contexte* défavorable à la décision de collaborer avec la ressource.

À l'étape de l'implantation, les répondants des écoles soulignent, tout comme les concepteurs, diffuseurs et promoteurs, que la *non-mixité* des activités est appréciée par les jeunes filles et favorise leur participation :

« Une chose qu'elles aiment beaucoup, c'est de pas être avec les gars. Elles trouvent que c'est un endroit où elles peuvent être bien. Elles peuvent se retrouver entre elles. Les filles ont une image très différente des *Scientifines* par rapport à l'école. Elles n'ont pas de statut à défendre. Donc, elles sont très bien là-dedans. »

De plus, les *bénéfices* visibles du programme, souvent sous forme de commentaires de la part des participantes, ont encouragé les écoles à poursuivre leur collaboration avec *Les Scientifines*. Aussi, l'*attitude*, de même que le degré *d'engagement personnel* et d'action du

personnel scolaire et des parents constituent des facteurs importants à l'étape de l'implantation. Le *soutien de la part de la direction* de l'école a particulièrement un impact positif, comme le mentionne un directeur :

« C'est une collaboration. Ça veut dire que tu fais confiance à l'organisme, tu as vu les gens, tu as pris tout ce qu'il faut pour t'assurer que tes étudiantes vont être bien là-dedans. Mais un coup que c'est comme ça, bien là tu fonces. Je me dis tout le temps, tu mets la machine de ton école au service de cet organisme-là, et non pas le contraire : prendre l'organisme puis dire : "Bon, o.k., avec ta machine, fais-nous vivre." C'est tout à fait l'inverse que je perçois. Et chaque fois que j'ai travaillé dans ce type de relation là, ç'a été des orientations qui ont porté fruit. »

L'ensemble des répondants a mentionné l'impact positif des *moyens qu'ils utilisent afin de faciliter l'implantation*, que ce soit superviser les présences aux *Scientifines* et promouvoir la participation continue, créer un lien entre les activités en classe et celles des *Scientifines* ou faire visiter les locaux des *Scientifines* aux étudiantes.

En ce qui concerne les facteurs défavorables à l'implantation du programme, le fait que *les activités se tiennent dans un local extérieur à l'école* peut avoir une influence négative sur la participation, même si cet aspect était considéré comme positif lors de la prise de décision d'adopter le programme. En plus de nuire en empêchant la participation des étudiantes habitant trop loin, cette caractéristique pose problème à cause de l'attitude de plusieurs parents envers les activités extérieures à l'école :

« Pour certains, le fait que ce ne soit pas à l'école, ce n'est pas une question de distance. Ça serait deux rues plus loin, ça ne changerait rien. Les parents n'aiment pas que les enfants aillent dans une activité qui n'est pas à l'école même, supervisée par l'école. Peut-être parce que c'est juste parce qu'ils ne connaissent pas ça, ça les insécurise. Mais si ça se fait à l'école, ils se sentent en sécurité, ils savent qu'il n'y a aucun danger pour les enfants. »

En général, *l'attitude et les valeurs des parents* (exemple : conception traditionnelle du rôle des femmes) sont considérées par nos répondants comme des éléments majeurs nuisant à l'implantation. Les activités des *Scientifines* se tenant après les classes et la participation des filles devant être approuvée par leurs parents, l'autorité parentale est en effet un facteur déterminant. Le manque d'engagement personnel des enseignants est aussi un facteur identifié par nos répondants comme étant défavorable à l'implantation : « Je pense que les enseignantes ne se sentent pas vraiment concernées par ça. Elles ont leurs tâches, c'est

suffisant. Puis je les comprends aussi, elles en ont plein les bras ». Un des répondants affirme quant à lui que les *interactions* entre son école et les *Scientifines* sont trop ponctuelles (au début et à la fin de l'année scolaire) et que la ressource devrait être présente dans l'école de manière plus régulière au cours de l'année, ce qui contribuerait à augmenter l'intérêt et la participation des étudiantes de même que celle des enseignants. De plus, une répondante croit que les études dirigées de son école sont en compétition avec les activités des *Scientifines* puisqu'elles ont lieu au même moment et que plusieurs parents préfèrent que leurs enfants restent à l'école après les classes. Pour contourner ce conflit d'horaire qui peut défavoriser la participation des étudiantes aux *Scientifines*, un directeur nous a informé qu'il évite de placer d'autres activités en même temps que les *Scientifines*.

En résumé, selon les répondants des écoles ayant adopté les *Scientifines*, l'adoption et l'implantation de la ressource ont principalement été favorisées par les caractéristiques du programme (contenu, non-mixité, compatibilité avec les besoins des écoles, bénéfices perçus), les caractéristiques personnelles des concepteurs, diffuseurs et promoteurs, l'attitude favorable, l'engagement personnel et les initiatives du personnel scolaire (incluant la direction) et des parents. Les principaux facteurs défavorables au processus sont le fait que les activités ont lieu dans un local extérieur à l'école, l'attitude des parents des participantes et le manque d'engagement des enseignants.

Synthèse des différents points de vue

Le point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs et celui des répondants des écoles sur le processus de diffusion du programme *Les Scientifines* sont similaires. Le processus de diffusion a ainsi été influencé, favorablement et défavorablement, par un ensemble de facteurs concernant le contexte sociopolitique, le programme lui-même, les concepteurs, diffuseurs et promoteurs et les écoles.

En ce qui concerne les influences positives, la popularité grandissante de l'informatique et d'Internet de même que la réforme de l'éducation sont des éléments liés au contexte sociopolitique qui ont favorisé l'intérêt envers le programme. Plusieurs

caractéristiques du programme – son thème et son contenu, sa qualité scientifique, sa non-mixité, les bénéfices perçus, la régularité de ses activités, sa popularité, ses modalités d'animation, sa compatibilité avec les besoins des écoles – ont été favorables au succès de son processus de diffusion. Les qualités des concepteurs, diffuseurs et promoteurs – leur personnalité agréable et leur professionnalisme, leur bonne réputation, leur préoccupation envers la problématique, leur engagement personnel – de même que les stratégies qu'ils ont utilisées afin de faciliter l'implantation du programme ont aussi été des facteurs ayant un impact positif. Les divers appuis que les concepteurs, diffuseurs et promoteurs ont reçu d'organismes gouvernementaux et paragonnementaux, d'entreprises privées, de fondations, d'organismes de charité et de municipalités, ont été essentiels à la survie de la ressource. Enfin, en regard des caractéristiques des écoles ciblées, l'attitude positive et l'engagement du personnel scolaire (particulièrement de la direction) et des parents, de même que les moyens utilisés afin de favoriser la participation des étudiantes sont également des facteurs favorables.

Pour ce qui est des influences négatives, la rareté et la non-récurrence des subventions octroyées à la ressource, l'instabilité des positions politiques et le multiculturalisme du milieu ciblé sont des facteurs liés au contexte sociopolitique ayant défavorisé le processus de diffusion des *Scientifines*. Le fait que les activités se déroulent dans un local extérieur à l'école est la seule caractéristique du programme identifiée comme ayant pu avoir des conséquences négatives sur l'implantation. Une caractéristique de l'organisme émetteur, soit le fait d'être une ressource plutôt qu'un programme a eu un impact défavorable au niveau de la recherche de financement. L'insuffisance du financement constitue d'ailleurs un des facteurs défavorables importants. De côté des facteurs liés aux écoles, l'attitude négative de certains parents, le manque de participation des enseignants, de même que les attitudes conservatrices quant à la conception de la femme, sont les principaux éléments identifiés comme nuisant au processus de diffusion de la ressource.

PROGRAMME III : VERS LE PACIFIQUE

OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif de *Vers le Pacifique*²⁷ est de prévenir la violence entre les étudiants par la promotion de conduites pacifiques en utilisant deux stratégies : former les étudiants à la résolution pacifique des conflits interpersonnels; et les amener à utiliser la médiation comme mode de résolution de leurs conflits interpersonnels.

CLIENTÈLE CIBLÉE

Vers le Pacifique cible les filles et les garçons âgés entre 6 et 17 ans. Le programme est conçu particulièrement pour les écoles mais il peut être modifié et transposé de manière à s'appliquer à l'intérieur d'un cadre autre que scolaire.

HISTORIQUE

Fondé en 1976, le Centre Mariebourg est un organisme communautaire de Montréal-Nord qui a pour mission de prévenir les problèmes psychosociaux chez les enfants de 6 à 12 ans. En côtoyant les enfants, les intervenants de Mariebourg ont réalisé qu'ils n'étaient pas outillés pour apprendre à ceux-ci à résoudre efficacement les conflits et qu'ils devaient donc se mettre à la recherche de solutions.

L'intérêt du Centre Mariebourg pour la médiation a débuté en 1993, par la participation du Centre à la Table de concertation jeunesse de Montréal-Nord, où une formation à la médiation, destinée aux intervenants du milieu, a été élaborée. Par la même occasion, les participants ont découvert qu'il existait aux États-Unis des programmes de médiation par les pairs qui étaient déjà en place depuis quelques années dans les écoles secondaires.

²⁷ Les informations sur le programme sont tirées des manuels du programme (Hébert, Boissé, Lavigueur et Audet, 1998), du rapport d'évaluation du primaire (Rondeau *et al.*, 1999) et d'un article (Moreau, 1999).

En 1994, le Centre élabore avec le milieu un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs au primaire, qu'il présente au ministère de la Santé et du Bien-être social du Canada. Le projet est accepté et une première école de Montréal-Nord participe à son développement.

En 1995, le programme est donné dans trois écoles primaires de Montréal. La Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-centre accorde une subvention de recherche, et une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal et de la Direction de la santé publique se joint au Centre Mariebourg pour collaborer au développement du programme et à l'évaluation de ses impacts.

En 1996, le projet est offert dans cinq écoles primaires de Montréal-Nord, et la version s'adressant aux étudiants du secondaire est expérimentée dans une école de Laval. Un travail de collaboration avec les chercheurs s'effectue afin d'ajuster le programme aux besoins des étudiants du secondaire. Étant donné les effets positifs constatés par le Centre, les énergies sont alors consacrées à élaborer une formation pour implanter cette version, en 1997. Le personnel d'une école secondaire de Sherbrooke et d'un centre communautaire de la région Hull-Outaouais est formé pour implanter le programme dans ces régions.

En 1997, la première version des manuels est terminée et le programme est présenté lors du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec. Le lancement officiel du programme se fait en 1998, avec la version finale des manuels et un plan de diffusion. Un des commanditaires majeurs est la Chambre des notaires. Deux ans plus tard, le programme est donné dans 250 écoles, dont plusieurs en dehors du Québec, notamment au Nouveau-Brunswick et en Ontario. *Vers le Pacifique* est maintenant sous la responsabilité du *Centre International de Résolution de Conflit et de Médiation (CIRCM)*, un organisme créé par le Centre Mariebourg afin de favoriser la promotion du programme.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Vers le Pacifique est d'abord fondé sur une *approche développementale*. La prévention de la violence par l'enseignement de la résolution de conflits et par la formation à la médiation repose sur la prémisse suivante : le développement des habiletés sociales de l'enfant favorise l'adaptation et l'utilisation de comportements prosociaux. En effet, plusieurs recherches montrent qu'un déficit précoce sur le plan des habiletés sociales représente un facteur important contribuant au développement des difficultés d'adaptation sociale.

Le programme s'appuie également sur une *approche cognitivo-comportementale*. Des recherches indiquent qu'une partie des déficits au plan des habiletés sociales découlent de facteurs cognitifs. Comparativement aux autres enfants, ceux qui manifestent des comportements antisociaux de façon importante ont tendance à : 1) extraire un nombre limité d'informations de leurs interactions sociales; 2) prêter généralement attention à des indices agressifs; 3) apporter moins de solutions positives à des conflits interpersonnels; 4) attribuer des intentions hostiles aux autres; 5) accepter plus difficilement une perspective différente de la leur; 6) manquer d'empathie; 7) se centrer sur les fins plutôt que sur les moyens; et 8) méconnaître les conséquences de leur propre comportement. Plusieurs théoriciens et praticiens ont donc suggéré que si l'apprentissage d'habiletés sociales (partage, entraide, habiletés à communiquer, etc.) pouvait constituer une manière intéressante de prévenir plusieurs problèmes d'adaptation sociale, cette approche demeurerait insuffisante si l'on ne cherchait pas également à promouvoir les habiletés cognitives qui les sous-tendent.

La combinaison habiletés sociales et résolution de problèmes (habiletés comportementales/habiletés cognitives) oriente les activités d'intervention du programme. On privilégie ainsi la conjugaison d'une série d'ateliers d'apprentissage sur les habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels au soutien et modelage par les pairs, sous la supervision des adultes dans des situations réelles. Les activités éducatives visent la maîtrise chez l'enfant de quatre habiletés : 1) identifier et reconnaître la nature du problème et ses effets; 2) identifier les différentes solutions au problème et leurs conséquences respectives; 3)

choisir la solution qui apparaît la plus appropriée; 4) appliquer cette solution et en évaluer les effets.

CONTENU

Le programme comprend deux volets d'intervention : la résolution de conflits et la médiation par les pairs. Il est possible d'instaurer seulement le premier volet. On recommande cependant d'appliquer les deux volets afin de favoriser pleinement l'atteinte des objectifs. La réalisation du programme s'échelonne sur deux années scolaires complètes. Le tableau 13 présente la description du premier volet et le tableau 14, la description du second.

Tableau 13 : Description du premier volet du programme *Vers le Pacifique* : la résolution de conflits

| Secteur primaire | | Secteur secondaire |
|--|--|--|
| Premier cycle | Deuxième cycle | |
| But général des ateliers : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. | | |
| Objectif général des ateliers : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Sensibiliser les étudiants à la résolution pacifique de conflits. | <ul style="list-style-type: none"> Former les étudiants à la résolution pacifique de conflits. | |
| Objectifs spécifiques des ateliers : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Aider les étudiants à améliorer leurs relations avec autrui et à augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres. Encourager l'acquisition par les étudiants d'habiletés d'écoute, de jugement critique et d'expression verbale. Développer chez les étudiants une vision différente des situations conflictuelles. Développer chez les étudiants une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits. | | |
| Nombre, durée et fréquence des ateliers : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Trois ateliers de 30 à 50 minutes chacun. S'échelonnent sur une période de 4 à 7 mois à un rythme d'un atelier par semaine ou d'un atelier par deux semaines. L'animation des ateliers peut s'effectuer à l'intérieur des différentes matières régulièrement enseignées. Ces ateliers s'insèrent particulièrement bien dans les cours de formation personnelle et sociale ou d'enseignement moral. | <ul style="list-style-type: none"> Huit ateliers de 50 minutes chacun. | <ul style="list-style-type: none"> Trois ateliers de 75 minutes chacun. S'échelonnent sur une période de 2 à 3 mois à un rythme d'un atelier par mois. |
| Méthodes pédagogiques : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Brefs exposés • Mises en situation • Jeux de rôles • Exercices écrits • Travaux d'équipe | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lecture d'histoires • Devinettes • Dessins Échanges de groupe • Jeux d'animation Jeux de mimes | Discussions et échanges | |

Tableau 14 : Description du second volet du programme *Vers le Pacifique* : la médiation par les pairs

| Secteur primaire | | Secteur secondaire |
|---|--|---|
| Premier cycle | Deuxième cycle | |
| But général : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. | | |
| Objectif général : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Amener les étudiants à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits. | | |
| Objectifs spécifiques : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Habilitier les étudiants à l'utilisation de la médiation comme alternative efficace aux approches improductives de résolution des conflits. • Reconnaître et développer les compétences des étudiants quant à leur pouvoir de résoudre des conflits. • Encourager l'engagement social des étudiants dans la résolution de conflits. • Responsabiliser les étudiants dans la gestion de leurs conflits. | | |
| Étapes de réalisation : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'animation en classe d'un atelier de sensibilisation à la médiation. | <ul style="list-style-type: none"> • La sélection des étudiants-médiateurs : les médiateurs doivent représenter tant les composantes ethniques du milieu scolaire que le nombre de garçons et de filles et l'âge des enfants. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Sélection par les pairs et les enseignants. - Entrevue de sélection : elle se fait en groupe; discussions, mises en situation (sur l'empathie, l'impartialité et la neutralité). | <ul style="list-style-type: none"> - Sélection par les pairs, les enseignants et autres professionnels. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • La formation des étudiants-médiateurs. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Durée approximative de 10 heures étalées sur une ou deux semaines, à raison de 2 heures par période. | <ul style="list-style-type: none"> • Durée approximative de 8 heures étalées sur une ou deux semaines, à raison de 2,5 heures par période. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • L'action des étudiants-médiateurs : À la demande des étudiants (directement ou par courrier), aider ceux-ci à résoudre leurs conflits de manière pacifique. • Le rôle de l'élève-médiateur : calmer (phase de stabilisation); parler (phase de communication); chercher (phase de négociation); et trouver (phase de concertation). | |

Après la première année d'intervention, un atelier de révision est proposé aux élèves pour chacun des secteurs d'implantation, soit un atelier au niveau primaire et un atelier au niveau secondaire. Le tableau 15 présente ces ateliers.

Tableau 15 : Ateliers de révision après la première année d'intervention du programme *Vers le Pacifique*

| Secteur primaire | Secteur secondaire |
|--|--|
| Habiletés de base à la résolution de conflits : | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Un atelier de 50 minutes. | <ul style="list-style-type: none"> • Un atelier de 75 minutes. |
| Médiation : | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formation de révision des étudiants-médiateurs (2 heures). | <ul style="list-style-type: none"> • Révision de la médiation (35 minutes). • Formation de révision des étudiants-médiateurs (2,5 heures). |

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ

Une évaluation de l'efficacité du programme *Vers le Pacifique* (Rondeau et al., 1999) a été effectuée dans cinq écoles primaires défavorisées d'un même secteur de Montréal pendant deux années scolaires consécutives (1995-1996 et 1996-1997). Deux de ces écoles ont servi d'écoles témoins durant la première année d'évaluation et ont joint le groupe expérimental la seconde année; il n'y a ainsi pas de groupe de comparaison pour la seconde année d'évaluation. Lors de la première année d'évaluation, le groupe expérimental comptait 589 étudiants et le groupe contrôle, 426. La seconde année, le groupe expérimental comptait 933 étudiants. Une partie des écoles du groupe expérimental appliquaient le programme pour une première année, tandis que les autres en étaient à leur deuxième année d'implantation; cette distinction a été considérée dans les analyses.

Divers instruments de mesure ont été utilisés, notamment le *Questionnaire d'évaluation du comportement au primaire* (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987), le *Répertoire des habiletés sociales* (Rondeau, Bowen, Labonté et Bélanger, 1997), le *Social Problem Solving Interview* (Rubin, Bream et Rose-Krasnor, 1991), le *Self-perception Profile for Children* (Harter, 1985) ainsi qu'une évaluation sociométrique.

Les résultats des analyses effectuées à partir des données recueillies lors de la première année d'évaluation indiquent une hausse du niveau d'agressivité et une baisse du contrôle personnel pour l'ensemble des étudiants ayant participé au programme comparativement au groupe contrôle pour qui aucun changement n'est noté. De plus, les étudiants participant au programme depuis deux ans connaissent un accroissement significatif de leur sentiment de compétence comportementale. Cet accroissement du sentiment de compétence comportemental ne se retrouve pas chez les étudiants participant au programme depuis un an, ni chez les étudiants faisant partie du groupe de comparaison. Enfin, les résultats suggèrent de plus une augmentation des comportements de retrait social chez les étudiants participant au programme depuis une année, alors que ces mêmes comportements sont en baisse chez les étudiants participant au programme depuis deux années et chez ceux du groupe de comparaison.

Les résultats découlant de la seconde année d'évaluation (sans groupe contrôle) indiquent que le niveau de retrait social des garçons ayant reçu l'intervention pendant deux ans augmente tandis qu'il baisse légèrement pour les garçons ayant été en contact avec le programme pendant un an. Chez les filles, l'inverse semble se produire : leur niveau de retrait social augmente lorsqu'elles participent au programme pendant un an et baisse lorsqu'elles y participent pendant deux ans. On constate que le degré de prosocialité des étudiants ayant participé au programme pendant un an diminue légèrement alors qu'il augmente chez les étudiants y ayant participé pendant deux ans. Pour ce qui est du contrôle personnel, tandis qu'il demeure stable chez les étudiants ayant reçu l'intervention pendant un an, il diminue chez les étudiants l'ayant reçu pendant deux ans. Enfin, devant un problème interpersonnel fictif, les étudiants ont moins tendance à prêter de mauvaises intentions aux personnages après avoir participé au programme pendant un an. Chez les étudiants y ayant participé pendant deux ans, les résultats demeurent stables tout en étant meilleurs que ceux du premier groupe.

En résumé, l'évaluation ne révèle que quelques effets positifs. Sur un an, le programme semble augmenter le sentiment de compétence comportemental des étudiants et améliorer leur évaluation de l'intentionnalité des autres, tandis que sur deux ans, il semble augmenter leur prosocialité. Comme le font remarquer les auteurs de la recherche, certains gains réalisés par les étudiants sont peut-être absents des résultats étant donné une faiblesse méthodologique dans le devis expérimental. La recherche nécessitait que les enseignants connaissent bien leurs étudiants afin de pouvoir évaluer leur comportement. C'est pour cette raison que la première mesure a été effectuée trois mois après le début de l'année scolaire et le début de l'intervention. Tout gain réalisé par les étudiants durant cette période est absent des résultats, ce qui contribue à réduire l'écart entre le prétest et le post-test.

PROCESSUS DE DIFFUSION

Vers le Pacifique comporte deux volets : les ateliers sur la résolution de conflits et la médiation par les pairs. Le programme est appliqué par le personnel scolaire, préalablement formé aux frais de l'école par l'organisme promoteur du programme (Centre international de

résolution de conflits et de médiation) ou de manière autodidacte à partir du manuel du programme (en vente libre).

Comme le programme est pris en charge par les écoles, toute école intéressée peut l'adopter. Les écoles peuvent prendre connaissance du programme par elles-mêmes (exemples : médias, contacts avec des écoles l'ayant adopté) et demander au CIRCM de venir en faire une présentation. Le CIRCM fait aussi de la sollicitation auprès des écoles à l'aide de publicité écrite et de contacts téléphoniques.

Une fois le programme accepté par une école, les différentes personnes concernées – la direction, les enseignants et autres professionnels, le comité de parents et les étudiants – doivent être informées des grandes lignes du programme et de leurs rôles respectifs.

Il est recommandé de dresser un portrait du milieu avec les membres de la direction ou du personnel. Un tel portrait permet d'adapter le programme aux réalités de l'école et sert de point de référence pour en évaluer plus tard les impacts. Deux types de portraits doivent être dégagés : 1) *un portrait général* (caractéristiques sociodémographiques; composition ethnique; forces à l'intérieur de l'école; ressources matérielles et humaines disponibles, etc.); 2) *un portrait spécifique* (état des tensions et manifestations; proportion des conflits entre individus, sous-groupes et gangs; nature, nombre et fréquence des conflits; pourcentage de problèmes disciplinaires reliés aux conflits, temps consacré par les différents membres du personnel à la gestion de conflits; méthodes actuellement utilisées pour la résolution de conflits).

Un comité de coordination doit être formé. Ce comité verra à l'application du programme tout au cours de l'année. Il regroupe les membres des différentes instances rattachées au programme. Il comprend donc minimalement : un responsable du programme; un membre de la direction de l'école; un membre du personnel enseignant ou des autres professionnels de l'école; un parent et un étudiant. Ce comité est ainsi constitué de 5 à 12 membres qui se rencontrent une fois par mois. Ses fonctions sont de : 1) promouvoir le programme; 2) collaborer aux étapes d'application du programme et voir à leur réalisation; et

3) évaluer le programme et apporter les ajustements nécessaires à sa réussite. Une formation de base doit d'abord être donnée aux membres du comité de coordination qui sont appelés, entre autres, à animer les ateliers en classe et à former les étudiants-médiateurs. Cette formation s'inspire du contenu à transmettre éventuellement aux étudiants et elle peut durer de 2 à 4 jours. Le CIRCM offre cette formation mais l'école peut faire appel à d'autres personnes-ressources ayant une bonne connaissance du sujet. Une période de sensibilisation doit également être prévue pour les enseignants qui veulent inclure les ateliers à l'intérieur de leurs cours. Cette période de sensibilisation, portant sur la structure du programme et les modalités d'application, dure environ deux heures et peut être donnée par les membres du comité de coordination.

Comme le programme s'échelonne sur deux années scolaires, il est nécessaire d'organiser un calendrier des activités. Il s'agit donc de prévoir les rencontres du comité de coordination ainsi que le déroulement des étapes de réalisation du programme. De plus, avant de débiter l'animation des ateliers, il est fortement suggéré de faire un lancement du programme à la grandeur de l'école au moyen d'affiches et de slogans, et d'entretenir cette visibilité tout au cours de l'année scolaire.

Le CIRCM souligne la nécessité de se documenter périodiquement sur la perception de tous les partenaires concernés sur l'application du programme : le personnel de l'école, les parents, les étudiants, sans oublier les étudiants-médiateurs. Ces données sont collectées par l'entremise de commentaires généraux, de questionnaires écrits et de données statistiques. Les divers outils de cueillette de données sont inclus dans la trousse du programme. Trois moments de cueillette des données sont fixés : 1) à la suite des ateliers sur la résolution de conflits; 2) en cours d'action des étudiants-médiateurs; et 3) à la fin de l'année d'implantation.

FACTEURS INFLUENÇANT LA DIFFUSION

Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique* interrogés (deux concepteurs, un évaluateur et une personne de la Commission scolaire de Montréal qui a agi en tant que promoteur et diffuseur) ont identifié des facteurs, présentés au tableau 16, ayant influencé positivement ou négativement la conception et la diffusion du programme.

Tableau 16 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique* comme ayant influencé la conception et la diffusion du programme

| Facteur | Conception | | | Diffusion | | |
|--|------------|---|-----|-----------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | |
| Deux composantes au programme | | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | | | |
| Préoccupation envers la diffusion du programme | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser le développement du programme ²⁸ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels ²⁹ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs ³⁰ | | | | | | |
| Stratégie utilisée pour faire connaître et adopter le programme | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser la diffusion ³¹ | | | | | | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | | | | | | |
| Interactions entre le concepteur, diffuseur ou promoteur et les groupes d'appuis | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | | | |

²⁸ Exemples : rechercher du financement; expérimenter et améliorer le programme dans des milieux; former un comité décisionnel; s'inspirer des modèles américains.

²⁹ Exemples : documentation écrite; bulletin distribué par la Commission scolaire; vidéo.

³⁰ Exemples : rencontre en personne; conférence de presse.

³¹ Exemples : rechercher du financement; créer un volume permettant l'implantation du programme de manière autonome; s'associer à un éditeur /diffuseur; diffuser le programme dans d'autres régions.

Une répondante soutient qu'à l'étape de la conception, le thème du programme était en accord avec la tendance à chercher des alternatives à la judiciarisation des jeunes contrevenants; ce facteur lié au *contexte sociopolitique* a donc été favorable. De plus, les parents et enseignants du milieu manifestaient des inquiétudes envers la violence entre les jeunes. L'organisme à l'origine du programme, le Centre Mariebourg, fait de l'intervention auprès des jeunes depuis des années, la réceptivité de la communauté à son égard était favorable. De plus, par son *fonctionnement*, ce centre possède une bonne expertise du milieu scolaire et de la vie des jeunes dans la cour d'école, ce qui a facilité le développement de *Vers le Pacifique*. La *préoccupation des concepteurs, diffuseurs et promoteurs envers la problématique* a aussi constitué un facteur favorable à l'étape de la conception du programme :

« Différents programmes de prévention de Mariebourg étaient présents dans les écoles, et c'est par ces contacts-là avec les jeunes, avec les enseignants et avec les parents, on entendait des gens inquiets au niveau de la violence en milieu scolaire. Comme organisme qui travaille en prévention, nous autres, on a compris qu'il fallait bâtir des choses, il fallait mettre des choses en place. [...] Je leur disais, qu'est-ce qu'on peut mettre en place auprès des 6-12 ans pour éviter qu'ils se rendent à l'adolescence, soit dans la délinquance ou la violence dans les couples. »

De plus, les différents *moyens utilisés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs afin de favoriser le développement du programme*, tels que s'inspirer des modèles américains sur la médiation, rechercher du financement et expérimenter le programme à petite échelle, sont considérés comme des éléments ayant eu un impact positif. Des *appuis* financiers provenant de différents organismes (gouvernement, regroupement professionnel, organisme de charité, député), de même que l'appui d'un centre de recherche sur la violence et d'une firme de communication, se sont aussi avérés très favorables au développement du programme. L'importance de ces appuis se fera d'ailleurs sentir tout au long des différentes étapes du processus de diffusion. Une association fructueuse avec les partenaires, une bonne planification et des objectifs précis ont également favorisé l'étape de la conception. Aucun facteur ayant eu un impact défavorable n'a été identifié pour cette étape.

À l'étape de la diffusion, la répondante de la Commission scolaire de Montréal mentionne l'influence favorable du *contexte sociopolitique* :

« Je pense aussi qu'ils sont arrivés à un moment où on commençait davantage à parler de la médiation. [...] La médiation familiale, aussi. Toute la médiation au niveau des divorces. Le mot "médiation" a été médiatisé. Et je pense que ça a favorisé. Il y avait ce courant-là. »

Une autre répondante considère que le fait que le programme comporte deux volets distincts, un centré sur la formation et l'autre sur l'intervention, est un concept intéressant ayant favorisé la diffusion.

La préoccupation des concepteurs, diffuseurs et promoteurs envers la diffusion du programme combinée à une *stratégie* de diffusion influencée par le marketing ont été des éléments positifs importants. En effet, très tôt dans le développement du programme, les concepteurs ont choisi de s'associer à une maison d'édition afin de publier un manuel permettant à quiconque d'implanter le programme de manière autonome. De plus, un organisme distinct du Centre Mariebourg (le CIRCM) a été créé dans le but d'encadrer et de faire la promotion du programme. Afin de développer un réseau de contacts et de bien s'insérer dans leur créneau du marché, les concepteurs, diffuseurs et promoteurs ont fait appel aux services d'une firme de communication. L'ensemble de ces *moyens utilisés afin de faciliter la diffusion* sont considérés favorables par les répondants.

La répondante de la Commission scolaire mentionne que le nombre croissant de programmes de prévention / promotion voyant le jour depuis quelques années crée de la concurrence qui rend difficile la survie et le succès d'un programme : « Tous les organismes en font une grande promotion aussi. Tout le monde est vendeur de quelque chose ». Dans ce *contexte*, les écoles, abondamment sollicitées, seraient moins ouvertes aux nouveaux programmes. Cette répondante affirme également que le processus de diffusion est défavorisé dans les écoles francophones, car les écoles anglophones seraient plus familières avec les principes de la médiation et plus réceptives à ce type d'intervention :

« Et eux, je pense qu'ils ont une recette que nous, on n'a pas, c'est que c'est intégré à leur curriculum. Ça fait partie de la vie de l'école. C'est un "en-soi" et ce n'est pas à côté. Pour moi, je pense que c'est quelque chose qu'au niveau francophone, on n'a pas, mais que du côté anglophone, de par la culture aussi, c'est un élément fort. »

L'attitude des écoles francophones envers la médiation aurait ainsi un impact négatif sur la diffusion du programme.

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique*, la conception et la diffusion du programme ont été principalement favorisées par le contexte sociopolitique, les caractéristiques des concepteurs, diffuseurs et promoteurs (fonctionnement interne, préoccupation envers la problématique, préoccupation envers la diffusion) et les différentes stratégies utilisées, la préoccupation des écoles envers la problématique ainsi que les appuis de divers organismes. Les facteurs défavorables sont l'abondance de programmes destinés aux écoles et l'attitude des écoles francophones envers la médiation.

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique* ont aussi identifié des facteurs qui, selon eux, influencent le processus de diffusion du point de vue des écoles, c'est-à-dire qui influencent les étapes de la prise de connaissance du programme, de la décision de l'adopter et de l'implantation (voir tableau 17).

La *provenance de l'information* concernant un programme a souvent un impact sur l'opinion qu'on s'en fait. D'après les concepteurs, diffuseurs et promoteurs, les écoles prennent souvent connaissance du programme par le biais d'écoles l'ayant déjà adopté ou après en avoir entendu parler dans les médias. Ces deux sources d'information ont apparemment un impact favorable sur le processus de diffusion du programme. Le *contexte sociopolitique*, la *compatibilité du programme avec les besoins ou les objectifs des écoles*, de même que les *bénéfices perçus* sont les principaux facteurs ayant eu un impact positif sur l'intérêt des écoles face au programme.

« Ça répondait à un besoin criant, je pense, pour les gens du milieu scolaire, d'avoir des actions concrètes auprès des jeunes pour prévenir la violence dans les écoles, travailler au niveau de la gestion des conflits avec les jeunes. Je pense qu'il y avait le sens du "timing", par rapport aux besoins des écoles à ce moment-là. »

En effet, beaucoup d'écoles manifestaient une inquiétude quant à la violence dans la cour d'école et *Vers le Pacifique* a été perçu comme une action concrète contribuant à lutter contre ce problème. Bien sûr, *l'attitude des individus envers le problème* est déterminante : la préoccupation envers la violence est un préalable à la recherche de solutions. Deux répondants ont mentionné le phénomène « boule de neige » en faisant référence à la *popularité* croissante du programme *Vers le Pacifique*. Le programme en développement a d'abord été implanté dans une école, puis dans un nombre de plus en plus grand d'écoles au

fil des années. Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs expliquent ce phénomène par leurs efforts de promotion, le bouche à oreille et le fait que le Centre Mariebourg soit déjà connu des écoles de la région depuis longtemps.

Tableau 17 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique* comme ayant influencé la prise de connaissance du programme, la décision de l'adopter et son implantation dans les écoles

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|---|-----|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | | | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : avoir été évalué | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu | | | | | | | | | |
| S'adresse à tous les étudiants de l'école | | | | | | | | | |
| Simplicité / complexité | | | | | | | | | |
| Adaptabilité et flexibilité | | | | | | | | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | | | | | | |
| Exigences du programme en général | | | | | | | | | |
| Formation du personnel non requise | | | | | | | | | |
| Coût | | | | | | | | | |
| Bénéfices perçus | | | | | | | | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | | | | | | |
| Popularité et visibilité | | | | | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs | | | | | | | | | |
| Formation du personnel scolaire | | | | | | | | | |
| Soutien technique, supervision et consultation donnés à l'école | | | | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème ou la prévention | | | | | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | | | | |
| Stabilité du personnel | | | | | | | | | |
| Type de processus décisionnel : centralisé | | | | | | | | | |
| Champion de programme | | | | | | | | | |
| Autre programme déjà en place | | | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faciliter l'implantation ³² | | | | | | | | | |
| <i>Autres facteurs</i> | | | | | | | | | |
| Provenance de l'information reçue par l'école | | | | | | | | | |

À l'étape de la prise de décision, le *contexte sociopolitique* serait parfois favorable. En effet, les courants d'idées, valorisant certains thèmes ou problématiques, influenceraient les écoles : « Il y a comme des modes aussi, qui sortent. Puis là, un moment donné, tu n'entends parler que d'estime de soi; un moment donné, tu n'entends parler que de résolution de conflits. Ce phénomène-là aussi va jouer ».

³² Exemples : répartir le programme selon leurs besoins; adapter le programme selon leurs besoins.

Du côté des facteurs liés au programme, les trois répondants affirment que *le fait que le programme ait été évalué* est très important pour les écoles :

« Ça joue beaucoup. Moi, dans les premiers moments du programme, on commençait à se promener d'une école à l'autre et c'était une question qui nous était demandée, et qui nous est encore demandée. C'est bien bien important pour les gens. [...] C'est bien important, c'est comme si ça amenait une certaine crédibilité, de le mettre sur le marché en toute connaissance de cause. »

Les *caractéristiques du contenu* du programme, notamment son thème et ses objectifs, sont aussi des facteurs déterminants dans la décision. De plus, *le fait que le programme s'adresse à tous les étudiants de l'école* simultanément est apprécié : « Il y a la possibilité d'avoir un effet sur l'ensemble du milieu, pas juste sur la classe. Je pense à d'autres programmes que c'est l'unité classe où il s'intègre. On parle de la possibilité d'un "projet école" avec *Vers le Pacifique* ». La *flexibilité* du programme a aussi un impact favorable sur la décision de l'adopter :

« L'acquisition est quand même assez souple. Les gens relativement autodidactes peuvent prendre les manuels, suivre, puis implanter. S'il y en a qui ont besoin d'un peu plus, ils peuvent envoyer quelqu'un pour se former [...] Les gens sentent qu'ils peuvent manier un peu le programme pour répondre aux besoins propres de leur milieu. Il y a des critères qui sont quand même mentionnés; pour que ça réussisse, il faut que tel ou tel aspect soit présent. Mais à partir de là, vous en faites ce que vous voulez. »

La *qualité du matériel* de promotion et du manuel, aussi bien au niveau de la présentation que du contenu, joue beaucoup dans la décision des écoles : « Tu as cinq minutes quand tu rencontres quelqu'un. Arranges-toi pour que ton matériel ait l'air professionnel, ça va faire une différence ». Une répondante mentionne que le *coût* abordable du matériel, et du programme lui-même, est un facteur ayant un impact positif lors de la prise de décision. La *compatibilité du programme avec les besoins ou les objectifs de l'école* constitue un des facteurs les plus importants dans la prise de décision : « Jusqu'à maintenant, ce qui va amener un milieu à se mobiliser ou non, c'est la pertinence du programme ».

En ce qui concerne les facteurs liés aux écoles, comme pour l'étape précédente de la connaissance du programme, *l'attitude des individus envers le problème* est déterminante à l'étape de la décision. Selon une répondante, c'est souvent l'école qui contacte l'organisme émetteur afin de recevoir des informations sur le programme puisque leur décision d'adopter un programme afin de lutter contre la violence a déjà été prise; le but de la rencontre sert alors

à déterminer si *Vers le Pacifique* est le programme qui leur convient. Donc, leur préoccupation envers la problématique serait à l'origine de leur décision d'adopter un programme, alors que la décision de choisir *Vers le Pacifique* en particulier dépendrait de plusieurs autres facteurs.

De plus, un *processus décisionnel centralisé* au niveau de la direction favorise la décision d'adopter le programme. Plusieurs directeurs vont en effet décider d'adopter *Vers le Pacifique*, parfois sans l'assentiment général, afin de rassembler tout le personnel autour d'un objectif précis. Une répondante va même jusqu'à préconiser un processus décisionnel centré au niveau des commissions scolaires en affirmant que l'actuel processus, où chaque école peut choisir son propre programme, défavorise les nouveaux programmes à cause de l'abondante sollicitation. Selon elle, le choix des programmes devrait se faire au niveau de la commission scolaire, les programmes choisis seraient ensuite appliqués de manière uniforme à toutes les écoles. Cette méthode favoriserait l'institutionnalisation de programmes de qualité.

En ce qui concerne les facteurs pouvant avoir un impact négatif à l'étape de la décision d'adopter, l'abondance de programmes et l'ampleur de la sollicitation envers les écoles, de même que certaines situations ponctuelles tels les conflits syndicaux, qui réduisent souvent la disponibilité du personnel, sont des éléments négatifs liés au *contexte sociopolitique*. Il n'y a pas consensus au sein des répondants provenant des écoles sur l'impact du degré de *complexité* et d'*exigence* du programme. Certaines écoles considèrent le programme simple, tandis que d'autres le trouvent plutôt imposant, exigeant et complexe. La décision de ne pas adopter le programme serait plus souvent due à des facteurs liés au *fonctionnement interne* de l'école – le personnel ne se sent pas prêt au niveau organisationnel, d'autres objectifs sont prioritaires – qu'à des facteurs liés au programme. *L'attitude des individus* est parfois un facteur défavorable. En effet, le personnel scolaire n'est souvent pas prêt à participer activement à un programme relativement élaboré et substantiel : « C'est sûr qu'en milieu scolaire, moins ça coûte cher, moins c'est long, moins c'est compliqué, puis mieux c'est ». De plus, lorsque les enseignants sont consultés à travers le processus décisionnel d'adoption du programme, l'attitude plus individualiste de certains, qui ne sont

pas prêts à participer à un projet commun, nuit parfois à l'adoption. Enfin, la présence d'*autres programmes déjà en place* dans une école défavorise tout nouveau programme, réduisant la disponibilité du personnel et leur intérêt.

À l'étape de l'implantation, la *qualité du manuel*, permettant d'appliquer le programme de manière autonome, facilite le processus :

« Pour les gens, ce sont des manuels faciles à suivre. C'est précis. Les gens ne se perdent pas dans le guide, il y a suffisamment de détails sans en avoir trop. Ce sont des commentaires qui m'ont été donnés : "facile à suivre", "j'ai aimé travailler dedans". Rarement, pour ne pas dire jamais, j'ai entendu des commentaires négatifs sur les livres. »

Le personnel scolaire apprécie le fait que, grâce à ce manuel, il n'est pas obligé de suivre une formation. Par contre, si le besoin se manifeste, l'organisme promoteur leur offre une *formation* visant à les habiliter à appliquer le programme. Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs offrent également un *soutien* à l'implantation, sous forme d'assistance et de supervision. Les répondants considèrent ces deux services efficaces. Du côté des facteurs liés aux écoles, la présence d'un *champion de programme* est favorable à l'implantation :

« Qui va être responsable, porteur du projet dans le milieu? Je crois qu'il faut quelqu'un pour brasser la soupe dans l'école, et maintenir ça. Une fois que la formation est finie et que les responsables du programme ne sont plus dans l'école, il faut quelqu'un dans l'école qui prenne ça, puis qui regarde ça, puis qui assume ça. Alors, moi, je me dis que cette condition-là est souvent pas présente, pas suffisamment présente. »

Les principaux *moyens utilisés par les écoles afin de faciliter l'implantation* sont de modifier le contenu du programme et la répartition du temps selon leurs besoins : passer plus de temps sur un certain thème, aborder un certain sujet avant un autre, diviser un long atelier en deux ateliers plus courts, etc. Ces moyens sont perçus comme ayant un impact positif sur l'implantation du programme.

Cependant, *l'attitude des individus envers la prévention* a parfois un impact négatif sur l'implantation. En effet, une répondante de la commission scolaire mentionne que les programmes de prévention sont souvent mal intégrés à la vie de l'école :

« Je trouve que si tu l'appliques au quotidien, ça génère vraiment des façons de faire qui peuvent se prendre très facilement. Si comme adulte, tu n'es déjà pas "mindé" comme ça, c'est pas évident. Mais si tu l'as et que tu arrives à

l'appliquer de façon quotidienne, bien ça s'opérationnalise facilement. [...] Ce qui est important, c'est si tu fais juste les activités dans le cadre, tu appliques la médiation, mais qu'après tu récupères jamais au quotidien, tu reviens jamais là-dessus, bien, tu vas peut-être te dire que tu as fait un beau programme, tu as fait huit activités, mais tu récupères jamais rien dans le quotidien. À ce moment-là, c'est un coup d'épée dans l'eau, ça donne rien. Mais on vit souvent, dans le milieu scolaire, des situations comme ça. »

Cette répondante affirme aussi que plusieurs écoles manquent de préparation face à l'implantation et ne sont pas disposées à réévaluer et à corriger leurs méthodes lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés :

« Il y a des écoles, pour moi, qui malheureusement ne se posent pas assez la question du processus, mais qui vont être centrées vite sur un moyen. Tu peux acheter le programme, mais qui ne donne pas de résultats non plus. Et ça, ça se passe beaucoup dans nos milieux. On est beaucoup consommateurs de programmes, mais peu vont poursuivre la démarche et vont la consolider et vont aller jusqu'au bout, puis se questionner. [...] Qu'est-ce que ça implique? Qui va se réunir pour s'approprier le programme? Qui va animer? Qu'est-ce qu'on est prêt à faire? Et ça, ce sont des questions qu'ils ne se posent pas, qu'ils se posent après, puis là, ils embarquent : "Oui, oui, oui, on veut faire quelque chose, viens, on y va." Puis après, plein de choses ne marchent pas parce qu'ils n'ont pas regardé ça. [...] Et ensuite, se réévaluer en cours de route. Ah bien, là, on en parle même pas. Ceux qui font ça, c'est rare, mais rare, je vous le dis pas. Ils vont préférer arrêter le programme puis en repartir un autre que de poursuivre. »

Le manque de *stabilité du personnel* est aussi un facteur défavorable à l'implantation :

« Un autre problème qu'on a, c'est le roulement d'intervenants. Ça, c'est énorme, c'est énorme. Actuellement, il y a énormément de jeunes enseignants versus des enseignants plus âgés. Mais aussi des intervenants, des professionnels, des éducateurs spécialisés qui sont beaucoup "bumpés", changés, modifiés. Ce qui fait que les gens, des fois, qui portent le programme, ne sont plus là l'année d'après. »

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique*, le contexte sociopolitique peut avoir un impact autant positif que négatif sur le processus de diffusion. Les facteurs favorisant l'adoption et l'implantation du programme dans les écoles sont les caractéristiques du programme (qualité scientifique, avoir été évalué, contenu, s'adresse à tous les étudiants de l'école, flexibilité, qualité du matériel de promotion et du manuel, compatibilité avec les objectifs des écoles, bénéfices perçus, popularité), le soutien fourni par l'organisme promoteur sous forme de formation, de supervision et de soutien technique, les caractéristiques des écoles (attitude des individus envers le problème et la prévention, présence d'un champion de programme) ainsi que les efforts de celles-ci afin d'adapter le programme à leurs besoins. Les principaux facteurs défavorables sont la

complexité et les exigences du programme, de même que certaines caractéristiques des écoles (attitudes des individus, fonctionnement interne, manque de stabilité du personnel, autre programme déjà en place).

Point de vue des écoles ayant adopté le programme

Nous avons interrogé cinq personnes (deux directeurs, deux intervenantes et une enseignante) provenant de trois écoles différentes ayant adopté *Vers le Pacifique*. Le tableau 18 présente les facteurs identifiés par ces répondants ayant influencé la prise de connaissance du programme, la décision de l'adopter et l'implantation.

Les écoles ayant adopté *Vers le Pacifique* ont pris connaissance du programme de différentes façons : à travers les médias, par le biais de leur commission scolaire qui en faisait la promotion, en discutant avec des collègues travaillant dans des écoles l'ayant implanté, en cherchant activement un programme pour contrer la violence entre leurs étudiants, etc. Selon un des répondants, trois facteurs combinés ont contribué à ce que le personnel de son école décide d'agir contre la violence et cherche de l'information sur les programmes disponibles : leur *attitude envers le problème*, le *contexte sociopolitique* et la présence d'un *champion de programme*. Différents incidents se produisant sur une base régulière ont alerté le personnel de cette école face à la violence entre leurs étudiants. Conscientisés au problème et inquiets, les membres du personnel ont été encouragés à agir lorsque leur commission scolaire a fait connaître un de ses nouveaux objectifs qui était la non-violence à l'école. De plus, un des membres du personnel de cette école – un champion de programme – a été impliqué dans la formation d'un comité de non-violence ainsi que dans le choix du programme *Vers le Pacifique*. Toutefois, toujours en ce qui concerne l'étape de la prise de connaissance, une des répondantes juge ne pas avoir été bien informée de l'existence du programme *Vers le Pacifique* et considère donc que la *stratégie utilisée par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs pour faire connaître et adopter le programme* a eu un impact défavorable : « On n'en entend pas vraiment parler. »

Tableau 18 : Facteurs identifiés par les écoles ayant adopté *Vers le Pacifique* comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et l'implantation

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|---|-----|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | 1 | | | 1 | | | | 2 | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | 2 | | | 1 | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | | | | 3 | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | | 2 | | | 3 | | |
| Longueur | | | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Simplicité / complexité | | | | 1 | | | 1 | | |
| Adaptabilité et flexibilité | | | | 1 | | 2 | 1 | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | 2 | | 1 | 2 | | |
| Exigences du programme en général | | | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Coût | | | | | 1 | 1 | | | |
| Temps requis pour la préparation des professeurs | | | | 1 | | | | | |
| Bénéfices perçus | | | | 2 | | | 2 | | |
| Absence de résultats visibles à court terme | | | | | | | | 1 | |
| Résultats visibles à court terme | | | | | | | 1 | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | 3 | | | 1 | | |
| Visibilité et popularité | | | | 2 | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Réputation | | | | 1 | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | | | | 1 | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels | 1 | | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs | 1 | | | 1 | | | | | |
| Stratégie utilisée pour faire connaître et adopter le programme | | 1 | | | | | | | |
| Formation donnée au personnel scolaire | | | | 1 | | | 2 | | |
| Soutien technique, supervision et consultation donnés à l'école | | | | | | | 3 | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | 1 | | | 2 | | | | 1 | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | 3 | | | 3 | 3 | |
| Attitudes des individus : autres | | | | 1 | | | | 2 | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | | | | 3 | 3 | |
| Habilités du personnel | | | | | | | | 2 | |
| Moyens utilisés pour avoir accès au programme ³³ | 3 | | | 1 | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | | 1 | | |
| Stabilité du personnel | | | | | 1 | | | 2 | |
| Type de processus décisionnel : décentralisé | | | | 2 | | | | | |
| Soutien de la part de la direction | | | | | | | 1 | 1 | |
| Champion de programme ³⁴ | 1 | | | 1 | | | 2 | | |
| Autres activités semblables déjà en place | | | | 1 | 1 | | | | |
| Moyens utilisés par l'école pour faciliter l'implantation ³⁵ | | | | | | | 3 | | |

³³ Exemples : contacter le concepteur, diffuseur ou promoteur pour avoir des renseignements; aller suivre la formation; former un comité contre la violence; se renseigner auprès d'un milieu où le programme est implanté.

³⁴ Définition : personne du milieu faisant la promotion du programme et favorisant son implantation.

³⁵ Exemples : intégrer le programme au projet éducatif; engager une personne-ressource; former un comité dédié au programme; faire un bilan de l'expérience auprès des enseignants et des élèves; informer les parents en assemblée générale, par un bulletin d'information et lors de la rencontre des bulletins à l'aide d'un kiosque; offrir des ateliers de formation aux parents; évaluer les impacts du programme par une étude; faire des activités scolaires portant sur les thèmes du programme (textes, dessins, devoirs); faire un concours auprès des élèves afin de trouver un logo pour le programme; faire un lancement officiel du programme.

À l'étape de la décision d'adopter, les différentes caractéristiques du programme ont été déterminantes, notamment sa *qualité scientifique*, son *contenu* – le thème et la clarté des objectifs – et ses *modalités* – la participation des jeunes à l'intervention et le dynamisme des ateliers. Deux écoles considèrent que les *caractéristiques du matériel*, surtout celles du manuel, ont influencé positivement leur décision d'adopter le programme. Les *bénéfices perçus* du programme ont aussi eu un impact positif sur la décision d'adopter :

« J'en avais entendu parler par un collègue qui travaille dans une école de Montréal-Nord. Ce que m'avait dit cette personne-là à l'époque, c'était qu'eux l'avaient expérimenté, ils en étaient à leur troisième année, et qu'ils avaient vu des changements au niveau du comportement des étudiants, entre autres, sur la cour d'école. Alors, moi, c'est plus les résultats qu'on m'avait rapportés qui m'intéressaient. »

De plus, la *compatibilité du programme avec les besoins ou les objectifs de l'école* a été identifiée par les trois écoles comme étant un facteur favorisant la décision d'adopter :

« Les enseignants me disaient : “On sait pas toujours quoi faire lors des conflits”. “On est toujours en train d'intervenir pendant les récréations. On perd un temps fou”. “À chaque journée, on prend beaucoup de temps pour juste régler des petites chicanes”. Ça revenait souvent. »
« Le programme englobait, je pense, à peu près tout ce qu'on voulait faire, au niveau des habiletés des étudiants. »

La *popularité* du programme a également été favorable : « Le projet était en marche, et avait fait ses preuves dans d'autres écoles ».

Peu de facteurs liés aux caractéristiques de l'organisme promoteur ont été identifiés par nos répondants comme ayant eu un impact sur la décision d'adopter le programme. Un directeur d'école mentionne toutefois avoir été influencé dans sa décision par la bonne *réputation* du Centre Mariebourg. Pour un autre répondant, les caractéristiques de la *formation du personnel* offerte par l'organisme promoteur ont été favorables à l'adoption :

« Et une chose très importante aussi qui nous a fait choisir Vers le pacifique, c'était que tous les enseignants recevaient la formation en même temps. Que tout le monde ait le même son de cloche, pour nous, c'était très, très important. »

Du côté des facteurs ayant influencé la décision d'adopter qui sont liés aux écoles, *l'attitude des individus* envers le problème et envers les spécificités du programme a été importante. La préoccupation envers la violence entre les jeunes et le désir d'intervenir a

favorisé la décision d'adopter : « Dans le fond, ça fait quelques années qu'on en parlait. On avait hâte qu'il y ait des choses qui se fassent. [...] On voulait que les choses avancent puis qu'elles bougent, pour commencer à voir des résultats ». Une attitude favorable envers le principe du programme est aussi un facteur ayant eu un impact positif :

« J'avais très confiance dans un projet de ce type-là, parce qu'on fait appel aux forces vives impliquées, puis c'est ça qui est important, je pense. Les solutions ne sont pas imposées de l'extérieur, mais viennent vraiment de l'intérieur. C'est vraiment une formule excellente à exploiter. »

Dans les trois écoles, la décision d'adopter *Vers le Pacifique* est le résultat d'un *processus décisionnel décentralisé*, impliquant tout le personnel et quelques parents. Ce type de processus semble avoir été favorable à l'adoption du programme. Par contre, la présence d'*autres activités semblables déjà en place* a eu des impacts différents dans deux écoles. Dans l'une, le nouveau programme a été perçu comme une tâche additionnelle, nuisant ainsi à la décision d'adopter. Dans l'autre, *Vers le Pacifique* a été perçu comme un complément logique aux autres activités qui ciblaient une clientèle différente.

Un directeur d'école mentionne que la *durée* du programme, qui s'échelonne sur deux ans, tout en ayant des avantages, est un inconvénient potentiel lorsqu'on prend en considération le manque de *stabilité du personnel* :

« Le fait que ce soit échelonné sur deux ans, disons, je dirais que ça a du pour et du contre. Le pour c'est que c'est pas trop intensif la première année. C'est graduel, l'implantation est graduelle. Il y a une formation, il y a une assimilation des données, des connaissances, de l'expérimentation. La deuxième année, il y a plus la mise en place de ce qu'on a appris. Ça, c'est plus sécurisant pour les gens. Le contre c'est que tu peux avoir une mobilité du personnel. Alors, à ce moment là, les gens qui arrivent la deuxième année n'ont pas pris part à la première étape. Disons qu'il y a des ajustements à faire à ce moment-là. »

Un autre directeur mentionne quant à lui que *l'exigence du programme* au niveau du temps que le personnel scolaire doit investir a été un facteur défavorable à la décision de l'adopter. Pour un troisième répondant, c'est le *coût* relativement élevé du programme qui a eu un impact défavorable.

À l'étape de l'implantation, les *caractéristiques du contenu* du programme, surtout ses modalités, sont perçues favorablement. Le fait que la participation active des jeunes soit

demandée est apprécié des jeunes eux-même et de leurs parents, ce qui favorise leur engagement. De plus, les *caractéristiques du matériel*, dont l'existence d'un guide d'animation très détaillé, ont aussi facilité l'implantation :

« Le programme est très bien documenté, il est très illustré. Donc, on peut faire référence à des textes, à des choses écrites. »

« Le matériel lui-même. Quelqu'un qui passe à travers est habilité à donner le programme. C'est tellement minutieusement expliqué. »

En ce qui a trait aux facteurs liés à l'organisme promoteur, la *formation donnée au personnel scolaire* afin de l'habilitier à appliquer le programme constitue un facteur favorable. Les répondants indiquent d'ailleurs que toutes leurs écoles ont bénéficié du *soutien* offert par le concepteur, diffuseur ou promoteur pendant l'implantation et le considèrent essentiel à cette étape : « C'est pas juste un kit de volumes qu'on donne, puis : "Arrangez-vous avec ça". Non, il y a un suivi. Dans un projet comme ça, le suivi, c'est déterminant ». Un autre répondant ajoute :

« Madame X justement qui travaille là-bas, est un peu pour nous la référence, la référence directe au programme. Alors, lorsque, par exemple, on se demandait comment organiser l'implantation des ateliers, tout ça, c'est elle qui venait nous suggérer des façons d'aborder ça. Pour des questions toutes simples, mais qui sont d'organisation concrète. Elle suggérait différentes possibilités. Pour nous, ça gagne beaucoup, beaucoup de temps d'avoir cette mine-là. »

Selon les répondants, plusieurs facteurs liés aux écoles sont décisifs dans la réussite de l'implantation de *Vers le Pacifique*. *L'attitude des individus* et leur *engagement personnel* dans le programme sont considérés importants par l'ensemble des répondants. Une répondante a d'ailleurs mentionné ces facteurs avant tout autre :

« Bien premièrement, c'est que tout le monde a embarqué, a participé au projet; tous les membres du personnel de l'école, tous les enfants, dans l'implantation du programme. Tout le monde participe, tout le monde a ça à cœur, tout le monde en parle, jusqu'aux enfants. »

Toutefois, les valeurs des parents peuvent parfois être en contradiction avec les principes du programme :

« Comme par exemple, nous, à l'école, on lance le message qu'on peut parler pour régler nos conflits, puis, quand à la maison ils disent : "Bien, si ça fait pas l'affaire, bats-toi, donnes-y un coup", disons que ça vient un petit peu... "Bien oui, mais chez nous, ils me disent de me battre". C'est ça qui fait que ça peut nuire. »

L'attitude du personnel scolaire et leur conception de l'école peuvent également être défavorables :

« Dans le milieu scolaire, c'est les apprentissages qui prennent toute la place et le reste est rapidement tassé. Même si on croit au programme, on est ici pour apprendre à lire et à écrire, le reste, si j'ai du temps. Donc, rapidement, on le tasse. »

Ces éléments ont évidemment une influence directe sur le degré d'*engagement personnel* des individus. Par ailleurs, un répondant mentionne que le *fonctionnement interne* de son école a favorisé l'implantation, *Vers le Pacifique* ayant été intégré aux activités normales : « On a des nouveaux enseignants qui sont arrivés en début d'année, puis ils ont dit : "O.K., c'est le programme de l'école, on y va." Quand on rentre dans l'équipe école, ça fait partie de nos fonctions, de l'intégration ». La présence d'au moins un individu très impliqué personnellement dans le projet, un *champion de programme*, a été identifié comme un élément favorable à l'étape de l'implantation :

« Un autre facteur déterminant, c'est que moi, j'avais donné comme mandat à une technicienne en éducation spécialisée à l'école, de faire le lien entre l'école et le Centre Mariebourg. Alors, ça, ç'a facilité aussi parce que cette personne-là, c'était son dossier, donc elle était un petit peu le catalyseur entre le personnel de l'école et le Centre Mariebourg. Elle était le lien en même temps. Ça, ç'a aidé beaucoup, disons, au niveau de transmettre l'information, au niveau de donner un petit peu de feedback sur les expérimentations. Alors la personne qui travaillait à l'école comme technicienne en éducation spécialisée rencontrait régulièrement la personne responsable du Centre Mariebourg et faisait le relais entre les deux organismes. Ça, ç'a été important. Et le fait d'avoir opté pour une personne-ressource, ç'a enlevé un poids sur les épaules des enseignants. Ç'a facilité l'intégration des connaissances, l'application du projet. »

Enfin, les nombreux *moyens utilisés par les écoles afin de faciliter l'implantation* ont également eu un impact favorable lors de l'implantation; que ce soit faire des activités scolaires portant sur les thèmes du programme (textes, dessins, devoirs à la maison), informer les parents pendant la rencontre des bulletins à l'aide d'un kiosque, faire un concours auprès des étudiants afin de trouver un logo pour le programme, offrir des ateliers de formation aux parents, etc.

En ce qui concerne les facteurs défavorables à l'étape de l'implantation, il a été fait mention du *contexte sociopolitique*. Une répondante évoque en effet un conflit de travail où les moyens de pression incluaient le boycottage des activités parascolaires, tandis qu'une

autre affirme que le fait que son école soit située dans un quartier défavorisé amène un faible intérêt des parents dans toutes les activités scolaires.

Selon un autre répondant, les *exigences du programme* seraient lourdes : « C'est un gros programme qui demande beaucoup ». Une répondante mentionne que, dans son école, pendant la première année d'implantation, les membres du personnel scolaire n'ont constaté aucun changement positif notable dans le comportement des étudiants. *L'absence de résultats visibles à court terme* a ainsi nui à l'implantation du programme en décourageant le personnel et en diminuant la confiance envers le programme. À ce propos, une autre répondante nous apprenait par contre que dans son école, les *bénéfices* du programme, déjà perceptibles pendant son implantation, ont conforté les individus dans leur décision et les ont incités à persévérer.

De plus, *l'habileté du personnel scolaire* à appliquer le programme est quelquefois problématique, comme nous l'expliquait cette répondante, qui a donné une formation aux enseignants de son école :

« J'ai eu beaucoup de plaisir à faire les activités avec les enseignants, puis à les mettre en situation. Parce que même la communication au "je", cette partie-là, je vais vous dire que c'est pas évident. Le "tu" revient facilement, et là, ils sont tous mêlés, ils veulent même plus dire un "tu", mais ils ont pas saisi l'essence. Et c'est là que tu te rends compte que chez certaines, l'habileté, elles l'ont pas. [...] Et ça devrait faire partie de la formation des enseignantes, faire quelque chose au niveau des habiletés sociales. Elles travaillent avec des enfants, et ça fait pas partie de leurs cours. Celles qui réussissent, c'est celles qui l'ont déjà. Moi je me dis : comment on peut mettre des choses en place en prévention, quand les enseignantes sont pas équipées ou outillées elles-mêmes? »

Le manque de *stabilité du personnel* peut aussi nuire à l'implantation du programme. En effet, puisque le succès du programme repose souvent sur quelques personnes qui participent davantage que les autres, de même que sur une cohésion difficile à maintenir, la mobilité des individus est souvent un facteur jouant en défaveur du programme.

En résumé, selon les écoles ayant adopté *Vers le Pacifique*, les facteurs ayant favorisé l'adoption et l'implantation du programme sont principalement les caractéristiques du programme (qualité scientifique, contenu, qualité du matériel, bénéfices perçus, compatibilité

avec les objectifs de l'école, popularité), la formation et le soutien offerts par l'organisme promoteur, les caractéristiques de l'école (attitude et engagement personnel des individus, présence d'un champion de programme) de même que les moyens utilisés par le personnel scolaire afin de faciliter le processus. Les principaux facteurs défavorables sont le contexte sociopolitique, la longueur et les exigences du programme, ainsi que les caractéristiques de l'école (attitude et engagement personnel des individus, habileté du personnel à appliquer le programme, mobilité du personnel).

Point de vue des écoles n'ayant pas adopté le programme

Nous avons interrogé trois personnes (deux directrices et un directeur) provenant de trois écoles ayant décidé de ne pas adopter *Vers le Pacifique* après en avoir pris connaissance. Deux de ces écoles ont été informées du programme par des collègues d'une école l'ayant adopté, la troisième par une visite d'un représentant de l'organisme promoteur.

Dans les trois écoles, le processus décisionnel a impliqué la direction et les enseignants. Deux de ces écoles considèrent que le programme demande trop d'engagement de la part du personnel. Deux écoles trouvent aussi le programme trop dispendieux. À ce propos, un répondant spécifie que son école, considérée « favorisée », ne bénéficie d'aucune subvention lui permettant de défrayer les coûts d'un tel programme. Une répondante estime que l'implantation du programme est trop longue et trop complexe. Une autre répondante évoque quant à elle un problème dans le fonctionnement interne de son école, mentionnant un manque de consensus au niveau des orientations. La direction préfère ainsi attendre que la « base » soit fonctionnelle avant de s'impliquer dans quelque chose de plus exigeant. Selon les répondants, deux écoles auraient souhaité que le programme soit donné par des animateurs externes plutôt que par le personnel scolaire.

De plus, une répondante n'aime pas l'idée de faire intervenir les jeunes en tant que médiateurs dans les conflits des autres jeunes, et considère que les étudiants de son école ne sont pas aptes à le faire. Le principe des étudiants-médiateurs pose problème à un autre directeur d'école pour une raison différente : « Comme il faut former des médiateurs, c'est

toujours à recommencer. C'est que nos étudiants s'en vont au secondaire, donc il faut recommencer à trouver des médiateurs ».

Enfin, un répondant aimerait avoir la possibilité de n'appliquer le programme qu'à une partie des étudiants plutôt qu'à l'ensemble :

« Donc, le noyau d'élève ciblé est moins grand, les professeurs, la même chose. On est capable de l'expérimenter et quand les étudiants changent de cycle, ils ont quand même tout un bagage d'expériences. À long terme, c'est plus long pour implanter, mais en même temps, c'est peut-être plus facile que de prendre toute l'école au complet. »

En résumé, d'après les répondants, le refus d'adopter *Vers le Pacifique* est principalement relié à certaines caractéristiques du programme – ses *exigences* en termes d'engagement et de temps, son *coût*, son *utilisation d'étudiants-médiateurs*, le fait qu'il soit *donné par le personnel scolaire* – de même qu'aux *caractéristiques organisationnelles de l'école*.

Synthèse des points de vue

En comparant le point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs à celui des écoles, on constate qu'ils concordent sur plusieurs points, les deux groupes ayant en effet identifié plusieurs facteurs communs.

Ainsi, à la lumière du point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs du programme et de celui des écoles concernées, il est possible de constater que le processus de diffusion de *Vers le Pacifique* a été influencé, favorablement et défavorablement, par un ensemble de facteurs concernant le contexte sociopolitique, le programme lui-même, les concepteurs, diffuseurs et promoteurs et les écoles.

En ce qui a trait aux influences positives, la tendance à chercher des alternatives à la juridiciarisation des jeunes contrevenants, la popularité croissante du principe de médiation et la préoccupation générale envers la violence chez les jeunes sont des éléments liés au contexte sociopolitique qui ont favorisé *Vers le Pacifique*. Plusieurs caractéristiques du programme – son contenu, sa qualité scientifique, le fait qu'il ait été évalué, le fait qu'il

s'adresse à tous les étudiants de l'école, sa flexibilité, sa compatibilité avec les objectifs des écoles, ses bénéfices perçus, sa popularité, la qualité du matériel de promotion et du manuel – ont été favorables à son succès. Plusieurs facteurs liés à l'organisme promoteur – son fonctionnement interne, sa préoccupation envers la problématique, sa préoccupation envers la diffusion, le soutien qu'il fournit aux écoles, les différentes stratégies qu'il utilise afin de faciliter l'implantation dans les écoles, les appuis qu'il reçoit de divers organismes – ont aussi été identifiés comme étant positifs. Enfin, certaines caractéristiques des écoles ciblées – leur préoccupation envers la problématique, la présence d'un champion de programme, l'attitude positive et l'engagement personnel des individus – de même que les moyens qu'elles ont utilisés afin de faciliter l'implantation ont également eu un impact positif sur le processus de diffusion du programme.

En ce qui concerne les influences négatives, l'ampleur de la sollicitation auprès des écoles découlant de l'abondance des programmes de prévention/promotion, de même que les situations ponctuelles perturbant le fonctionnement normal des écoles (exemple : grève) sont des éléments liés au contexte sociopolitique qui ont défavorisé le processus de diffusion de *Vers le Pacifique*. Certaines caractéristiques du programme – sa complexité, sa longueur, ses exigences en termes d'engagement et de temps, son coût, son utilisation d'étudiants-médiateurs, le fait qu'il doive être appliqué par le personnel scolaire et non par des animateurs externes – lui ont aussi été défavorables. Enfin, certaines caractéristiques des écoles – leur fonctionnement interne, la mobilité du personnel, l'attitude inadéquate et le manque d'engagement personnel des individus, le manque d'habiletés du personnel à appliquer le programme, la présence d'activités semblables au programme – ont également eu un impact négatif sur le processus de diffusion du programme.

Cependant, il est intéressant de remarquer que les trois concepteurs, diffuseurs et promoteurs interrogés ont mentionné que le fait que le programme ait été évalué est très important pour les écoles tandis qu'aucune des écoles n'a identifié ce facteur spontanément. On peut donc supposer que ce facteur n'est pas aussi important pour les écoles.

De plus, il semble y avoir un désaccord concernant le degré de complexité et d'exigence du programme. Bien que quelques écoles considèrent le programme simple, plusieurs affirment qu'il est complexe et qu'il demande une grande implication. Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs semblent tenir un discours nuancé à ce propos, mentionnant à la fois la simplicité et la complexité du programme. Un même répondant mentionne : « Le programme est simple et concret » et « La médiation, c'est pas simple. Ça demande une prise en charge, ça demande un investissement à un autre niveau ». Ainsi, les concepteurs, diffuseurs et promoteurs semblent reconnaître la complexité du programme et leur solution afin de la surmonter réside dans l'engagement du personnel scolaire :

« Si comme adulte, tu n'es déjà pas "mindé" comme ça, c'est pas évident. Mais si tu l'as et que tu arrives à l'appliquer de façon quotidienne, bien ça s'opérationnalise facilement; tu n'as pas quelque chose de très complexe. Mais encore faut-il effectivement, si tu l'as pas, modifier tes façons de faire. »

Ce problème reflète un dilemme important : pour qu'un programme de prévention produise des résultats positifs significatifs et soit susceptible d'être institutionnalisé, doit-il demander un grand engagement du personnel scolaire et une mobilisation des ressources de l'école ou demander peu d'engagement de la part du personnel et s'intégrer avec le moins de changements possibles dans l'école? Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *Vers le Pacifique* optent apparemment en faveur de la première option et voient en leur programme « une possibilité de réunir le monde à l'école sur le même objectif. Ça devient un projet d'école ».

PROGRAMME IV : VIRAJ

OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif de *VIRAJ*³⁶ est de prévenir la violence dans les relations amoureuses des jeunes en leur faisant prendre conscience de la violence entre amoureux et en leur faisant adopter des attitudes et des comportements qui empêchent le recours à la violence.

CLIENTÈLE CIBLÉE

Le programme vise surtout les étudiants de 3^e secondaire, mais peut aussi s'adresser aux étudiants de 4^e secondaire (l'âge des participants varie donc entre 14 et 16 ans). Bien qu'il ait été conçu pour être appliqué dans le milieu scolaire, *VIRAJ* peut également être utilisé pour des groupes d'adolescents dans d'autres contextes (centres d'hébergement, maisons de jeunes, scouts, cadets, etc.).

HISTORIQUE

La conceptrice principale de *VIRAJ*, professeure et chercheuse à l'École de psychologie de l'Université Laval, a mené plusieurs recherches au cours des années 1980 sur la problématique de la violence conjugale. Convaincue des bienfaits de la prévention pour contrer ce type de problème, elle décide d'élaborer un projet pour développer un programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des adolescents. Les travaux débutent en 1989, grâce à une subvention du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. *Entraide-Jeunesse*, un organisme communautaire de la ville de Québec, est alors sollicité comme partenaire pour participer au démarrage du projet.

Après avoir effectué une recension des programmes existants et une première étude qualitative auprès d'adolescents-es, l'équipe de recherche consulte également des personnes-ressources (enseignants, animateurs, etc.) pour réaliser une première ébauche du programme.

³⁶ Les renseignements sur le programme proviennent de manuels officiels (Lavoie, Vézina, Gosselin et Robitaille, 1994; Gouvernement du Québec, 1994) et du rapport d'évaluation (Lavoie *et al.*, 1997).

Cette version est testée dans deux écoles de la ville de Québec afin de vérifier l'appréciation des étudiants sur le contenu proposé.

Le Conseil québécois de la recherche sociale accorde à l'équipe de recherche pour 1991-1992 une subvention qui permet de bonifier le programme et de créer la version finale de *VIRAJ* avec l'ajout d'activités supplémentaires, ainsi que de terminer l'évaluation formative du programme. Une première évaluation sommaire, cherchant à évaluer deux formats du programme, a pu être réalisée.

Dans le but de rendre le programme accessible, des démarches sont faites par la conceptrice auprès du ministère de l'Éducation qui accepte de prendre en charge la diffusion de *VIRAJ*. Une première édition paraît en 1993, puis une deuxième en 1994. Le ministère accepte également d'offrir des formations de perfectionnement au personnel scolaire. Pendant cette même période, la conceptrice élabore des affiches de promotion grâce à une subvention de Santé Canada. La diffusion de celles-ci, effectuée par le ministère de la Santé et des Services sociaux, fut de courte durée.

Une deuxième subvention du Conseil québécois de la recherche sociale permet de réaliser une recherche évaluative plus exhaustive, échelonnée sur trois années, visant à mesurer les effets du programme.

Le troisième volet du programme, destiné aux bénévoles d'une ligne d'écoute téléphonique, est développé pour permettre de former des gens à la problématique de la violence chez les couples adolescents afin d'assurer aux jeunes une forme d'aide spécialisée et adaptée à leur réalité. Le ministère de la Santé et des Services sociaux prend en charge la diffusion de ce volet.

Un manuel d'utilisateur a été distribué dans toutes les écoles du Québec par le ministère de l'Éducation. Ce manuel est toujours distribué à ce jour aux personnes qui en font la demande. Deux volets du programme sont aussi disponibles en langue anglaise depuis

1995 (Gouvernement du Québec, 1995), soit les animations en classe et le perfectionnement du personnel scolaire (diffusés par le ministère de l'Éducation).

FONDEMENTS THÉORIQUES

L'approche théorique du programme est d'inspiration féministe et se fonde sur l'influence des facteurs sociaux. Les causes de la violence sont principalement attribuées : 1) au sexisme, à la domination des hommes et à l'oppression des femmes, encouragés par la société; 2) à la socialisation différente des hommes et des femmes; 3) à la tolérance sociale à l'égard de la violence en général, et en particulier à celle faite aux femmes.

Le modèle théorique privilégie trois concepts-clés : le contrôle, l'inégalité des rôles sexuels et l'influence normative des pairs. Le contrôle réfère au pouvoir détenu dans un couple par une personne au détriment de l'autre. L'inégalité des rôles sexuels réfère aux attitudes voulant que les hommes et les femmes aient des rôles traditionnels propres à chacun et que ces rôles ne peuvent être accessibles aux deux sexes. Enfin, l'influence normative des pairs sous-entend que les personnes de l'entourage encouragent ces attitudes et qu'elles ne condamnent pas les comportements violents.

La définition de la violence adoptée dans le programme est la suivante : tout comportement ayant pour effet de nuire au développement de l'autre, en compromettant son intégrité physique, psychologique ou sexuelle. La violence est abordée comme étant un problème se développant selon un continuum de gravité et de gestes. En mettant l'accent sur la responsabilité de l'agresseur, le programme invite les jeunes à prendre position contre les comportements abusifs des personnes de leur entourage.

Bien que *VIRAJ* reconnaisse que les victimes sont principalement des filles, le programme n'exclut pas la violence exercée par celles-ci. Dans le quart des mises en situation du programme, les filles endossent le rôle de l'agresseur, et pour toutes les mises en situation, il est demandé aux jeunes si les garçons et les filles peuvent adopter ces comportements.

Comme le programme est centré sur la prévention et la détection des premiers signes de violence, les mises en situations portent surtout sur la violence psychologique et quelques-unes sur la violence sexuelle.

CONTENU

Le programme comprend trois volets d'intervention : l'animation en classe, le perfectionnement du personnel scolaire et la formation destinée aux bénévoles de services d'écoute téléphonique. Un film, *J'appelle pas ça de l'amour*, est également suggéré en complément à ces trois volets.

Description des deux premiers volets : animation en classe et perfectionnement du personnel scolaire

Le tableau 19 présente la description du volet d'animation en classe.

Le deuxième volet, offrant un perfectionnement à l'égard du personnel scolaire, n'est pas obligatoire pour les écoles qui désirent confier l'animation du programme à un organisme extérieur. Par contre, il permet de sensibiliser le personnel scolaire au problème de la violence chez les couples adolescents et peut donner des éléments de réponse pour l'intervention et le dépistage, en plus d'informer sur le contenu du programme que les jeunes recevront. Le tableau 20 présente la description du volet portant sur le perfectionnement du personnel scolaire.

Tableau 19 : Description du premier volet du programme VIRAJ : animation en classe

| Objectif général : | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Promouvoir des attitudes et des comportements empêchant le recours à la violence dans le contexte des relations amoureuses. | |
| Message livré : | |
| <p>Le message livré par le programme est double :</p> <ul style="list-style-type: none"> Exercer un contrôle sur son ou sa partenaire au détriment de son développement est incompatible avec l'amour; Dans une relation de couple égalitaire, les partenaires ont les mêmes droits et disposent de la même liberté d'agir et de penser. | |
| Nombre, durée et fréquence des ateliers : | |
| <ul style="list-style-type: none"> Ce volet comprend des activités en classe et des activités pour des séances libres. Les activités en classe consistent en deux rencontres de 60 ou de 75 minutes se déroulant durant une période de classe. | |
| Atelier 1 : Le contrôle | |
| Objectifs : | <ol style="list-style-type: none"> Distinguer le contrôle de soi ou de son environnement du contrôle abusif d'autrui; Mettre en évidence différentes formes de contrôle pouvant exister dans les relations de couple; Associer le contrôle abusif et la violence; Comprendre l'importance du problème de la violence dans les relations amoureuses. |
| Procédure : | <p><i>Théâtre-forum.</i></p> <p>Cette formule comprend quatre scènes illustrant une situation de violence dans un jeune couple. Chaque scène est jouée par deux animateurs (idéalement un homme et une femme). Les étudiants sont appelés à les observer, puis invités à en jouer eux-mêmes des extraits d'une façon qui serait préférable à leurs yeux. Le tout est suivi d'une discussion de groupe.</p> |
| Thèmes : | <ol style="list-style-type: none"> Le contrôle de l'apparence physique; Le contrôle des relations sociales par la possessivité; Le contrôle des relations sociales par la jalousie; Le contrôle par le chantage émotif. |
| Atelier 2 : Les droits | |
| Objectifs : | <ol style="list-style-type: none"> Connaître les définitions des différents types de violence; Connaître certains des droits des deux partenaires qui vivent une relation de couple; Être capable d'appliquer ces droits dans des situations précises où il y a risque d'abus; Savoir que chaque partenaire a pour responsabilité de respecter les droits de l'autre; Comprendre que la responsabilité de l'abus ne doit pas être attribuée à la victime, mais plutôt à la personne qui abuse. |
| Procédure : | <p>Des feuilles sont distribuées aux étudiants sur lesquelles six situations de couple sont présentées sous forme de dessins. Pour chaque situation, l'élève doit juger si elle est acceptable ou non. Puis, il consulte une liste de droits pour attribuer ou refuser un droit à chacun des personnages. Deux façons de procéder sont suggérées : 1) l'élève complète seul la feuille; ou 2) les situations sont lues à voix haute en laissant quelques minutes entre chacune pour que l'élève écrive ses réponses. Une discussion de groupe est animée par la suite pour chacune des situations.</p> |
| Thèmes : | <ol style="list-style-type: none"> Les insultes; L'influence; L'expression et le respect des limites; Les atteintes à la réputation; Le viol et introduction du rôle de l'alcool/drogue si le temps le permet. |
| Ateliers supplémentaires : | |
| <ol style="list-style-type: none"> Les romans Harlequin; Les lettres; Les coupures de journaux; Le procès des mythes; <p>Le contrat de relation amoureuse.</p> <p>Ces ateliers supplémentaires ont pour but de répéter les messages appris lors des deux animations en classe du programme, en participant à des activités de format varié. Celles-ci sont conçues pour pouvoir être réalisées en dehors des heures de classe et durent entre 30 et 75 minutes. Les principaux objectifs de ces activités (qui varient selon l'activité) sont : sensibiliser aux stéréotypes et à leurs effets, apprendre à détecter les indices de violence, acquérir des habiletés pour aider quelqu'un d'autre à titre de confident, sensibiliser à la perspective de l'agresseur et à celle de la victime, faire de la prévention en réfléchissant à la façon dont les futures relations amoureuses devraient se passer.</p> | |

Tableau 20 : Description du deuxième volet du programme VIRAJ : perfectionnement du personnel scolaire

| | |
|--|---|
| Objectif général : | |
| <ul style="list-style-type: none"> Sensibiliser le personnel du milieu scolaire à la nécessité d'intervenir dans le domaine de la prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. | |
| Objectifs spécifiques : | |
| <ul style="list-style-type: none"> Sensibiliser le personnel du milieu scolaire à toute la problématique de la violence dans les relations amoureuses des jeunes; Déceler les comportements qui nuisent au développement social des adolescentes et des adolescents; Faciliter l'animation en classe du programme. | |
| Nombre, durée et fréquence : | |
| <ul style="list-style-type: none"> Ce volet comprend une session unique, qui se donne sur une journée. Celle-ci se divise en deux parties. La première consiste davantage en une prise de conscience de la violence et la seconde prépare le personnel à répondre aux besoins que peut susciter la mise en oeuvre du programme. Elle prend la forme d'exposés et d'exercices. Le programme <i>VIRAJ</i> est expliqué à travers les deux parties. | |
| Première partie : | |
| Thèmes : | <ol style="list-style-type: none"> 1) Une prise de conscience de la violence dans les relations amoureuses des jeunes; 2) Les différentes formes de violence; 3) Les causes de la violence chez les adolescentes et adolescents; 4) L'escalade et le cycle de la violence; 5) Les conséquences de la violence; 6) <i>VIRAJ</i> – Description de la première rencontre avec les étudiants. |
| Seconde partie : | |
| Thèmes : | <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>VIRAJ</i> – Description de la deuxième rencontre avec les étudiants; 2) Des portraits types?; 3) Sensibilisation; 4) Comment parler aux victimes : quoi faire et quoi éviter de faire; 5) Comment parler aux agresseurs : quoi faire et quoi éviter de faire. |

Description du troisième volet : formation destinée aux bénévoles de services d'écoute téléphonique

Ce volet a été développé pour permettre d'offrir une formation spécialisée aux organismes intéressés à intervenir sur le problème de la violence chez les couples adolescents. Il a été conçu plus particulièrement pour les personnes des services d'écoute téléphonique, mais le contenu de la formation pourrait intéresser également d'autres types d'intervenants. Ce volet ne fait pas partie du programme destiné aux écoles, bien que les intervenants scolaires puissent en bénéficier. Il est complémentaire au programme scolaire puisque, dans les classes, les animateurs donnent aux étudiants les coordonnées d'organismes extérieurs à l'école auxquels ils peuvent s'adresser pour parler. La formation vise donc à augmenter le niveau de connaissances et d'habiletés des intervenants susceptibles d'être contactés par des jeunes vivant de la violence dans leurs relations amoureuses.

Description du film *J'appelle pas ça de l'amour*

Ce film, diffusé par l'Université Laval, s'adresse à un public varié. Il peut être donné comme complément aux trois volets du programme, soit aux étudiants, au personnel scolaire et aux bénévoles ou intervenants. Il peut également être un bon outil pour sensibiliser les cégépiens ou universitaires, inscrits dans un programme de formation en intervention. Enfin, il peut aussi s'adresser aux parents dans le cadre, par exemple, d'une activité d'information. La période de discussion suivant le film devra par contre être adaptée à la clientèle-cible. Le film a comme objectif d'augmenter l'empathie envers les victimes de violence et d'identifier ce qui peut les aider à améliorer la situation.

J'appelle pas ça de l'amour est un film témoignant de relations amoureuses violentes vécues par des jeunes filles. Celles-ci livrent leur expérience, leurs émotions, leurs perceptions de leur vécu et leur manière de s'en sortir. Des amis garçons qui leur ont apporté soutien et assistance donnent leur version des faits. Ce document ne devrait pas être visionné sans que le public à qui il s'adresse n'ait reçu des notions théoriques sur la problématique. De même, une période de discussion après le film est nécessaire pour réfléchir à certaines interprétations faites par les jeunes de la vidéo. Un guide d'animation accompagne la cassette vidéo.

ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ

Deux évaluations des effets de *VIRAJ* ont été effectuées. Une première (Lavoie *et al.*, 1993, 1995) visait à comparer l'efficacité de deux versions du programme (de longueurs différentes) à l'aide d'un devis comparant des pré-tests et des post-tests. Aucune différence significative n'a été rapportée entre les deux versions du programme mais l'efficacité des deux versions a été démontrée : elles ont toutes deux amélioré les attitudes et les connaissances des étudiants envers la violence dans les relations amoureuses. L'absence de groupe contrôle diminue cependant la validité des résultats.

Une autre évaluation, plus rigoureuse, a été effectuée en utilisant un devis de recherche quasi-expérimental permettant de distinguer les effets du programme des effets potentiels de la passation des questionnaires, des caractéristiques personnelles des étudiants et d'événements extérieurs au programme (Lavoie *et al.*, 1997). Cette évaluation visait à mesurer l'effet du programme à court terme et à moyen terme (un an) de même qu'à vérifier son efficacité chez les filles victimes de violence et les garçons agresseurs. Les participants étaient des étudiants de 3^e secondaire de deux écoles semblables de la région de Québec (École 1-expérimentale : 507 participants; École 2- contrôle : 310 participants).

Afin de vérifier l'effet de la passation des tests, dans chaque classe de l'École 1, lors de la deuxième année, le questionnaire pré-test a été distribué au hasard à la moitié des étudiants, l'autre moitié répondant à un autre questionnaire non relié au programme, donc servant de groupe contrôle. De plus, afin de vérifier l'effet des événements extérieurs au programme, un pré-test et un post-test ont été administrés à l'École 2 (contrôle) en même temps qu'à l'École 1. De plus, afin de vérifier si les changements obtenus persistent dans le temps, une mesure de suivi a été effectuée la deuxième année (3 mois après le post-test). Une mesure de suivi à plus long terme (12 mois après le post-test) a été administrée au groupe ayant participé à la première année de la recherche.

Le test utilisé en pré-test et en post-test comporte trois parties, complétées par les étudiants. La première partie identifie les caractéristiques démographiques de l'élève et ses expériences amoureuses et sexuelles. La deuxième partie comporte trois questionnaires et deux mises en situation. Le premier questionnaire mesure les attitudes et les connaissances des étudiants envers la violence et comprend 34 énoncés pour lesquels l'élève doit exprimer son degré d'accord (exemple : la jalousie est une preuve d'amour). Le deuxième questionnaire évalue l'approbation des amis dans le recours à la violence envers un partenaire et comprend neuf énoncés présentant différentes situations de conflit. L'élève doit alors évaluer à quel point ses amis l'approuveraient s'il violentait son partenaire dans ces situations (exemple : Dans le cas où ton chum ou ta blonde te trompait avec quelqu'un d'autre, comment tes amis réagiraient si tu le/la rudoyais?). Le troisième questionnaire demande à l'élève d'évaluer à quel point il aurait de la difficulté à se retenir de violenter son partenaire

s'il vivait différentes situations de conflit (les mêmes que celles de l'échelle précédente). Pour les deux mises en situation, l'élève doit indiquer s'il exprimerait son désaccord face à une situation de violence dont il est témoin et s'il garderait secrète la violence dont il est victime. Finalement, la dernière partie du test, complétée exclusivement par les étudiants ayant déjà fréquenté un partenaire, concerne les expériences de violence psychologique, sexuelle et physique vécues afin d'identifier les victimes et les agresseurs.

Les résultats indiquent que les attitudes et les connaissances des étudiants envers la violence s'améliorent suite à leur participation au programme, continuent de s'améliorer trois mois plus tard et se maintiennent 12 mois plus tard. On peut donc conclure que le programme est efficace. Par ailleurs, on constate que les étudiants estiment qu'il leur serait plus facile de se contrôler pour ne pas agir violemment envers leur partenaire après avoir suivi *VIRAJ*; ce sentiment de contrôle se maintient 12 mois plus tard. Après avoir suivi le programme, les étudiants estiment moins recevoir l'approbation de leurs amis face à l'utilisation de la violence envers leurs partenaires. Les résultats ne rapportent aucune amélioration significative en ce qui a trait à l'intention d'agir dans une situation problématique fictive.

Des sous-analyses ont aussi été menées afin de vérifier l'effet du programme sur les individus à risque (victimes ou agresseurs). Ainsi, pour les étudiants victimes de violence, les résultats démontrent une amélioration des attitudes et des connaissances semblable à l'amélioration observée dans les groupes d'étudiants qui ne sont pas à risque. Suite à leur participation au programme, les agresseurs connaissent quant à eux une faible amélioration de leurs attitudes et de leurs connaissances envers la violence. Toutefois, comparativement aux autres étudiants, les étudiants agresseurs rapportent recevoir davantage d'encouragements de la part de leurs amis à utiliser la violence.

PROCESSUS DE DIFFUSION

VIRAJ est disponible partout au Québec, et même à l'extérieur de la province. Le programme peut être donné par le personnel de l'école ou par des intervenants extérieurs.

Si l'école décide d'appliquer elle-même le programme, elle désigne des membres de son personnel qui deviendront animateurs; le plus souvent un travailleur social, un psychologue, un animateur de pastorale, un technicien en loisir ou un infirmier. Ceux-ci doivent non seulement être à l'aise avec l'animation et les jeunes, mais également avec le sujet, l'approche et les valeurs du programme. L'animation doit être faite par deux personnes, de préférence un homme et une femme. Ces animateurs utilisent le cahier d'animation *VIRAJ*, qui permet d'animer les ateliers de manière autonome, et peuvent en plus suivre la formation (voir 2^e volet du programme). Le ministère de l'Éducation est le diffuseur officiel du cahier d'animation, distribué gratuitement dans toutes les écoles du Québec et remis à toute personne qui en fait la demande. Il offre également la formation pour le personnel scolaire gratuitement.

Si l'école décide d'engager des animateurs extérieurs à l'école, elle doit faire appel à un organisme offrant ce service et en assumer les coûts. Selon les régions, il peut s'agir d'un organisme spécialisé dans le domaine de la violence conjugale, d'une maison d'hébergement pour femmes victimes de violence, ou de tout autre organisme ayant développé une expertise dans l'animation du programme (exemple : *Entraide-Jeunesse* à Québec). Ces organismes sollicitent périodiquement plusieurs écoles et celles n'ayant pas été contactées doivent localiser un organisme de leur propre initiative.

Les écoles peuvent donc prendre connaissance du programme de plusieurs façons : par le ministère de l'Éducation qui distribue les cahiers et fait de la promotion, par des organismes communautaires qui offrent leurs services pour animer le programme, mais aussi à travers de la documentation préparée par des commissions scolaires, des communications faites par la conceptrice du programme, ou toute autre publicité médiatique.

Que l'école décide d'appliquer le programme elle-même ou non, il est conseillé qu'une personne de l'école soit responsable d'en superviser la mise en œuvre. Cette personne aura comme tâches de planifier le calendrier, de s'assurer que les étapes se déroulent comme prévu, de faire les liens avec les responsables de l'animation s'ils proviennent de l'extérieur, et pourra proposer d'ajouter des activités supplémentaires. Elle sera la personne-clé pour

assurer la survie du programme dans l'école. De plus, les intervenants de l'école (psychologue, travailleur social, etc.) doivent être avisés de la tenue du programme afin de se préparer à recevoir des étudiants ayant besoin d'une rencontre suite aux ateliers, le programme amenant souvent des prises de conscience ou des questionnements.

Les deux sessions d'animation en classe sont prévues pour s'adapter à un contexte de cours et s'intègrent facilement dans le cadre des cours de morale ou religion et de formation personnelle et sociale. La deuxième rencontre se donne idéalement environ une semaine après la première, ou dès que l'horaire le permet. Certaines écoles peuvent aussi organiser une semaine de sensibilisation sur le thème et planifier les activités du programme dans des périodes de cours sans rapport avec le sujet (mathématiques, histoire, etc.).

Les écoles qui désirent investir plus de temps peuvent mobiliser une troisième période pour visionner le film *J'appelle pas ça de l'amour*. Ce film dure 25 minutes, et l'animation prévue par la suite peut couvrir le reste de la période de cours. Cette activité peut être animée par une seule personne qui devra avoir pris connaissance du guide d'animation fourni avec la cassette vidéo.

Enfin, les activités supplémentaires incluses à la fin du manuel peuvent se tenir durant des périodes de classe ou en dehors des heures de cours. Notons que la plupart des écoles qui ont adopté le programme s'en tiennent aux deux sessions d'animation en classe, faute de temps.

FACTEURS INFLUENÇANT LA DIFFUSION

Point de vue des concepteurs, diffuseurs et promoteurs

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs du programme *VIRAJ* interrogés (deux conceptrices, une coordonnatrice à *Entraide-Jeunesse* et une personne responsable de la condition féminine au ministère de l'Éducation) ont identifié des facteurs ayant influencé les étapes de conception et de diffusion du programme. Ces facteurs sont présentés au tableau 21.

Tableau 21 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de VIRAJ ayant influencé la conception et la diffusion du programme

| Facteur | Conception | | | Diffusion | | |
|--|------------|---|-----|-----------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | | | | |
| Simplicité / complexité | | | | | | |
| Adaptabilité et flexibilité | | | | | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | | | |
| Visibilité et popularité | | | | | | |
| Autre : Pas de données sur l'étendue de l'utilisation du programme | | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | |
| Réputation | | | | | | |
| Fonctionnement interne | | | | | | |
| Interactions entre les concepteurs, diffuseurs et promoteurs | | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | | | |
| Préoccupation envers la diffusion | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels ³⁷ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs ³⁸ | | | | | | |
| Moyens utilisés pour favoriser la diffusion ³⁹ | | | | | | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | | | |
| Restructuration scolaire | | | | | | |
| Réductions budgétaires | | | | | | |
| Champion de programme | | | | | | |

À l'étape de la conception, les *caractéristiques du contenu* du programme en développement ont été favorables. En effet, le thème de même que les techniques d'animation dynamiques et bien adaptées aux jeunes ont été appréciés par les écoles pilotes et les groupes d'appui. Du côté des facteurs liés aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs, la collaboration entre les concepteurs du programme et l'organisme communautaire *Entraide-Jeunesse* a été

³⁷ Exemples : publicité dans toutes les écoles publiques par le biais du ministère de l'Éducation à chaque année; envoi d'un exemplaire du guide d'animation dans toutes les écoles du Québec; article dans un bulletin d'information destiné aux enseignants de F.P.S.

³⁸ Exemples : promotion auprès des écoles; promotion à la Table des commissions scolaires (où tous les directeurs d'école sont réunis).

³⁹ Exemples : donner la formation à des intervenants extérieurs au milieu scolaire; faire la promotion du programme lors de discussions formelles sur la problématique; trouver un partenaire pour donner la formation dans une autre ville.

fructueuse. *L'interaction entre les concepteurs, diffuseurs et promoteurs* a donc été un facteur favorable au niveau de la conception en permettant d'expérimenter le programme et de continuer à le développer. Toutefois, le *fonctionnement interne* d'*Entraide-Jeunesse* semble avoir eu un impact mitigé. En effet, selon les concepteurs, cet organisme possède les qualités nécessaires pour être impliqué dans ce projet, mais la coordonnatrice d'*Entraide-Jeunesse* mentionne que le *fonctionnement interne* de l'organisme n'était pas favorable au bon déroulement du projet :

« C'est sûr que l'Université va plus vite qu'un organisme communautaire. Ça, c'est difficile; eux autres ils vont vite et ils sont tout le temps là-dedans. C'est pas évident de travailler avec des bénévoles et de travailler vite comme eux autres. Ils l'ont pas le "beat". À l'Université, ils sont toujours là-dedans et ils ont plein de connaissances et peuvent faire référence à plein de choses. »

De plus, la *préoccupation des concepteurs envers la problématique* ainsi que leur expérience dans le domaine ont facilité la conception :

« Moi, j'avais fait de la recherche en intervention auprès des femmes adultes victimes de violence conjugale, et de l'intervention en divers milieux comme l'hôpital, dans les cabinets privés de médecins, chez les policiers; c'était ma première conscientisation de ces problèmes-là, et on finissait nos rapports en disant qu'il fallait faire de la prévention. [...] Et j'enseignais un cours au baccalauréat sur la prévention [...] Donc, j'avais un bon intérêt du problème social et j'avais des connaissances théoriques pour avoir analysé toutes sortes de programmes en prévention. »

Les subventions gouvernementales ont aussi été des *appuis* essentiels à la conception de *VIRAJ*.

À l'étape de la diffusion, la *qualité scientifique* de *VIRAJ*, sa *simplicité* – « c'est un programme avec des messages bien clairs » –, de même que sa *compatibilité avec les besoins des écoles* ont influencé positivement le processus. L'appréciation du programme par les étudiants et par le personnel scolaire, combinée à la distribution à grande échelle du manuel par le ministère de l'Éducation, a amené une grande *popularité* à *VIRAJ*, popularité qui va de pair avec la bonne *réputation* des concepteurs, diffuseurs et promoteurs du programme. Dans le même ordre d'idée, le prestige de l'Université Laval en tant que concepteur et l'appui officiel du ministère de l'Éducation contribuent à donner une bonne image au programme. Par ailleurs, la qualité des *interactions entre les concepteurs, diffuseurs et promoteurs* – les concepteurs, l'organisme *Entraide-Jeunesse* et le ministère de l'Éducation – a aussi été

favorable à cette étape. Certaines *caractéristiques des individus* faisant la promotion de *VIRAJ* ont favorisé sa diffusion, notamment, leur talent de persuasion provenant principalement de leur capacité à communiquer leur *préoccupation envers la problématique*.

De plus, depuis le lancement de *VIRAJ*, les promoteurs ont visé sa diffusion à grande échelle et son intégration complète dans le programme scolaire des écoles :

« Nous, ce qu'on souhaitait, c'est que ça puisse s'inscrire dans tout le programme, soit secondaire III pour débiter, quitte à le reprendre dans certains cas en secondaire IV, dans toutes les écoles du Québec. [...] On voulait que ça se passe vraiment en classe et on ne voulait pas que ce soit une activité en parallèle uniquement. C'est-à-dire qu'on ne voulait pas rejoindre uniquement les professionnels non enseignants – psychologues, conseillers en orientation ou intervenants sociaux – qui sont dans les écoles. On voulait que ça fasse vraiment partie d'une activité en classe comme telle, inscrite dans un cours. »

Cette *préoccupation envers la diffusion* a eu un impact favorable sur la diffusion du programme. Cette préoccupation a amené les concepteurs, diffuseurs et promoteurs à adopter différents *moyens afin de favoriser la diffusion* du programme (par ex. donner la formation à des intervenants extérieurs au milieu scolaire ou faire la promotion du programme lors de discussions formelles sur la problématique de la violence), ce qui a également facilité le processus. Par ailleurs, les *appuis financiers gouvernementaux* ont aussi été importants à cette étape. Une répondante affirme que la présence de *champions de programme* dans les écoles facilite la diffusion :

« On avait des alliés qui y croyaient, des enseignants. Quand on était passé dans une école, on pouvait voir qui avait du pouvoir dans l'école, qui avait la gueule pour aller nous vendre, et souvent on repassait par cette personne-là. Ça pouvait être un enseignant. Je me souviens dans une école, il y avait un enseignant, il ne jurait que par ça, il aimait *VIRAJ* cet enseignant-là. Et on lui disait juste : “Tu nous oublie pas”, et lui : “C'est beau, j'en parle à la direction”. On n'avait même plus besoin d'appeler le directeur. »

Un élément du *contexte sociopolitique*, le manque d'animateurs bilingues, a défavorisé la diffusion de *VIRAJ* auprès des écoles anglophones.

Du côté des facteurs liés au programme, une répondante affirme qu'elle reçoit des demandes de milieux (notamment les milieux multiculturels) où le programme sous sa forme actuelle ne pourrait s'appliquer à cause des réactions négatives potentielles des étudiants et de leurs parents. Ce problème d'*adaptabilité* est défavorable au programme. De plus, l'absence

d'une liste complète des écoles l'ayant adopté empêche l'élaboration d'objectifs de promotion précis.

Pour ce qui est des facteurs liés aux écoles, *l'attitude des individus* nuit parfois à la diffusion. Quelques enseignants considèrent la formation comme une charge de travail supplémentaire, d'autres sont mal à l'aise avec la problématique et le discours du programme. De plus, le recours à des animateurs externes aux frais de l'école est une option populaire et les *réductions budgétaires* dans les écoles deviennent alors un facteur défavorable. Enfin, puisque le programme est la plupart du temps offert dans le cadre du cours de formation personnelle et sociale, les *restructurations scolaires* actuelles, qui réduisent la matière de ce cours et menacent même son existence, constituent aussi des facteurs défavorables.

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *VIRAJ*, les facteurs ayant favorisé la conception et la diffusion du programme sont principalement les caractéristiques du programme (thème, techniques d'animation, qualité scientifique, simplicité, compatibilité avec les besoins des écoles, popularité), les caractéristiques des concepteurs, diffuseurs et promoteurs (fonctionnement interne, bonne collaboration entre les acteurs, réputation, caractéristiques des individus, préoccupation envers la problématique, préoccupation envers la diffusion), les appuis financiers reçus et la présence de champions de programme dans les écoles. Les facteurs défavorables sont le contexte sociopolitique, le problème d'adaptabilité du programme à certains milieux, l'absence de données sur l'étendue de l'utilisation du programme, le fonctionnement interne de l'organisme communautaire *Entraide-Jeunesse* ainsi que les caractéristiques des écoles (attitude des individus, restructurations scolaires, réductions budgétaires).

Les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *VIRAJ* ont aussi identifié des facteurs qui, selon eux, influencent le processus de diffusion du point de vue des écoles. Ces facteurs, présentés dans le tableau 22, concernent la décision d'adopter le programme et son implantation. Les répondants n'ont identifié aucun facteur concernant la prise de connaissance de programme.

Tableau 22 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de VIRAJ ayant influencé la décision d'adopter et l'implantation du programme dans les écoles

| Facteur | Décision | | | Implantation | | |
|--|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | ■ | | | ■ | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | | ■ | | |
| Longueur | | | ■ | | | |
| Qui donne le programme : animateurs extérieurs à l'école | ■ | | | | | |
| Qui donne le programme : deux femmes | | | | | ■ | |
| Simplicité / complexité | | | | ■ | | |
| Adaptabilité et flexibilité | ■ | | | | | |
| Coût | ■ | ■ | | | | |
| Bénéfices perçus | ■ | | | | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | ■ | | | | | |
| Visibilité et popularité | ■ | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | ■ | | |
| Formation du personnel scolaire | ■ | | | | | |
| Soutien technique, supervision et consultation donnés à l'école | | | | ■ | ■ | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | ■ | | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | ■ | | | ■ | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | ■ | ■ | |
| <i>Autre</i> | | | | | | |
| Rareté des organismes offrant l'animation du programme en dehors des centres urbains | | ■ | | | | |

Selon les répondants, les *caractéristiques du contenu* de VIRAJ, plus particulièrement son thème, semblent avoir été favorables à la décision d'adopter le programme. Une répondante mentionne que les écoles préfèrent confier l'animation du programme à des personnes spécialisées :

« On donnait de la formation aux enseignants pour qu'ils puissent eux-mêmes offrir le programme dans leur région et beaucoup, beaucoup, presque tout le temps, nous disaient : "Pourquoi vous venez pas, vous avez l'air de bien faire ça". »

La *possibilité d'engager des animateurs extérieurs à l'école* a donc été favorable à l'adoption, mais le coût de ce service a eu un impact négatif dans certaines écoles. D'autre part, la plupart des écoles éloignées des centres urbains préfèrent engager des animateurs externes, mais plusieurs d'entre elles n'adoptent pas le programme en bout de ligne parce qu'*aucun organisme de leur région n'offre ce service*.

Lorsque les enseignants animent eux-même le programme, ils peuvent l'adapter à leurs besoins – raccourcir ou allonger certaines parties, modifier des activités – et cette *flexibilité* est appréciée, ce qui favorise l'adoption. De plus, puisque le manuel d'animation est distribué gratuitement à toutes les écoles publiques québécoises, le *coût* du programme est pratiquement nul lorsqu'on l'implante de manière autonome. Ce facteur est favorable à la décision des enseignants d'intégrer le programme à leurs cours. De plus, les *bénéfices perçus* du programme et sa *compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école* sont très importants lors de la prise de décision :

« C'est souvent un problème les relations de couples, et ils le disaient (les écoles). Surtout dans les écoles mixtes où la jeune fille sort avec le jeune garçon. Ils sont dans la même classe, ils cassent, ça brise l'atmosphère du groupe, ils sont pris carrément avec ce problème-là. Quelque part, ça venait éclairer un peu, ce programme-là. C'est un besoin, je crois, de toute façon. »

Une répondante mentionne que la popularité de *VIRAJ* – son implantation dans plusieurs écoles – influence aussi la prise de décision : « Les références sont excellentes. On n'a qu'à parler de quelques écoles qui l'ont déjà reçu ». D'autre part, les écoles apprécient le fait qu'une *formation du personnel scolaire* soit disponible et qu'elle soit gratuite. *L'attitude des individus* du milieu a aussi un impact dans la décision d'adopter le programme. À ce sujet, le fait d'être sensibilisé au problème, souvent après avoir été témoin de situations de violence impliquant ses étudiants, est favorable à l'adoption de *VIRAJ* : « Souvent les profs disent : “Oui, je vois des filles se faire drôlement embobiner par leurs chums, ils vivent des situations dégueulasses, difficiles, et on n'a pas de moyen pour les aider” ».

Du côté des facteurs défavorables, *l'attitude des individus envers la prévention* pose parfois problème : « La seule interrogation qu'on a, tant de la part de certains profs ou certaines directions, ou même de certains parents, c'est : “Vous ne trouvez pas qu'ils sont un peu jeunes pour leur parler de ces problèmes?” ».

En ce qui concerne l'étape de l'implantation, les *caractéristiques du programme* de *VIRAJ*, notamment les thèmes abordés et les techniques d'animation utilisées, suscitent l'intérêt et la participation des étudiants en provoquant des discussions passionnées :

« Ça fait prétentieux, mais on avait beaucoup de feedback positif sur notre animation dynamique. On bougeait constamment; moi je gesticule beaucoup. Des exemples, des jokes. J'allais les chercher : "Toi, qu'est-ce que t'en penses?" Tellement, que des fois ça sonnait et ils restaient assis. »

L'appréciation des ateliers par les étudiants est un élément important contribuant au bon déroulement de la visite des animateurs dans l'école. De plus, la *simplicité* du programme quant à son utilisation a facilité le travail des animateurs : « Il était très bien adapté et ça fonctionnait très bien dans une classe de trente, c'est surprenant ». Selon une répondante, les *caractéristiques des individus* qui animent les ateliers ont aussi une grande influence sur l'implantation. En effet, l'habileté et la conviction des animateurs, de même que la compatibilité de leurs valeurs avec le discours du programme sont des éléments nécessaires à la réussite du programme :

« Pour l'avoir fait souvent (animer), il fallait être solide dans notre argumentation et dans la connaissance de la problématique, et comment amener ça. J'ai passé un temps fou à parler des messages du programme avant de partir avec un bénévole : "Est-ce que tu adhères? Es-tu à l'aise avec ça?" Si pour toi, tu es convaincu que la jalousie c'est correct, c'est normal, comment peux-tu expliquer aux jeunes que la jalousie c'est inacceptable? »

La disponibilité des animatrices pour offrir un *soutien technique* aux écoles en dehors des ateliers a été favorable à l'implantation : « Ce qu'on pouvait offrir, c'est un contact. L'adulte pouvait entrer en contact avec nous. On laissait des cartes, des dépliants, des adresses, des numéros de téléphone, des références ». Enfin, selon une répondante, lorsque plus d'un membre du personnel d'une école suit la formation, la dynamique de l'école est favorable à la venue des animateurs puisque le programme ne repose pas que sur une seule personne sensibilisée. L'engagement personnel des individus du milieu facilite donc l'implantation.

Pour ce qui est des facteurs défavorables, les circonstances font que *les animateurs du programme sont souvent de sexe féminin* et deux répondantes mentionnent que cette tendance nuit à l'implantation. En effet, un animateur masculin serait davantage en mesure d'entrer en relation avec les étudiants masculins dans le cadre des ateliers et avec certains enseignants moins réceptifs au programme pendant la formation. D'autre part, une animatrice juge que les écoles manquent de *soutien* après les ateliers et doivent gérer seules les réactions des étudiants :

« Ça peut être une autre lacune : on passait et on repartait. On ne faisait pas ou presque pas d'intervention individuelle, on n'avait pas le temps. C'était beaucoup plus l'école qui était pognée avec le problème après. Il aurait fallu être sur place je crois. »

Ensuite, *l'attitude des individus* du milieu nuit parfois à l'implantation. Certains étudiants masculins sont en désaccord avec les valeurs véhiculées par *VIRAJ* et rejettent ce « discours de filles ». De telles attitudes se retrouvent aussi chez les enseignants, qui sont loin d'être toujours en accord avec le message du programme :

« Il y a eu des réactions un peu spéciales de la part de certains enseignants, parce que le personnel d'Entraide-Jeunesse était constitué de jeunes personnes, deux jeunes femmes, et il y en a qui étaient un peu rébarbatifs, étant donné que *VIRAJ* touche à des éléments de leur vie personnelle, de leur vie amoureuse. Donc ils remettaient beaucoup en question. »

Dans le même ordre d'idée, le manque d'*engagement personnel des individus* dans le programme, relié à la fois à certaines attitudes et au manque de temps, est également défavorable à l'implantation : « Ils n'ont pas de temps à te consacrer, ils sont pressés dans leurs normes et dans ce qu'ils doivent donner à leurs étudiants ».

En résumé, selon les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de *VIRAJ*, les facteurs ayant favorisé la décision d'adopter le programme et l'implantation de celui-ci dans les écoles sont les caractéristiques du programme (caractéristiques du contenu, peut être donné par des animateurs externes, simplicité, flexibilité, coût, bénéfices perçus, compatibilité avec les besoins de l'école, popularité), les caractéristiques des concepteurs, diffuseurs et promoteurs (qualités des individus, formation offerte au personnel scolaire, soutien apporté), l'attitude des individus du milieu et leur engagement personnel. Les principaux facteurs défavorables sont le fait que les animateurs du programme soit souvent deux femmes, le coût du programme lorsque l'école désire engager des animateurs externes, le manque de soutien apporté par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs après les ateliers, les attitudes négatives et le manque d'engagement des individus du milieu, ainsi que l'impossibilité pour certaines écoles d'avoir accès à un organisme qui offre l'animation du programme.

Point de vue des écoles ayant adopté le programme

Nous avons interrogé trois personnes (deux directeurs et un enseignant) provenant de trois écoles différentes ayant adopté *VIRAJ*. Ces personnes ont identifié des facteurs, présentés au tableau 23, ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et l'implantation. Il est à noter que les trois écoles ont toutes fait appel à des animateurs externes provenant d'*Entraide-Jeunesse* à Québec. Une des écoles a toutefois commencé par appliquer le programme elle-même avant de faire appel à ces animateurs.

Les répondants ont pris connaissance de *VIRAJ* par de la publicité écrite, par des contacts téléphoniques et par des présentations du programme à l'extérieur de l'école. Un des répondants, qui a reçu l'information par une communication du ministère de l'Éducation et par de la documentation écrite, croit que la promotion du programme est insuffisante.

À l'étape de la prise de décision, le *contexte sociopolitique* a été identifié comme influent dans deux écoles. Dans la première, une semaine thématique sur la violence amena une élève à écrire un texte relatant son expérience de la violence. Ce texte provoqua des réactions et d'autres confessions chez les étudiants. C'est dans ce contexte de haute sensibilisation au problème que *VIRAJ* est entré dans l'école. Dans la deuxième école, le répondant considère que le fait que la violence de son milieu soit apparente quotidiennement a favorisé l'adoption de *VIRAJ*. Dans deux écoles, le fait d'avoir déjà organisé des activités de prévention de la violence a été favorable à l'adoption de *VIRAJ* :

« Chez-nous, c'est présent depuis de nombreuses années. On a un plan de prévention de la violence à l'école et il y a un comité là-dessus avec des lignes directrices. »

Tableau 23 : Facteurs identifiés par les écoles ayant adopté VIRAJ comme ayant influencé leur prise de connaissance du programme, leur décision de l'adopter et l'implantation

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|---|-----|----------|---|-----|--------------|---|-----|
| | + | - | Non | + | - | Non | + | - | Non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | | | | 2 | | | | | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : avoir été évalué | | | | 1 | | 1 | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur, etc. | | | | 2 | | | | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | | | | 3 | | | 2 | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités | | | | 3 | | | 2 | 1 | |
| Longueur | | | | 1 | | 1 | | | |
| Qui donne le programme : animatrices extérieures à l'école | | | | 1 | | | | | |
| Qui donne le programme : deux femmes | | | | | | | | 1 | |
| Qui donne le programme : des jeunes | | | | 1 | | | | | |
| Qui donne le programme : enseignants | | | | | | | | 1 | |
| Simplicité / complexité | | | | 1 | | | 1 | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | 2 | | | | | |
| Coût | | | | | 2 | | | | |
| Compatibilité avec les besoins ou les objectifs de l'école | | | | 3 | | | | | |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Réputation | | | | 1 | | | | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | 1 | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : matériels ⁴⁰ | 1 | 1 | | | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire connaître et adopter le programme : interactifs ⁴¹ | 1 | | | | | | | | |
| <i>Lié à l'école</i> | | | | | | | | | |
| Attitudes des individus envers le problème | | | | 1 | 1 | | | | |
| Attitudes des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | | | | 1 | | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | | | | 1 | | |
| Ressources financières disponibles pour le programme | | | | 1 | | | | | |
| Champion de programme | | | | 1 | | | | | |
| Implantation antérieure d'activités semblables | | | | 2 | | | | | |
| Moyens utilisés pour faciliter l'implantation ⁴² | | | | | | | 1 | | |

Les répondants soulignent que les membres du personnel scolaire ont beaucoup apprécié la qualité scientifique du programme, de même que les caractéristiques du contenu, notamment ses techniques d'animation interactives et dynamiques. Un répondant mentionne l'importance accordée au fait que le programme soit *animé par des jeunes*. Deux répondants

⁴⁰ Exemples : document du ministère de l'Éducation aux enseignants de religion et aux enseignants de 4^e et 5^e secondaire; publicité d'*Entraide-Jeunesse*.

⁴¹ Exemples : contacts téléphoniques; rencontres en personne avec les écoles; promotion à la Table des commissions scolaires; communications du ministère.

⁴² Exemple : recherche de financement.

mentionnent que la *présentation matérielle* du programme – le guide d'animation – a eu un impact positif sur la décision d'adopter. Tous les répondants ont de plus affirmé que *VIRAJ* était *compatible avec les besoins ou les objectifs de leur école* :

« Ça rejoignait notre plan d'action, c'est pour ça que ç'a été déterminant [...] C'était certainement quelque chose qui répondait à un besoin du milieu à ce moment-là. »

« Je trouvais ça intéressant parce qu'on en voit, j'en avais des étudiants qui n'étaient pas bien dans leur couple [...] Je trouvais ça important parce que ça répondait à certains besoins. »

Dans une école, la bonne réputation d'*Entraide-Jeunesse* et la préoccupation des concepteurs, diffuseurs et promoteurs envers le problème ont influencé favorablement la décision d'adopter le programme : « C'était relié à un service qu'on connaissait, *Entraide-Jeunesse*, qu'on savait qu'il était sur le terrain avec les jeunes [...] C'est vraiment des personnes sensibilisées à la problématique ».

Les *ressources financières disponibles pour le programme* ont toujours un impact sur la décision de l'adopter, impact qui fût ici favorable. Une des écoles pouvait en effet compter sur un soutien financier provenant de l'extérieur. D'ailleurs, dans cette même école, la présence d'un *champion de programme*, faisant l'éloge du programme et encourageant son adoption, a été un facteur influençant positivement la décision d'adopter : « Il y a un professeur de secondaire quatre qui était investi dans la semaine sur les relations amoureuses, pis il était intéressé à utiliser *VIRAJ* pis à le faire venir dans ses groupes. C'est comme ça que c'est parti [...] Il y tenait mordicus ».

Pour ce qui est des facteurs ayant nui à la décision d'adopter, le *coût* des ateliers a été mentionné par deux répondants : « Je prends presque la moitié de mon budget pour toucher un cinquième de mes étudiants ». D'autre part, dans une école, *l'attitude* d'un professeur, qui croit qu'on exagère la situation de la violence dans les relations amoureuses et que les étudiants sont trop jeunes pour un tel discours, a été quelque peu défavorable.

À l'étape de l'implantation, l'appréciation des *caractéristiques du contenu* du programme par les étudiants a été un élément important du succès de l'implantation. Un répondant mentionne que *l'attitude* positive du personnel de son école, de même que leur

engagement personnel dans le programme ont été des facteurs positifs. D'ailleurs, puisque les ressources financières étaient insuffisantes dans cette école, une *levée de fonds* a été effectuée, permettant de trouver du financement de diverses sources : le député du comté, la commission scolaire, les Chevaliers de Colomb, une vente effectuée par les étudiants, etc.

En ce qui concerne les facteurs ayant influencé de manière négative l'implantation, certaines *caractéristiques du contenu* de *VIRAJ* n'ayant pas été appréciées par les étudiants et les membres du personnel scolaire ont été mentionnées. Ainsi, un premier répondant considère les techniques d'animation répétitives : « Ils faisaient toujours un peu des sketches. Il aurait fallu que ce soit changé ». Il juge également que les animatrices venues dans son école ne se sont pas adaptées suffisamment à la dynamique des différents groupes : « C'était un peu uniforme ». Le deuxième répondant affirme quant à lui que la matière est souvent assimilée rapidement par les étudiants et que, par conséquent, les animatrices se répètent parfois inutilement. Il croit aussi que le programme pourrait se permettre d'approfondir davantage certains sujets, avec lesquels les jeunes sont déjà familiers. Enfin, ces mêmes répondants considèrent que certaines parties du programme pourraient être mises à jour afin d'être mieux adaptées à la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

Par ailleurs, *le fait que le programme soit animé par deux femmes*, et non par un duo mixte, a également été identifié comme un facteur défavorisant l'implantation. Dans le même ordre d'idée, *l'animation du programme par le personnel scolaire* constitue aussi un facteur pouvant nuire à l'implantation de *VIRAJ*. En effet, dans une des écoles, le personnel scolaire a d'abord essayé d'animer le programme lui-même, avant de décider d'engager des animateurs externes : « Au début, c'était les enseignants qui le faisaient avec leurs étudiants. Il y a eu un peu de difficulté à ce niveau-là parce que les étudiants, quand tu vis avec eux à l'année longue, des fois, le contact n'est pas aussi facile que quand c'est quelqu'un de l'extérieur ».

En résumé, selon les écoles ayant adopté *VIRAJ*, les principaux facteurs ayant favorisé la décision d'adopter et l'implantation du programme sont le contexte sociopolitique, les caractéristiques du programme (qualité scientifique, contenu, qualité du manuel, compatibilité avec les besoins de l'école), l'attitude des individus du milieu et l'implantation antérieure

d'activités semblables au programme dans l'école. Certains aspects du contenu du programme de même que son coût sont les principaux facteurs défavorables.

Point de vue des écoles n'ayant pas adopté le programme

Nous avons interrogé deux personnes (une directrice et un intervenant) provenant d'écoles n'ayant pas adopté *VIRAJ* après en avoir pris connaissance.

Dans la première école, le refus d'adopter vient surtout des attitudes du personnel envers la problématique et la prévention. Dans une école, les programmes extérieurs sont souvent rejetés, comme le mentionne la directrice :

« Dans une école privée, on n'aime pas beaucoup qu'il y ait des gens de l'extérieur qui viennent jouer dans nos plates-bandes. On essaie plutôt de trouver quelqu'un qu'on va payer, mais qui va répondre à nos besoins et pas nous imposer sa façon de voir. On est un peu en état de méfiance vis-à-vis des programmes gouvernementaux, des problèmes d'entraide; on est hésitants un peu. »

L'école privilégie ainsi l'intervention « cas par cas » plutôt que la prévention et préfère utiliser ses propres stratégies d'intervention (hôpital, police, rencontres individuelles avec un psychologue). De plus, dans cette école, les relations amoureuses entre jeunes étudiants est un sujet tabou, qui n'est pas abordé ouvertement; le thème même du programme posait donc problème. La directrice mentionne aussi que, dans le cadre de leur budget limité, cette problématique ne fait pas partie des priorités, les efforts et le temps sont consacrés aux activités académiques.

La seconde école a décidé de ne pas adopter *VIRAJ* parce que cela aurait constitué une tâche supplémentaire dans un contexte de manque de temps et de surcharge de travail. Le programme demande une réorganisation qu'ils n'ont pas le temps de faire. Pourtant, le répondant a spécifié que l'école apprécie le programme et le considère pertinent. De plus, l'école préfère les programmes, tel *VIRAJ*, où on peut faire appel à des intervenants externes : l'engagement du personnel est alors limité et les étudiants aiment bien le changement que cela procure. Ce répondant a aussi mentionné que la mobilité des employés chez *Entraide-Jeunesse* nuit à l'établissement d'un contact personnel stable, d'une relation de confiance,

entre l'organisme et les écoles. Cette situation diminuerait la propension des écoles à adopter le programme ou à continuer de l'appliquer.

En résumé, selon nos répondants, le refus d'adopter *VIRAJ* est principalement dû à *l'attitude des individus* du milieu, aux *caractéristiques organisationnelles de l'école* ou de *l'organisme communautaire promoteur*.

Point de vue d'un groupe d'appui

Nous avons interrogé un organisme gouvernemental (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec) qui appuie financièrement le programme *VIRAJ*. Depuis 1995, cet organisme accorde une subvention annuelle à *Entraide-Jeunesse*, un organisme communautaire offrant le programme dans la région de Québec. Cet appui est réévalué à chaque année ou aux deux ans. En 1994, la Régie s'est fixé de nouveaux objectifs, dont la prévention de la violence envers les femmes et la promotion de la non-violence. Un appel d'offres a été élaboré et *Entraide-Jeunesse* a proposé le programme *VIRAJ*. Ce projet a été choisi parce qu'il cadrerait parfaitement avec les objectifs de l'organisme. De plus, il s'intégrait à un ensemble de programmes connexes appuyé par l'organisme. En effet, l'intervention préventive de *VIRAJ* était considérée comme complémentaire à d'autres programmes intervenant plus tard dans le processus de violence, par exemple, ceux ciblant les femmes qui vivent de la violence conjugale depuis plusieurs années. La qualité du programme, sa popularité et le fait qu'il soit endossé par le ministère de l'Éducation ont été des facteurs favorables. En plus de la crédibilité du programme lui-même, celle de l'organisme promoteur a aussi été considérée dans la décision. La réputation de professionnalisme d'*Entraide-Jeunesse* et sa capacité à animer le programme adéquatement ont donc été des facteurs ayant eu un impact positif sur la décision de soutenir le programme. Pour ce qui est des facteurs défavorables à l'appui, des réductions budgétaires gouvernementales ont parfois réduit le montant de la subvention accordée.

En résumé, les facteurs ayant favorisé l'appui de la RRSSS de Québec à *VIRAJ* sont les *caractéristiques du programme* (qualité scientifique, contenu, popularité, compatibilité

avec les objectifs de l'organisme) et la *réputation* de l'organisme émetteur. Le *contexte sociopolitique* est le principal facteur défavorable.

Synthèse des différents points de vue

En comparant les différents points de vue des personnes impliquées dans le processus de diffusion du programme *VIRAJ*, on constate que les points de vue se recoupent à plusieurs reprises, plusieurs facteurs influents communs ayant été identifiés. À la lumière des points de vue des répondants, on peut constater que le processus de diffusion du programme a été influencé, favorablement et défavorablement, par un ensemble de facteurs concernant le contexte sociopolitique, le programme lui-même, le concepteur, diffuseur ou promoteur et l'utilisateur potentiel.

En ce qui concerne les influences positives, la visibilité de la violence dans les relations amoureuses des jeunes a tendance à augmenter le degré de préoccupation du personnel scolaire envers la problématique. Ce facteur lié au contexte sociopolitique a favorisé *VIRAJ*.

Plusieurs caractéristiques du programme – sa qualité scientifique, son contenu, sa simplicité, sa compatibilité avec les besoins ou les objectifs des écoles, sa popularité, le fait qu'il peut être donné par des animateurs externes, sa flexibilité, ses bénéfices perçus, la gratuité et la qualité du manuel – ont été favorables à son succès. De plus, certaines caractéristiques des concepteurs, diffuseurs et promoteurs – la bonne collaboration entre les acteurs, le fonctionnement interne des organismes, les qualités des individus, leur préoccupation envers la problématique, leur préoccupation envers la diffusion, leur réputation, la formation et le soutien qu'ils offrent au personnel scolaire –, de même que les appuis financiers qu'ils ont reçus, ont favorisé la diffusion du programme. Enfin, certaines caractéristiques des écoles concernées – la présence d'un champion de programme, l'attitude positive et l'engagement personnel des individus, l'implantation antérieure d'activités semblables au programme – ont également influencé favorablement la diffusion du programme.

En ce qui concerne les influences négatives, le manque d'animateurs bilingues est un facteur lié au contexte sociopolitique qui a défavorisé la diffusion de *VIRAJ* dans les écoles anglophones. De plus, les réductions budgétaires gouvernementales menacent les appuis financiers au programme. Quelques caractéristiques du programme – certains aspects de son contenu, le coût du programme lorsque l'école désire engager des animateurs externes, le fait qu'il soit habituellement animé par deux femmes, son manque d'adaptabilité à certains milieux –, de même que l'absence de données sur l'étendue de son utilisation, ont eu un impact défavorable sur le processus de diffusion du programme.

Seulement deux facteurs liés aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs ont été identifiés comme défavorables, et ils l'ont été par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs eux-mêmes : le manque de soutien aux écoles après les ateliers et le fonctionnement interne d'*Entraide-Jeunesse* en tant qu'organisme communautaire. Certaines caractéristiques des écoles – l'attitude négative et le manque d'engagement des individus, la surcharge de travail, les restructurations scolaires, les réductions budgétaires – ont été défavorables à *VIRAJ*. Enfin, l'impossibilité pour certaines écoles éloignées des centres urbains d'avoir accès à un organisme qui offre l'animation du programme a nui à la diffusion du programme en région.

INTÉGRATION DES RÉSULTATS

Dans le but de dresser un portrait général des facteurs influençant la diffusion des programmes de prévention de la violence, les résultats concernant les quatre programmes ont été résumés. Les tableaux 24 et 25 présentent les facteurs identifiés par l'ensemble des répondants, à l'exception de quelques facteurs qui ne peuvent être comparés puisqu'ils sont spécifiques à l'un ou l'autre des programmes.

Tableau 24 : Facteurs identifiés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs comme ayant une influence sur la conception et la diffusion de leur programme (nombre de programmes pour lesquels le facteur a été identifié par au moins une personne)

| Facteur | Conception | | Diffusion | |
|---|------------|---|-----------|---|
| | + | - | + | - |
| Lié au contexte sociopolitique | 2 | 1 | 2 | 4 |
| Lié au programme | | | | |
| Qualité scientifique : avoir été évalué | | | 1 | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur | 1 | | 2 | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | 1 | | 1 | |
| Caractéristiques du contenu : modalités d'application | 1 | | | |
| Longueur | | | 1 | |
| Niveau de complexité | | | 1 | |
| Niveau d'adaptabilité | | | | 1 |
| Bénéfices perçus | | | 1 | |
| Compatibilité avec les besoins et les objectifs de l'école | 1 | | 1 | |
| Visibilité et popularité | | | 3 | |
| Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur | | | | |
| Réputation | | | 3 | |
| Fonctionnement interne | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Interactions entre les concepteurs, diffuseurs et promoteurs | 1 | | 2 | |
| Caractéristiques des individus | 1 | | 2 | |
| Préoccupation envers la problématique | 3 | | 3 | |
| Préoccupation envers la diffusion | 1 | | 3 | |
| Moyens utilisés pour favoriser le développement du programme | 2 | | 1 | |
| Moyens utilisés pour faire la promotion du programme : matériels | | | 4 | |
| Moyens utilisés pour faire la promotion du programme : interpersonnels | | | 3 | |
| Stratégies utilisées pour faire connaître et adopter le programme | | | 1 | 1 |
| Moyens utilisés pour favoriser la diffusion | | | 4 | |
| Appuis de groupes d'individus au programme | 4 | 1 | 4 | 2 |
| Interactions entre le concepteur, diffuseur ou promoteur et les groupes d'appui | 1 | | | |

| Lié à l'utilisateur potentiel | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Attitude des individus envers le problème | 1 | | | 1 |
| Attitude des individus envers le programme ou la prévention en général | | | 1 | 2 |
| Attitude des individus : autres | | | | 1 |
| Restructuration scolaire | | | | 1 |
| Réductions budgétaires | | | | 1 |
| Champion de programme | | | 1 | |

Tableau 25 : Facteurs identifiés par les écoles comme ayant influencé leur prise de connaissance des programmes, leur prise de décision et l'implantation (nombre d'individus ayant identifié le facteur/nombre de programmes pour lesquels le facteur a été identifié par au moins une personne)

| Facteur | Connaissance | | | Décision | | | Implantation | | |
|--|--------------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|
| | + | - | non | + | - | non | + | - | non |
| <i>Lié au contexte sociopolitique</i> | 3/2 | | | 4/3 | 2/2 | | 1/1 | 2/1 | |
| <i>Lié au programme</i> | | | | | | | | | |
| Qualité scientifique : avoir été évalué | | | | 1/1 | | | | | |
| Qualité scientifique : théorie, rigueur | | | | 6/4 | | | 2/2 | | |
| Caractéristiques du contenu : objectifs, thèmes | 2/2 | | | 12/4 | | | 4/3 | | |
| Caractéristiques du contenu : modalités d'application | 1/1 | | | 7/3 | 1/1 | | 9/4 | 1/1 | |
| Longueur | | | | 3/3 | 1/1 | 3/2 | 1/1 | 1/1 | |
| Niveau de complexité | 1/1 | | | 3/3 | 1/1 | | 5/3 | | |
| Niveau d'adaptabilité | | | | 1/1 | | 4/2 | 2/2 | | |
| Caractéristiques du matériel | | | | 4/2 | | 1/1 | 3/2 | | |
| Exigences du programme en général | | | | 1/1 | 4/1 | | 1/1 | 1/1 | |
| Coût | | | | 1/1 | 9/3 | 3/2 | 1/1 | | |
| Bénéfices perçus | 1/1 | | | 5/2 | | | 7/3 | | |
| Compatibilité avec besoins et objectifs de l'école | | | | 10/4 | | | 3/3 | | |
| Visibilité et popularité | | | | 3/2 | | | 3/1 | | 1/1 |
| <i>Lié au concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | | | |
| Réputation | | | | 5/3 | | | | | |
| Caractéristiques des individus | | | | 4/2 | | | 4/3 | | |
| Préoccupation envers la problématique | | | | 2/2 | | | | | |
| Moyens utilisés pour faire la promotion du programme : matériels | 5/3 | 2/2 | | 1/1 | | 2/1 | | | |
| Moyens utilisés pour faire la promotion du programme : interpersonnels | 6/3 | | | 3/2 | | | | | |
| Stratégies utilisées pour faire connaître et adopter le programme | | 2/2 | | | | 2/1 | | | |
| Soutien technique, supervision et consultation offerts à l'école | | | | | | | 5/2 | | |
| <i>Lié à l'utilisateur potentiel</i> | | | | | | | | | |
| Attitude des individus envers le problème | 2/2 | | | 7/4 | 4/2 | | | 1/1 | |

| | | | | | | | | | |
|--|-----|--|--|-----|-----|--|------|-----|--|
| Attitude des individus envers le programme ou la prévention en général | | | | 6/2 | 3/2 | | 6/3 | 7/2 | |
| Attitude des individus : autres | | | | 3/2 | 1/1 | | 1/1 | 5/3 | |
| Engagement personnel dans le programme | | | | 2/1 | | | 7/4 | 6/2 | |
| Habilités du personnel | | | | | | | 1/1 | 2/1 | |
| Moyens utilisés pour avoir accès au programme | 6/3 | | | 1/1 | | | | | |
| Ressources financières disponibles | | | | 2/2 | | | 1/1 | | |
| Fonctionnement interne | | | | | 2/2 | | 1/1 | | |
| Stabilité du personnel | | | | | 1/1 | | | 2/1 | |
| Type de processus décisionnel | | | | 5/2 | | | | | |
| Soutien de la part de la direction | | | | 2/1 | | | 5/3 | 1/1 | |
| Champion de programme | 1/1 | | | 2/2 | | | 3/2 | | |
| Implantation antérieure d'activités semblables | | | | 2/1 | | | | | |
| Autre activité ou ressource semblables déjà en place | | | | 1/1 | 4/2 | | | 1/1 | |
| Moyens pris pour favoriser l'implantation | | | | | | | 10/4 | | |
| <i>Lié aux interactions entre l'utilisateur potentiel et le concepteur, diffuseur ou promoteur</i> | | | | | | | 2/2 | 1/1 | |

Les résultats confirment que la diffusion de programmes de prévention de la violence met en jeu de nombreux acteurs qui ont des points de vue différents sur les facteurs qui favorisent ou entravent la diffusion d'un programme. Par ailleurs, les résultats montrent aussi que les répondants identifient des facteurs qui rejoignent les différents éléments présentés dans notre modèle conceptuel, confirmant ainsi la pertinence d'avoir un modèle multifactoriel de la diffusion des innovations qui prenne en compte les caractéristiques des programmes, les stratégies de diffusion, le soutien offert par les promoteurs d'une innovation aux milieux qui adoptent cette innovation, les caractéristiques organisationnelles des milieux susceptibles d'adopter une innovation et les caractéristiques individuelles des individus qui composent cette organisation et, enfin, le contexte sociopolitique.

FACTEURS ÉCONOMIQUES

D'abord, il ressort de notre analyse que les facteurs économiques ont un impact majeur sur l'ensemble du processus de diffusion d'un programme. Les ressources dont disposent les concepteurs, diffuseurs et promoteurs influencent l'étape du développement du programme, la qualité du service offert ainsi que le coût qui devra être assumé par les écoles intéressées. Bien que le coût du programme soit tributaire en partie de la santé financière de

l'organisme émetteur, il est directement en lien avec les ressources disponibles dans chacune des écoles qui doivent évaluer si elles disposent des fonds nécessaires à l'implantation du programme. Les appuis de divers organismes (organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux, ministres ou députés, organismes communautaires, fondations, particuliers, etc.) sont alors essentiels à la survie d'un programme, de sa conception jusqu'à son implantation. Les groupes d'appui décideront d'accorder leur soutien en fonction de leur préoccupation envers la problématique abordée dans le programme, de la concordance entre les objectifs d'un programme et leur mandat, ou encore en raison de la complémentarité qu'offre le programme avec certaines des activités de l'organisme. Ces appuis, ponctuels ou récurrents, peuvent être de nature financière, politique, morale, scientifique ou logistique.

CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE

Le contexte sociopolitique semble jouer un rôle important dans le processus de diffusion d'un programme, tant au niveau des concepteurs, diffuseurs et promoteurs que des utilisateurs potentiels. Ainsi, l'opinion publique, les valeurs dominantes dans les milieux et les orientations politiques de notre société ont un impact sur la diffusion des programmes. D'abord, les incidents de violence survenant dans les milieux ou rapportés par les médias tendent à alerter l'opinion publique en faisant augmenter la sensibilité des gens face à cette problématique. Mais les messages véhiculés par un programme de prévention peuvent être en conflit avec les valeurs prônées dans un milieu. À cet effet, il est important de noter que le multiculturalisme de certains milieux est parfois problématique en raison de la présence de différences fondamentales de valeurs qui rendent la communication difficile (entre le milieu scolaire et le milieu familial, par exemple) et ont un impact négatif sur l'adoption de programmes de prévention de la violence. Finalement, les idéologies ou les modes ayant cours dans la société en général et se reflétant dans les milieux universitaires, scolaires, privés ou gouvernementaux dosent l'importance d'une problématique ainsi que le choix des méthodes d'intervention. En effet, selon le courant sociopolitique en vigueur à un moment précis, on juge important d'intervenir sur certaines problématiques en utilisant les méthodes d'intervention qui semblent à la fine pointe du savoir scientifique. En outre, le contexte économique national influence directement les subventions disponibles qui sont souvent

nécessaires aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs et aux écoles afin de diffuser de façon appropriée un programme.

Notons aussi que les changements ou les réformes dans les institutions gouvernementales et scolaires peuvent également influencer le processus de diffusion, que ce soit par les fluctuations budgétaires, la création ou l'abolition de programmes de subvention ou les restructurations de tous ordres que génèrent ces modifications d'orientation. De plus, certaines situations ponctuelles dans les institutions scolaires, telles les grèves, peuvent amener une diminution de la disponibilité des membres du personnel, ce qui nuit au processus de diffusion des programmes de prévention. Enfin, l'abondance de programmes de promotion/prévention proposés et l'importante sollicitation faite aux milieux scolaires peuvent jouer un rôle défavorable dans la diffusion de ces programmes.

FACTEURS LIÉS AU PROGRAMME

L'influence de l'ensemble des facteurs liés au programme lui-même doit aussi être considérée lors de l'étude du processus de diffusion. Pendant le développement d'un programme, le fait que les concepteurs, diffuseurs et promoteurs puissent démontrer ses *qualités scientifiques* améliore la probabilité de recevoir des appuis d'organismes divers. Pendant la diffusion à proprement parler du programme, ces mêmes qualités scientifiques favorisent la continuité des appuis et ont un impact positif sur l'attention que les milieux scolaires accordent au programme, la valeur scientifique laissant présumer du sérieux et de l'efficacité du programme. Plusieurs membres du personnel, notamment les intervenants psychosociaux, sont familiers avec les programmes de promotion/prévention et sont en mesure de jeter un regard critique sur les composantes du programme. Ainsi, au stade de la prise de décision, la présentation des fondements théoriques du programme a un effet rassurant dans les milieux scolaires. De solides fondements théoriques sont en effet perçus comme étant garant de la rigueur scientifique d'un programme et de la cohérence entre le contenu et les objectifs visés par l'intervention.

Du point de vue des utilisateurs potentiels, toutes les caractéristiques entourant le *contenu* et les *modalités d'application* du programme ont une influence marquée sur la diffusion des programmes. C'est en se fiant à la thématique abordée par le programme, aux objectifs ciblés par l'intervention ainsi qu'aux stratégies de mise en relation proposées que les écoles jugent si un programme correspond à leurs besoins et est en cohérence avec les pratiques du milieu. Cet aspect est important puisque la *compatibilité du programme avec les besoins ou les objectifs des milieux* est un des facteurs les plus déterminants à l'étape de la prise de décision. Lors de l'application du programme, la plupart des répondants ont mentionné préférer les programmes où le contenu est transmis par des animateurs externes. De plus, un programme proposant des activités brèves ou un programme ne s'étendant pas sur une longue période de temps est plus susceptible d'être adopté et implanté dans les milieux scolaires. Les membres du personnel scolaire préfèrent en effet que le cours normal des activités académiques soit interrompu le moins longtemps possible.

Un autre facteur associé au programme lui-même et favorisant le processus de diffusion est le faible *niveau de complexité* du programme et ce, autant au niveau de sa compréhension que de son implantation. Dans un même ordre d'idées, la *qualité du matériel* relié au programme est importante pour les milieux scolaires devant appliquer le programme de manière autonome. Un manuel clair et détaillé favorise l'adoption et facilite l'implantation. Les *bénéfices du programme*, anticipés par les milieux utilisateurs potentiels avant son adoption et constatés pendant son implantation, jouent aussi un rôle essentiel dans le succès du processus de diffusion. Un changement dans le comportement des étudiants, en plus de confirmer l'efficacité du programme, favorise souvent l'implantation en augmentant l'engagement du personnel scolaire dans le projet. De plus, la visibilité dont bénéficie un programme de même que sa popularité constituent des facteurs importants car elles donnent de la crédibilité au programme et créent un effet d'entraînement favorable au processus de diffusion. Il arrive en effet souvent qu'une école adopte le programme lorsqu'elle constate que plusieurs écoles l'ont déjà fait ou que les médias ont traité de ce programme de façon positive.

FACTEURS LIÉS AUX CONCEPTEURS, DIFFUSEURS ET PROMOTEURS

Plusieurs facteurs liés aux concepteurs, diffuseurs et promoteurs ont également une influence sur le processus de diffusion des programmes de prévention de la violence. D'abord, la qualité du *fonctionnement interne* de l'organisme émetteur, en particulier la présence ou l'absence de cohésion entre les membres de l'équipe, semble influencer la conception du programme. De plus, une véritable *préoccupation envers la problématique* que le programme vise à contrer a un impact positif sur le processus de diffusion en favorisant la persévérance dans les moments plus difficiles et en assurant un pouvoir de persuasion pendant la phase de promotion. Le fait que les concepteurs, diffuseurs et promoteurs soient *préoccupés par la diffusion* du programme a aussi un impact positif. Ainsi, autant dans la sélection des milieux cibles et dans l'établissement des objectifs que dans la planification et l'allocation de temps pour faire la promotion, les concepteurs, diffuseurs et promoteurs ont le souci de prendre des décisions avantageant le processus de diffusion. Dans le même ordre d'idée, les différents *moyens utilisés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs pour favoriser le développement et la diffusion du programme* ont également une répercussion positive sur l'ensemble du processus de diffusion. En effet, s'inspirer de programmes efficaces déjà existants, suivre une formation en recherche de financement, faire de la promotion auprès d'un public différent de celui ciblé, s'associer à d'autres organismes reconnus ou engager une personne dont le seul mandat est d'assurer la promotion auprès des milieux cibles constituent autant de moyens jouant en faveur du processus de diffusion.

La *réputation* du concepteur, diffuseur ou promoteur constitue un élément qui a un impact important sur l'image du programme et influence les écoles dans leur prise de décision. Un programme provenant d'un organisme crédible, expérimenté, réputé pour son professionnalisme et son dévouement envers les causes qu'il soutient sera d'emblée mieux accepté par les utilisateurs potentiels. De même, la personnalité des promoteurs et des animateurs influence l'opinion que se fait une école du programme. La personnalité des responsables du programme a un impact sur la qualité de la relation entre les concepteurs, diffuseurs et promoteurs et les membres du personnel scolaire, impact qui peut avoir des effets importants au niveau de l'implantation puisque les contacts entre les deux parties sont

très intenses à cette étape. Finalement, la qualité du suivi et du soutien offerts aux écoles favorise le processus de diffusion, surtout à l'étape de l'implantation.

FACTEURS LIÉS AUX UTILISATEURS POTENTIELS

Certains facteurs liés aux utilisateurs potentiels, les écoles, ont également une influence déterminante sur le processus de diffusion des programmes de prévention de la violence. D'abord, *l'attitude des individus*, autant celle des membres du personnel scolaire que celle des parents et des étudiants, revêt une importance majeure. Une attitude positive envers le programme, la problématique ciblée ou la prévention en général facilite grandement le processus de diffusion d'un programme. Parfois, l'attitude des individus est négative parce que le message véhiculé par le programme est incompatible avec leurs valeurs. Il est alors important pour les concepteurs, diffuseurs et promoteurs de bien connaître la culture du milieu où ils désirent implanter leur programme afin de se préparer à faire face aux remises en question possibles. L'attitude peut aussi être négative parce que les individus ne perçoivent pas le problème traité par le programme comme suffisamment présent dans leur milieu pour intervenir ou craignent les effets néfastes du programme sur le comportement des étudiants. De plus, les programmes de prévention sont souvent considérés comme secondaires en importance par rapport aux activités académiques. Cet ordre de priorité n'est pas seulement le fait d'individus non préoccupés par l'intervention, mais il est aussi lié à la conception de l'éducation dans notre société voulant que le principal objectif de l'école soit l'acquisition d'habiletés académiques.

Par ailleurs, *l'engagement personnel des individus* du milieu scolaire dans la réussite du programme a une grande influence sur le processus de diffusion, en particulier à l'étape de l'implantation. Cet engagement dépend bien sûr de la personnalité et des habiletés des individus, mais aussi de leur attitude envers le programme ainsi que du temps dont ils disposent. L'engagement personnel est ainsi directement en lien avec les horaires et la répartition des tâches dans les écoles. Dans un même ordre d'idée, la présence au sein de l'établissement d'un champion de programme, par définition hautement engagé dans la promotion du programme, influence favorablement l'ensemble du processus de diffusion.

Plus particulièrement, il appert que les membres du personnel scolaire tendent à faire confiance aux projets proposés par un collègue; le champion de programme favorise ainsi le processus de diffusion dès l'étape de la prise de décision. Par la suite, lors de l'implantation, le champion de programme s'assure du bon déroulement des activités et offre un soutien aux membres du personnel. D'une manière plus globale, le champion de programme favorise la collaboration entre l'école et l'organisme émetteur en servant d'intermédiaire.

L'appui de la direction d'école face au programme est essentiel. Les membres de la direction possèdent en effet le pouvoir de mettre en œuvre les changements requis ou libérer les ressources nécessaires au déroulement d'une implantation de programme réussie. Le soutien de la direction peut aussi se faire au niveau moral en encourageant les membres du personnel scolaire à persévérer dans l'implantation.

L'ensemble des *moyens utilisés par les écoles afin de faciliter l'implantation du programme* est un autre facteur ayant un impact favorable sur le processus de diffusion. Qu'il s'agisse de rechercher du financement, former un comité en charge du programme, informer les parents, faire le suivi des activités du programme en classe, faire un lancement officiel du programme ou une semaine thématique, tous ces moyens influencent positivement le processus de diffusion. De plus, ces initiatives deviennent complémentaires et s'intègrent au fonctionnement de l'école lorsqu'elles sont mises en œuvre par des membres du personnel scolaire. Par contre, la *présence dans l'école d'activités ou d'intervenants centrés sur la même problématique* que le programme proposé, en l'occurrence la violence, nuit souvent à l'adoption d'un nouveau programme puisque l'école ne considère pas avoir besoin de ressources supplémentaires.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Notre recherche étant exploratoire, les répondants ont spontanément identifié un ensemble de facteurs pouvant avoir une influence sur le processus de diffusion des programmes de prévention. Malgré leur diversité, nous pouvons identifier des facteurs qui semblent faire consensus entre les divers répondants. Les résultats confirment certains éléments de notre modèle théorique (voir figure 1) en montrant l'importance des facteurs suivants : la qualité du programme; les moyens utilisés pour faire connaître, implanter et diffuser le programme; le soutien offert à l'école lors de l'implantation; les attitudes du personnel des écoles; et les ressources financières disponibles pour les concepteurs, diffuseurs et promoteurs et les écoles.

Du côté des concepteurs, diffuseurs et promoteurs, les facteurs les plus déterminants sont le contexte, le fonctionnement interne, les différents moyens qu'ils utilisent pour favoriser la conceptualisation, le développement et la diffusion, de même que les appuis d'organismes gouvernementaux, communautaires ou privés. Assurer le bon fonctionnement d'un organisme et prendre des initiatives exigent des ressources humaines et monétaires. La présence des groupes d'appui, qui contribuent surtout financièrement, souligne également l'aspect central du soutien financier dans l'élaboration et la diffusion des programmes. Il est donc nécessaire de prévoir le financement adéquat de toutes les étapes de l'existence d'un programme.

Du côté des répondants des écoles, les caractéristiques des programmes sont très importantes : qualité scientifique (théorie, rigueur); simplicité; thèmes, objectifs et modalités qui cadrent avec leurs besoins. Même si les écoles ne semblent pas considérer essentiel que les programmes aient été évalués, les répondants mentionnent l'importance des impacts positifs visibles du programme dans des écoles où il a déjà été implanté (pendant leur prise de décision) ou dans leur propre école (pendant l'implantation). Des rapports d'évaluation mettant davantage en valeur ces impacts devraient alors être élaborés par les concepteurs, diffuseurs et promoteurs et la question de la vulgarisation et de la diffusion de ces rapports devrait être posée. De plus, les répondants des écoles considèrent qu'un soutien apporté par le concepteur, diffuseur ou promoteur favorise l'implantation.

Pour que les concepteurs, diffuseurs et promoteurs puissent élaborer des programmes selon ces critères, ils doivent être financés suffisamment. Le coût des programmes, en plus de nuire au moment de la prise de décision, semble être lié à presque tous les facteurs. En effet, la décision d'adopter ou de laisser tomber un programme est prise dans le contexte d'un budget limité, où un ordre de priorité doit être élaboré. Une subvention récurrente, réservée exclusivement aux programmes de prévention de la violence, pourrait donc être accordée à toutes les écoles.

Les attitudes des individus, leur degré d'engagement et leurs initiatives pour faciliter le processus semblent être déterminants. Le manque d'engagement, souvent causé par le manque de temps du personnel scolaire, pourrait être pallié en désignant une personne responsable du programme à l'intérieur de l'école. En effet, ces « champions de programme » ont donné de bons résultats dans toutes les écoles qui en avaient un. Cependant, les différentes attitudes qui sous-tendent ce manque d'engagement ou la décision de ne pas adopter requièrent une intervention plus complexe de sensibilisation, pouvant aller jusqu'à une tentative de changement de la conception de l'éducation scolaire.

RECOMMANDATIONS

Nos résultats confirment que la diffusion de programmes de prévention de la violence met en jeu de nombreux acteurs. Bien que les concepteurs et les utilisateurs partagent certains points de vue, leur perception est différente à d'autres égards. Ces résultats confirment la pertinence d'un modèle théorique qui intègre le point de vue des concepteurs et celui des utilisateurs dans une même analyse. Les éléments précédents nous amènent à formuler les recommandations suivantes à l'intention des décideurs, des concepteurs de programmes et des écoles :

Aux décideurs

- Assurer le financement adéquat des programmes de prévention de la violence (incluant les étapes de conception, d'évaluation et de diffusion).

- Donner une subvention récurrente, réservée exclusivement aux programmes de prévention de la violence, à tous les milieux susceptibles d'adopter un tel programme. Assurer que ce montant comprend le salaire d'un responsable de programme dans le milieu.
- Favoriser et soutenir la promotion des programmes de prévention auprès des écoles.
- À plus long terme, assurer l'institutionnalisation complète des programmes de prévention de la violence dans les écoles en les intégrant aux exigences du ministère de l'Éducation quant à la formation scolaire obligatoire.

Aux concepteurs, promoteurs et diffuseurs

- Au moment de la conception d'un programme, en plus de sa qualité scientifique, rechercher les qualités suivantes : simplicité quant à sa compréhension et son implantation; thèmes, objectifs et modalités compatibles avec les besoins des milieux.
- Dans la promotion auprès des écoles, utiliser un résumé vulgarisé, succinct et attrayant du rapport d'évaluation, mettant en valeur les impacts positifs concrets du programme et ses succès d'implantation dans d'autres écoles.
- Donner un soutien aux écoles pendant la phase d'implantation et d'évaluation du programme.
- Encourager les écoles à désigner un responsable du programme.

Aux écoles

- Faire la promotion de la prévention auprès du personnel scolaire, des étudiants et des parents.
- Désigner une personne responsable du programme.

En conclusion, quel que soit le milieu d'intervention dans lequel une innovation est implantée, il importe de prendre en compte l'ensemble de ces facteurs pour bien comprendre

ce qui facilite ou entrave sa diffusion et son implantation. Il est tout aussi important d'éviter de tirer des conclusions hâtives et nécessairement incomplètes sur les causes de réussite ou d'échec de la diffusion ou de l'implantation d'une innovation.

RÉFÉRENCES

- Basen-Engquist, K., O'Hara-Tompkins, N., Lovato, C.Y., Lewis, M.J., Parcel, G.S. & Gingiss, P.L. (1994). The effect of two types of teacher training on implementation of smart choices: A tobacco prevention curriculum. *Journal of School Health*, 64(8), 334-339.
- Brink, S.G., Basen-Engquist, K.M., O'Hara-Tompkins, N.M., Parcel, G.S., Gottlieb, N.H. & Lovato, C.Y. (1995). Diffusion of an effective tobacco prevention program. Part I: Evaluation of the dissemination phase. *Health Education Research*, 10(3), 283-295.
- Cameron, H. (1991). Effect of inservice training on implementation of a health curriculum in Nova Scotia, Canada. *Journal of School Health*, 61(3), 131-135.
- Cameron, S. (1991). *Évaluation d'un programme de compétences non traditionnelles pour les filles du deuxième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal : École de service social, Université de Montréal.
- Chamberland, C., Théoret, M., Garon, R. & Roy, D. (1995). *Les Scientifines en action. Conception, implantation et évaluation*. Montréal : École de service social, Université de Montréal.
- Cooke, M., Mattick, R.P. & Campbell, E. (1999). The dissemination of a smoking cessation program to 23 antenatal clinics: The predictors of initial program adoption by managers. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 23(1), 99-103.
- DiFranceisco, W., Kelly, J.A., Otto-Salaj, L., McAuliffe, T.L., Somlai, A.M., Hackl, K., Heckman, T.G., Holtgrave, D.R. & Rompa, D.J. (1999). Factors influencing attitudes within AIDS service organizations toward the use of research-based HIV prevention. *AIDS Education and Prevention*, 11(1), 72-86.
- Dijkstra, M., De Vries, H. & Parcel, G.S. (1993). The linkage approach applied to a school-based smoking prevention program in the Netherlands. *Journal of School Health*, 63(8), 339-342.
- Elias, M.J. (1997). Reinterpreting dissemination of prevention programs as widespread implementation with effectiveness and fidelity. Dans R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Éd.), *Healthy children 2010: Establishing preventive services. Issues in children's and families' lives*, 9. (pp. 253-289). Thousand Oaks: Sage.
- Entwistle, N.J. (1968). Academic motivation and school attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 181-188.

- Garon, R. (1988). *Élaboration et implantation d'un programme de familiarisation aux ordinateurs destiné à des adolescentes à risque d'abandon scolaire et évaluation de ses effets sur leurs comportements, valeurs et connaissances*. Mémoire de maîtrise, Département de psychologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gingiss, P.L., Gottlieb, N.H. & Brink, S.G. (1994). Measuring cognitive characteristics associated with adoption and implementation of health innovations in schools. *American Journal of Health Promotion*, 8(4), 294-301.
- Goodman, R.M., McLeroy, K.R., Steckler, A.B. & Hoyle, R.H. (1993). Development of level of institutionalization scales for health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 20(2), 161-178.
- Goodman, R.M. & Steckler, A. (1989). A model for the institutionalization of health promotion programs. *Family Community Health*, 11(4), 63-78.
- Goodman, R.M., Tenney, M., Smith, D.W. & Steckler, A. (1992). The adoption process for health curriculum innovations in schools: A case study. *Journal of Health Education*, 23(4), 215-220.
- Gouvernement du Québec (1994). *VIRAJ : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. Session de perfectionnement du personnel scolaire*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1995). *STOP: Dating violence among adolescents. Workshop for school staff*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Greer, A.L. (1977). Advances in the study of diffusion of innovation in health care organizations. *Health and Society, Fall*, 505-532.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Hébert, J.-F., Boissé, I., Lavigueur, P., & Audet, J. (1998). *La résolution de conflits au primaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques. Cahier de l'élève*. Montréal : Corporation Foyer Mariebourg.
- Hébert, J.-F., Boissé, I., Lavigueur, P., & Audet, J. (1998). *La résolution de conflits au primaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques. Guide d'animation*. Montréal : Corporation Foyer Mariebourg.

- Hébert, J.-F., Boissé, I., Lavigneur, P., & Audet, J. (1998). *La médiation par les pairs au primaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques. Trousse du médiateur*. Montréal : Corporation Foyer Mariebourg.
- Hébert, J.-F., Boissé, I., Lavigneur, P., & Audet, J. (1998). *La médiation par les pairs au secondaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques. Trousse du médiateur*. Montréal : Corporation Foyer Mariebourg.
- Hébert, J.-F., Boissé, I., Lavigneur, P., & Audet, J. (1998). *La médiation par les pairs au secondaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques. Guide d'animation*. Montréal : Corporation Foyer Mariebourg.
- Hébert, J.-F., Boissé, I., Lavigneur, P., & Audet, J. (1998). *La résolution de conflits et la médiation par les pairs au secondaire : Vers le Pacifique. Promouvoir les conduites pacifiques. Guide d'animation*. Montréal : Corporation Foyer Mariebourg.
- Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C., & Poitras, M. (1997). Évaluation d'un programme de prévention des abus sexuels chez les élèves du primaire. *Revue québécoise de psychologie, 18(3)*, 1-23.
- Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C., & Poitras, M. (1999a). *Programme ESPACE : Évaluation des acquis des élèves*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Québec : Département d'orientation, d'administration et d'évaluation, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.
- Hébert, M., Piché, C., Poitras, M., Parent, N., & Goulet, L. (1999b). *Évaluation du volet parental du programme ESPACE*. Rapport de recherche. Québec : Département d'orientation, d'administration et d'évaluation, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval.
- Hébert, M., & Poitras, M. (1997). *Prévention de la violence envers les enfants : Élaboration d'outils d'évaluation pour le programme ESPACE*. Rapport final de recherche présenté au Fonds de service aux collectivités. Ministère de l'Enseignement supérieur et des sciences. Sainte-Foy : Département de mesure et évaluation, Université Laval.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : Éditions du renouveau pédagogique.

- Kalafat, J. & Ryerson, D.M. (1999). The implementation and institutionalization of a school-based youth suicide prevention program. *The Journal of Primary Prevention*, 19(3), 157-175.
- King, L., Hawe, P. & Wise, M. (1998). Making dissemination a two-way process. *Health Promotion International*, 13(3), 237-244.
- Lavoie, F., Dufort, F., Hébert, M., & Vézina, L. (1997). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations : Une évaluation de VIRAJ selon une approche quasi expérimentale*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Sainte-Foy : École de psychologie, Université Laval.
- Lavoie, F., Vézina, L., Gosselin, A., & Robitaille, L. (1994). *VIRAJ : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. Animation en classe*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Lavoie, F., Vézina, L., Piché, C., & Boivin, M. (1993). *Développement et évaluation formative d'un programme de promotion voulant contrer le problème de violence dans les relations intimes des jeunes*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale. Sainte-Foy : École de psychologie, Université Laval.
- Lavoie, F., Vézina, L., Piché, C., & Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), 517-525.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lewinsohn, P.M. & Macphillamy, D.J. (1971). *The pleasant events schedule*. Oregon University.
- Mahajan, V. & Peterson, R.A. (1985). *Models for innovation diffusion*. London: Sage Publications.
- Martin, G.W., Herie, M.A., Turner, B.J. & Cunningham, J.A. (1998). A social marketing model for disseminating research-based treatments to addictions treatment providers. *Addiction*, 93(11), 1703-1715.
- McCormick, L.K., Steckler, A.B. & McLeroy, K.R. (1995). Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion*, 9(3), 210-219.

- Mesters, I. & Meerteens, R.M. (1999). Monitoring the dissemination of an educational protocol on pediatric asthma in family practice: A test of associations between dissemination variables. *Health Education and Behavior*, 26(1), 103-120.
- Miles, A.M. & Huberman, M.B. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Monahan, J.L. & Scheirer, M.A. (1988). The role of linking agents in the diffusion of health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 417-433.
- Moreau, C. (1999). Vers le Pacifique : Un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs. *Défi jeunesse*, 5(2), 24-27.
- Orlandi, M.A., Landers, C., Weston, R. & Haley, N. (1990). Diffusion of health promotion innovations. Dans K. Glanz (Éd.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Parcel, G.S., O'Hara-Tompkins, N.M., Harrist, R.B., Basen-Engquist, K.M., McCormick, L.K., Gottlieb, N.H. & Eriksen, M.P. (1995). Diffusion of an effective tobacco prevention program. Part II: Evaluation of the adoption phase. *Health Education Research*, 10(3), 297-307.
- Paulussen, T., Kok, G., Schaalma, H. & Parcel, G.S. (1995). Diffusion of AIDS curricula among Dutch secondary school teachers. *Health Education Quarterly*, 22(2), 227-243.
- Renaud, L., Chevalier, S. & O'Loughlin, J. (1997). L'institutionnalisation des programmes communautaires : revue des modèles théoriques et proposition d'un modèle. *Revue canadienne de santé publique*, 88(2), 109-113.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations*. London, NY: Free Press.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations*, 4th ed. London, NY: Free Press.
- Rohrbach, L.A., D'Onofrio, C.N., Backer, T.E. & Montgomery, S.B. (1996). Diffusion of school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist*, 39(7), 919-934.
- Rohrbach, L.A., Graham, J.W. & Hansen, W.B. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medicine*, 22, 237-260.

- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport final présenté au Centre Mariebourg. Montréal : Centre Mariebourg.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S., & Bélanger, J. (1997). *Validation du questionnaire "Répertoire d'habiletés à l'école"*. 20e Congrès annuel. Conseil québécois de recherche en psychologie, Sherbrooke.
- Ross, J.G., Luepker, R.V., Nelson, G.D., Saavedra, P. & Hubbard, B.M. (1991). Teenage health teaching modules: Impact of teacher training on implementation and student outcomes. *Journal of School Health*, 61(1), 31-35.
- Roy, D. (1988). *Élaboration, implantation et évaluation d'un programme de prévention de la grossesse et de prise en charge de leur sexualité chez des adolescentes à risque d'abandon scolaire*. Mémoire de maîtrise, Département de psychologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Rubin, K.H., Bream, L.A. & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem-solving and aggression in childhood. Dans W.M. Bukowski & K.H. Rubin (Éd.), *The development and treatment of childhood aggression*. (pp. 219-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scheirer, M.A. (1981). *Program implementation: The organizational context*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Scheirer, M.A. (1990). The life cycle of an innovation: Adoption versus discontinuation of the fluoride mouth rinse program in schools. *Journal of Health and Social Behavior*, 31(June), 203-215.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1981). The problem-solving approach to adjustment: A competency-building model of primary prevention. *Prevention in Human Services*, 1, 87-103.
- Smith, D.W., Steckler, A.B., McCormick, L.K. & McLeroy, K.R. (1993). Teacher's use of health curricula: implementation of growing healthy, Project SMART, and the teenage health teaching modules. *Journal of School Health*, 63(8), 349-354.
- Smith, D.W., Steckler, A.B., McCormick, L.K. & McLeroy, K.R. (1995). Lessons learned about disseminating health curricula to schools. *Journal of Health Education*, 26(1), 37-43.

- Steckler, A., Goodman, R.M, McLeroy, K.R., Davis, S. & Koch, G. (1992). Measuring the diffusion of innovative health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 214-224.
- Théoret, M. (1988). *Élaboration, implantation et évaluation d'un modèle de compétence auprès d'adolescentes à risque d'abandon scolaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. & Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire in a francophone population: Factor structure between culture, sexes, ages and sociometric classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-487.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I : Les problèmes internalisés*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Weissberg, R.P. (1990). Fidelity and adaptation: Combining the best of both perspectives. Dans P. Tolan, C. Keys, F. Chertok & L. Jason (Éd.), *Researching community psychology: Issues of theory and methods* (pp.186-189). Washington, DC: American Psychological Association.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yin, R.K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.