

Rapport d'évaluation

*Effets des activités mises en œuvre en 2013-2015
dans le cadre du programme Dominos,
sur les jeunes*



Marie-Pierre Gaudet | Patrick Bourgeois

Le 5 juin 2015

La réalisation de l'évaluation de programme dont il est question dans ce rapport a été assurée par le CERESO. Elle a été rendue possible grâce à la contribution financière de la Direction de la prévention et de l'organisation policière du ministère de la Sécurité publique, dans le cadre du Plan d'intervention québécois sur les gangs de rue 2011-2014 et du fonds Réunir Réussir (R²) (Partenariat Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon) et du Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE) (projet *Passerelle vers la réussite scolaire*). D'autres partenaires ont participé à la mise en œuvre de l'évaluation du programme, soit la Commission scolaire des Affluents et L'Avenue, justice alternative.



Pour obtenir des renseignements supplémentaires, veuillez vous adresser à :

CERESO

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

180, rue Dorval

L'Assomption (Québec) J5W 6C1

Téléphone : 450-470-0922, poste 3315

Adresse électronique : cereso@collanaud.qc.ca

Référence suggérée : Gaudet, M.-P. et Bourgeois, P. (2015). Rapport d'évaluation. Effets proximaux sur les jeunes des activités du programme *Dominos* lors de sa mise en œuvre en 2013-2015. CERESO, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, 100p.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES FIGURES	IV
REMERCIEMENTS	VII
SOMMAIRE EXÉCUTIF	VIII
TITRE DU RAPPORT.....	VIII
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS	VIII
PRINCIPAUX PARTENAIRES	VIII
PRINCIPALES ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE (INSTRUMENT ET PASSATION).....	IX
IMPACTS ATTENDUS ET LEURS INDICATEURS.....	IX
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	X
LEÇON APPRISE	XI
INTRODUCTION	1
ÉTAT DE LA QUESTION ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	4
QUESTION DE RECHERCHE	4
CRITÈRES ASSOCIÉS À L'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES.....	4
OBJECTIFS DE L'ÉTUDE D'IMPACTS.....	15
LE PROGRAMME DOMINOS	19
BREF HISTORIQUE DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROJETS PILOTES AYANT SERVI D'ASSISE AU PROGRAMME.....	19
PRÉSENTATION DU PROGRAMME DOMINOS	25

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	35
RECRUTEMENT ET DESCRIPTION DES ÉCOLES.....	35
INSTRUMENTS DE MESURE	36
ÉCHANTILLONNAGE ET DÉROULEMENT.....	38
LES INDICATEURS	40
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON.....	42
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	43
PROCÉDURES ANALYTIQUES.....	43
RÉSULTATS D'ANALYSES.....	43
DISCUSSION DES RÉSULTATS	62
RÉSUMÉ DES RÉSULTATS.....	62
POINTS DE DISCUSSION.....	64
LIMITES DE LA RECHERCHE	68
ANNEXE 1 : INDICATEURS POUR L'ENSEMBLE DES ACTIVITÉS ET LES	
OBJECTIFS DES ATELIERS DU VOLET JEUNES	70
ANNEXE 2 : DESCRIPTION DES INDICES.....	72
ANNEXE 3 : INSTRUMENTS DE MESURE	78
BIBLIOGRAPHIE.....	87

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : MODÈLE THÉORIQUE DES EFFETS ATTENDUS SUR LES JEUNES POUR LA MISE EN ŒUVRE 2013-2014.....	17
TABLEAU 2 SYNTHÈSE DE L'IMPACT DE L'INTERVENTION SUR CHACUNE DES DIMENSIONS SPÉCIFIQUES SELON LE RÉPONDANT.....	60
TABLEAU 3 : EFFETS ATTENDUS, INDICATEURS ET OUTILS DE MESURE	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la fréquence <i>des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit</i> , selon les intervenants	45
Figure 2	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la fréquence <i>des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit</i> , selon les jeunes.....	45
Figure 3	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère</i> , selon les intervenants.....	46
Figure 4	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère</i> , selon les jeunes.....	46
Figure 5	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique</i> , selon les intervenants.....	47
Figure 6	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique</i> , selon les jeunes.....	47
Figure 7	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations</i> , selon les intervenants.....	48
Figure 8	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations</i> , selon les jeunes.....	48
Figure 9	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits</i> , selon les intervenants.....	49
Figure 10	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits</i> , selon les jeunes.....	49
Figure 11	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère</i> , selon les jeunes.....	50

Figure 12	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi</i> , selon les intervenants.....	51
Figure 13	Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension <i>les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi</i> , selon les jeunes...	51
Figure 14	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la fréquence <i>des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit</i> , selon les intervenants.....	53
Figure 15	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la fréquence <i>des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit</i> , selon les jeunes.....	53
Figure 16	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère</i> , selon les intervenants.....	54
Figure 17	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère</i> , selon les jeunes.....	54
Figure 18	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique</i> , selon les intervenants.....	55
Figure 19	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique</i> , selon les jeunes.....	55
Figure 20	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations</i> , selon les intervenants.....	56
Figure 21	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations</i> , selon les jeunes.....	56
Figure 22	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et de leurs conflits</i> , selon les intervenants.....	57
Figure 23	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et de leurs conflits</i> , selon les jeunes.....	57

Figure 24	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère</i> , selon les jeunes.....	58
Figure 25	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi</i> , selon les intervenants.....	58
Figure 26	Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension <i>les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi</i> , selon les jeunes...	59

Remerciements

Le Centre collégial de recherche en innovation (CERESO) remercie tous les intervenants des écoles et ceux de L’Avenue, justice alternative ayant participé à l’évaluation du programme Dominos. Nous nous permettons, au nom de L’Avenue, justice alternative, de remercier toutes les directions d’école, le personnel des écoles, les membres des différents comités (aviseur, de suivi et de pilotage) de même que l’ensemble des participants. L’évaluation a été rendue possible grâce à la contribution financière de la Direction de la prévention et de l’organisation policière du ministère de la Sécurité publique dans le cadre du Plan d’intervention québécois sur les gangs de rue 2011-2014, du fonds Réunir Réussir (R²) (Partenariat Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon) et du Comité régional pour la valorisation de l’éducation (CREVALE) (projet *Passerelle vers la réussite scolaire*). Nous remercions aussi Diane Doucet pour son soutien à la révision et à la présentation de ce document.

Sommaire exécutif

Titre du rapport

Rapport d'évaluation : Effets des activités mises en œuvre en 2013-2015 dans le cadre du programme *Dominos*, sur les jeunes.

Problématique et objectifs

L'évaluation comporte, comme objectif principal, d'évaluer les retombées proximales et intermédiaires (court et moyen terme) de l'effet combiné de l'ensemble des activités du programme, selon l'état d'avancement de ce dernier lors de l'évaluation, sur les élèves ciblés (volet jeunes, volet parents, volet intervenants).

Aussi les retombées des ateliers du volet jeunes seront aussi examinées selon certains objectifs spécifiques visés par ces derniers, soit : 1- L'acquisition de connaissances quant aux façons appropriées et inappropriées d'exprimer sa colère et de gérer les conflits; 2- La prise de conscience des manifestations physiques et des déclencheurs de la colère; 3- La responsabilisation quant aux manifestations de colère et la gestion des conflits; 4- La mise en application de stratégies positives pour manifester sa colère de façon appropriée et mieux gérer ses conflits; 5- La conscientisation aux conséquences négatives des explosions de colère ; 6- La fréquence à laquelle les jeunes sont impliqués dans des épisodes violents; 7- La capacité de maîtrise de soi.

Principaux partenaires

L'ensemble des partenaires de la mise en œuvre du programme *Dominos* inclut les membres du comité aviseur, du comité de suivi, du comité de pilotage de même que l'ensemble des écoles ayant participé aux projets *Dominos* et *Passerelle vers la réussite scolaire*. Pour l'évaluation, les organismes partenaires sont L'Avenue, justice alternative et la Commission scolaire des Affluents, soit 10 écoles primaires et 5 écoles secondaires.

Principales activités mises en œuvre (instruments et passation)

Les données recueillies aux fins de cette évaluation proviennent de deux instruments de mesure. Les instruments utilisés sont : 1- le questionnaire aux élèves « Évaluation de ma colère », version primaire et version secondaire; 2- la « Fiche de suivi des conduites de l'élève par l'intervenant », version primaire et version secondaire. L'instrument 1 a été administré lors du premier atelier, du dernier atelier, puis deux mois après la fin des ateliers lorsque ce temps de mesure ne correspondait pas aux vacances scolaires estivales. L'instrument 2 a été administré en trois temps. D'abord, en prétest (en temps réel ou en rétrospective), en post-test à court terme (en temps réel dans les deux semaines suivant la fin des ateliers ou en rétrospective), de même que deux mois plus tard (en temps réel ou en rétrospective). Ce dernier temps de mesure n'a cependant pas été possible lorsqu'il correspondait aux vacances d'été des élèves, d'autant plus qu'au retour du congé estival, le roulement du personnel scolaire impliquait parfois un changement d'intervenant dans le milieu.

Impacts attendus et leurs indicateurs

Les impacts attendus conduisent à la formulation d'une hypothèse principale (hypothèse 1) et de plusieurs hypothèses exploratoires.

Hypothèse 1 : Les jeunes ayant participé aux ateliers présentent une diminution de la fréquence des comportements inappropriés lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit.

Hypothèse 2 : Les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère.

Hypothèse 3 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique.

Hypothèse 4 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations.

Hypothèse 5 : Les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits.

Hypothèse 6 : Les jeunes ayant participé aux ateliers pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère.

Hypothèse 7 : Les jeunes ayant participé aux ateliers ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi.

Hypothèse 8 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis quant à la fréquence à laquelle ils présentent des comportements inappropriés.

Présentation des résultats de l'évaluation

Pour le primaire, les résultats obtenus à partir de la fiche des intervenants confirment les sept (7) hypothèses ayant pu être vérifiées auprès d'eux (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8). Quant aux réponses provenant du questionnaire autorapporté des jeunes, cinq (5) des huit (8) hypothèses sont confirmées. Parmi les trois (3) hypothèses infirmées, celle visée par l'objectif du programme et celle visant à vérifier le maintien des acquis mesurés par cette dernière de même que celle en lien avec la dimension *reconnaitre sa responsabilité dans la gestion de sa colère et la gestion de ses conflits* (hypothèse 5). Finalement, presque toutes les différences significatives observées à partir des analyses effectuées sur les résultats obtenus à la fiche des intervenants et au questionnaire autorapporté entre le temps 1 et le temps 2 se sont maintenues au temps 3. En effet, seules deux dimensions diffèrent à cet effet, soit la *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère* lorsque rapporté par les intervenants, et *mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations* tel que rapporté par les jeunes.

Pour le secondaire, la majorité des hypothèses ont été confirmées tant par les résultats obtenus à partir des réponses provenant des intervenants que celles récoltées auprès des jeunes. Deux hypothèses sont confirmées par les résultats des intervenants, l'hypothèse 2 et l'hypothèse 5, mais infirmées par ceux des jeunes. Pour l'hypothèse 2, les résultats indiquent plutôt que les jeunes se sentent significativement moins en mesure de reconnaître ces manifestations et déclencheurs. Pour l'hypothèse 5, les résultats sont non significatifs. Aussi, l'hypothèse 6 a été infirmée par les résultats obtenus auprès des jeunes. Finalement, l'hypothèse 8 n'a pu être

vérifiée pour les jeunes du secondaire puisque trop de données étaient manquantes pour le temps de mesure 3.

Leçon apprise

Les analyses démontrent que le programme *Dominos* a eu pour effet d'apporter des améliorations notables sur les habiletés et les comportements composant les différentes dimensions évaluées. Parmi ces améliorations, notons celle de la baisse de la fréquence des comportements inappropriés dans les situations demandant la gestion de sa colère et de ses conflits.

Les résultats concernant les jeunes du primaire, deux mois après la fin des ateliers, indiquent que les effets des interventions faites dans le cadre de la mise en œuvre du programme s'accroissent avec le temps pour la plupart des dimensions. Puisque cet effet n'a pu être mesuré pour les élèves du secondaire, il conviendrait de le vérifier ultérieurement.

Aussi, même si l'ensemble des interventions prévues au programme n'a pas tout été réalisé, les résultats sont encourageants. Il serait intéressant de mesurer l'impact du programme alors que les jeunes bénéficient de l'ensemble des interventions prévues. D'autant plus, qu'il serait aussi possible de mesurer l'effet du programme pour les deux autres volets le composant et de tenir compte de la perception des parents dans les analyses en plus de celle des jeunes et des intervenants.

Finalement, malgré le fait que plusieurs intervenants ayant répondu en rétrospective aux différents temps de mesure n'aient pas influencé de façon significative les résultats, dans l'éventualité d'une nouvelle évaluation, il serait judicieux que la collecte de données se fasse en temps réel seulement.

Introduction

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation de programme conduite par le Centre de recherche en innovation sociale (CERESO) du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption à la demande de l'organisme L'Avenue, justice alternative de Repentigny.

L'Avenue, justice alternative est un organisme sans but lucratif qui a pour mission « le développement et le maintien d'une pratique différente en matière de justice pour les mineurs » (L'Avenue, justice alternative, 1997). Les organismes de justice alternative (OJA) émettent le souhait d'une participation citoyenne active en matière d'infraction, de litige et de règlement de conflits, incluant les personnes concernées par la situation. Ils estiment, en effet, que l'implication de toutes les parties est primordiale dans le processus de règlement. Ce processus est axé sur la réparation de torts et l'éducation. Aussi, ils visent à favoriser une conception plus nuancée de la criminalité en changeant la vision de la population à cet égard. Leurs activités visent la solidarité, la promotion de comportements pacifiques et l'établissement de rapports plus harmonieux entre les membres de la communauté.

Ainsi, le mandat de L'Avenue, justice alternative consiste à voir à la réalisation des mesures extrajudiciaires et de certaines peines spécifiques dans le cadre de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) et du Code de procédure pénale; à initier, développer et participer à des programmes de prévention dans des domaines reliés à la délinquance juvénile auprès de diverses clientèles; à développer et s'impliquer dans les différentes actions communautaires et sociales de la collectivité.

En outre, l'organisme L'Avenue, justice alternative offre différents services dont plusieurs en milieu scolaire, tels des ateliers sur l'intimidation aux niveaux primaire et secondaire, des ateliers sur la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents, un service de résolution de conflits/médiation scolaire au secondaire et un programme de résolution de conflits au préscolaire-primaire (L'Avenue, justice alternative, 2011). De plus, il offre des ateliers individuels et de groupe sur la gestion de la colère et des conflits pour les jeunes qui ont de la difficulté à contrôler leurs débordements de colère, qui éprouvent de la difficulté à exprimer leurs

frustrations sans utiliser la violence (verbale, physique, psychologique) et qui ont de la difficulté à maintenir de bonnes relations interpersonnelles (L'Avenue, justice alternative, 2014c).

Ces ateliers de groupe font d'ailleurs partie du programme *Dominos*, programme pour lequel l'organisme mandate le CERESO afin d'en évaluer les effets proximaux sur les jeunes. Ce programme résulte de la mise en œuvre de deux projets conduits principalement en milieu scolaire (primaire et secondaire) : le projet pilote *Dominos* et le projet *Passerelle vers la réussite scolaire*. Ces projets consistaient à l'élaboration et l'animation d'activités auprès de différents acteurs de la vie de jeunes ciblés parce qu'ils présentent des comportements violents (physique, verbale, psychologique). Les activités destinées aux jeunes consistaient en des ateliers de développement d'habiletés prosociales visant l'amélioration du contrôle de leur colère et de leur agressivité ainsi que le développement d'habiletés sociales nécessaires à la bonne résolution des conflits.

Le projet pilote *Dominos* a été développé en trois phases : les phases I et II ont été financées par le Programme de financement issu du partage des produits de la criminalité (PFIPPC) du ministère de la Sécurité publique alors que la phase III a été rendue possible grâce à la Direction de la prévention et de l'organisation policière du ministère de la Sécurité publique dans le cadre du Plan d'intervention québécois sur les gangs de rue 2011-2014. Cette évaluation correspond, d'ailleurs, à l'un des cinq objectifs du plan d'action et d'évaluation de la phase III, une exigence de l'organisme subventionnaire. Elle résulte aussi d'une opportunité saisie par l'organisme de l'offre du Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CRÉVALE) d'évaluer les projets financés par le fonds Réunir Réussir (R²) dans lequel s'inscrit le projet *Passerelle vers la réussite scolaire*.

Chronologiquement, le projet pilote *Dominos* a précédé le projet *Passerelle vers la réussite*. En effet, la période couverte par cette évaluation correspond à la dernière phase de la mise en œuvre du projet pilote *Dominos*, alors que le projet *Passerelle vers la réussite scolaire* en était à sa première année d'implantation. Par contre, ce dernier a pu bénéficier des acquis et des apprentissages faits au cours des deux premières années du projet pilote *Dominos*, car il consiste, en fait, à son implantation dans une autre MRC que celle desservie lors des deux premières phases.

Les deux projets visent des objectifs généraux qui diffèrent, ces derniers étant relatifs aux programmes de subvention qui les financent. Par contre, le programme créé à partir de ces projets est un seul et même produit. Ainsi, les composantes, les activités et les objectifs spécifiques étant reliés aux deux projets et la clientèle visée sont les mêmes. Pour ces raisons, les résultats de l'évaluation d'impacts des deux projets seront présentés comme ceux d'un seul et même programme nommé *Dominos*.

Le rapport qui suit est divisé en cinq chapitres : le premier portera sur l'état de la question et les objectifs de l'évaluation; le deuxième chapitre présentera le programme *Dominos*, soit l'historique de la mise en œuvre des projets ayant servi à l'élaboration du programme de même que le programme *Dominos* dans son ensemble; le troisième chapitre présentera la méthodologie relative à la présente évaluation; les analyses effectuées et la présentation des résultats composent le quatrième chapitre; les résultats seront discutés dans le cinquième et dernier chapitre.

État de la question et objectifs de l'étude

Question de recherche

Est-ce que le programme *Dominos* a les effets proximaux attendus sur les jeunes ?

Critères associés à l'efficacité des programmes

En 2009, Gaudet et Breton procédaient à la recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le mieux vivre ensemble, pour l'Institut Pacifique. Dans le cadre de cette recherche, les critères qui favorisent l'efficacité des programmes d'interventions préventives et promotionnelles en milieu scolaire ont été relevés dans la littérature de même qu'auprès d'experts québécois dans le domaine.

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse des points de vue des experts consultés visant la priorisation des critères de qualité associés à l'efficacité des programmes d'intervention identifiés selon eux, dix critères ont été retenus. Selon les auteurs de la recherche, puisque le point de vue de ces experts concordait avec ce que relatait la littérature sur l'efficacité des programmes de prévention/promotion dans les secteurs scolaire, social et de la santé, nous proposons de situer le programme *Dominos* quant aux critères d'efficacité identifiés par ces experts.

Il est à noter que plusieurs de ces critères concernent la mise en œuvre du programme. Quoique l'objectif de cette évaluation ne soit pas de cet ordre, il importe tout de même de présenter l'ensemble des critères que rencontre le programme *Dominos* quant à l'efficience d'un tel programme.

Premier critère

Le critère ayant obtenu la plus forte cote de priorisation est « l'importance de répondre aux besoins du milieu [tant ceux des jeunes que ceux des intervenants] à la suite d'une démarche d'évaluation rigoureuse ». Ce dernier est d'autant plus important qu'il favorise la mobilisation du milieu selon les experts. Aussi, ils précisent que ce critère implique de bien connaître les ressources disponibles.

Or, le projet pilote *Dominos* résulte de constats faits par les partenaires, membres du comité aviseur du projet *La concertation on y « gang »*, au cours de ses quatre premières années d'existence. Les bilans de cette table de concertation ont fait ressortir que la préoccupation première des partenaires concernait davantage la délinquance juvénile en général, même s'ils jugeaient que la problématique des gangs demeure un sujet de discussion important (L'Avenue, justice alternative, 2011).

En effet, selon les informations tirées de la demande de subvention au ministère de la Sécurité du Québec pour l'année 2011-2012, les partenaires relevaient que même si la majorité des jeunes du territoire présente une délinquance commune, certains autres s'adonnent à une criminalité plus spécifique. Considérant que ces derniers, plus à même d'être affiliés à des groupes criminalisés, représentent un facteur de risque pour les jeunes vulnérables et influençables, la nécessité d'investir au niveau de la prévention de la délinquance est apparue primordiale.

Souhaitant mettre sur pied un projet qui puisse être adapté aux besoins terrains du milieu, l'organisme promoteur a demandé au comité de suivi du projet *La concertation on y « gang »* de consulter divers intervenants (policiers, intervenants, directeurs d'école, personnel scolaire) travaillant auprès des jeunes. Plusieurs dénotaient l'existence d'un besoin au niveau de la prévention de la violence dans la MRC de L'Assomption, mais une absence de ressources ou de programmes visant la gestion de l'agressivité et de la colère.

Suite à cette consultation, l'organisme promoteur rapporte avoir procédé à la recension des programmes déjà existants et avoir constaté que la majorité portait sur les problèmes généraux

d'habiletés sociales. Ainsi, ils affirment que peu comportaient des ateliers consacrés spécifiquement à la gestion de la colère. De plus, ils notaient que parmi ces derniers, plusieurs ont été développés de manière à répondre à un besoin propre à la clientèle de l'organisme promoteur. Aussi, ils visaient un usage exclusivement interne ne permettant pas leur importation telle que les programmes VI-SA-VI de L'Avenue, justice alternative, d'Alma, Alternatives à la violence des Centres jeunesse et le Programme de gestion de la colère et de résolution de conflits du centre Y, à Notre-Dame-de-Grâce.

Ainsi, dès le départ, les promoteurs du projet pilote *Dominos* se sont laissés guider tant par les besoins du milieu, déterminés par une consultation avec les différents acteurs travaillant auprès des jeunes, que par leurs recherches sur les ressources existantes. Par la suite, et tout au long des trois phases de développement, les promoteurs ont consulté les membres de différents comités maintenus ou mis sur pied dans le cadre du projet. Ces comités seront présentés ultérieurement lorsqu'il sera question du deuxième critère d'efficacité. Cependant, il semble opportun de mentionner que le comité aviseur de la concertation préalablement existante a été maintenu, mais cette concertation a été élargie afin d'inclure la délinquance juvénile. Ainsi, le « nouveau comité » est devenu la *Table de concertation sur la délinquance juvénile et les gangs de rue*. Ce comité a pour mandat, entre autres, de « favoriser les échanges sur les différents besoins des milieux et les stratégies mises en place pour contrer la délinquance chez les jeunes » (L'Avenue, justice alternative, 2014a).

L'implantation du projet pilote *Dominos* dans les écoles de la MRC Les Moulins lors de la troisième phase est aussi une réponse au besoin du milieu. En effet, au cours de l'année 2012, suite à l'octroi d'une enveloppe par le fonds Réunir Réussir (R²) (Partenariat Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon) en 2010, le Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE) annonçait le financement de projets locaux visant à accroître la persévérance scolaire et la réussite éducative. Ainsi, les organismes sans but lucratif, les organismes des réseaux de l'éducation, de la santé, des services sociaux et municipaux, le Conseil de bande et les comités de travail reconnus dans leur milieu de Lanaudière étaient invités à déposer des projets. Ces derniers devaient être en lien avec le plan de priorités locales élaboré par le comité local en prévention de l'abandon scolaire (comités PAS) de la MRC de l'organisme dépositaire, considérer les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative, et s'adresser aux jeunes de 0 à 20 ans ou à leur famille. Déjà impliqué dans le

comité Persévérance Scolaire de la MRC de L'Assomption et considérant l'existence d'un lien entre le décrochage scolaire et la délinquance, l'organisme promoteur a présenté le projet pilote *Dominos*. Ce dernier répondait à l'une des quatre priorités locales de la MRC Les Moulins, soit « Optimiser l'utilisation et l'accessibilité des services de soutien s'adressant aux jeunes ». Ainsi, c'est dans ce contexte que le projet pilote *Dominos*, déjà implanté dans la MRC de L'Assomption, était retenu par le conseil d'administration du CREVALE et celui de Réunir Réussir afin d'être implanté dans la MRC Les Moulins sous le nom de *Passerelle vers la réussite scolaire* (L'Avenue, justice alternative, 2012).

Deuxième critère

Le deuxième critère priorisé est « l'importance d'assurer un suivi et d'évaluer l'intervention ». Les experts précisent que ce suivi doit se faire par une instance stable assurant, ainsi, l'orientation du projet. À cet effet, le programme *Dominos* résulte de concertations faites dans le cadre de trois comités. Outre les comités déjà existants lors de la conception du projet pilote *Dominos* (le comité aviseur devenu la Table de concertation sur la délinquance juvénile et les gangs de rue, et le comité de suivi), un comité de pilotage a été mis sur pied.

La Table de concertation sur la délinquance juvénile et les gangs de rue regroupe différents organismes, écoles et autres services publics (sécurité publique, Centre d'emploi, Centres jeunesse). Elle a pour mandat de permettre une meilleure circulation de l'information dans les différents milieux communautaires, publics, scolaires et policiers, d'assurer une mise à jour régulière de la réalité terrain concernant la délinquance juvénile et les problématiques associées, de favoriser les échanges sur les différents besoins des milieux et les stratégies mises en place pour contrer la délinquance chez les jeunes, et cibler des partenaires potentiels, soit toute personne susceptible d'être un acteur du projet pilote *Dominos* (référant, participant, milieu, etc.)

Le comité de suivi regroupe différents professionnels d'organismes et autres acteurs œuvrant auprès des jeunes (Centre jeunesse, école, travailleur de rue, sécurité municipale, comité de parents). C'est ce comité qui a déterminé que des ateliers de gestion de la colère consistaient à trouver une réponse appropriée aux besoins mentionnés par les milieux. Son mandat consiste à voir à la mise en œuvre du plan d'action du projet pilote *Dominos*, à assurer la circulation de

l'information parmi les différents acteurs et leur milieu, à déterminer les orientations du projet, à s'impliquer dans certaines parties du plan d'action du volet « gestion de la colère » (recrutement des écoles, organisation de la concertation, validation des outils), puis à soutenir et épauler l'intervenante de l'organisme promoteur dans sa fonction d'agente de liaison afin de faciliter l'atteinte des objectifs du projet. De façon plus générale, il doit organiser et structurer les rencontres du comité de concertation sur la délinquance juvénile et les gangs de rue et s'y impliquer, puis encourager les échanges, les discussions et les réflexions sur la délinquance.

Le comité de pilotage a été mis sur pied pour le projet *Passerelle vers la réussite scolaire*, mais il est composé des personnes-ressources des écoles (T.E.S., psychoéducateurs) et des directions d'école participant aux deux projets. Les objectifs de ce comité étaient de veiller au bon fonctionnement du projet, d'en faire un suivi dans les milieux impliqués, de participer à la phase d'évaluation du programme *Dominos*, de décider de certaines orientations stratégiques du projet et de décider des actions à réaliser pour l'améliorer.

Pour ce qui est de la partie « évaluation » du critère, les experts mentionnaient l'importance que les mécanismes et outils permettant d'évaluer l'implantation et l'efficacité du programme soient mis en place dès le départ. En ce qui concerne les mécanismes, les deux projets ayant servi d'assise au programme ont été subventionnés par des instances ayant exigé un plan d'action comportant une section « évaluation » ou un objectif spécifique y étant relatif. Puisque les activités, les moyens, les indicateurs de réussite ainsi que les outils et les sources de collecte de données sont identifiés à chacun des objectifs, il va de soi que cet aspect avait été prévu dès la phase 1 du projet pilote *Dominos*. D'ailleurs, la présente étude se veut l'atteinte d'un des objectifs du plan d'action de ce projet.

Par contre, les outils permettant d'évaluer l'efficacité du programme n'ont pu être mis en place dès le départ pour diverses raisons. D'abord, les écoles ont été recrutées dans le cadre de la mise en œuvre des projets pilotes au cours des deux années précédentes. Ainsi, les démarches de recrutement et le recrutement des écoles sont antérieurs à la mise en place du dispositif de la présente évaluation. En effet, le mandat a été octroyé au CERESO en juin 2013, soit à la mi-étape de la phase II, pour être effectif à partir du mois de septembre suivant. Aussi, cette évaluation a été commandée par l'organisme promoteur afin de respecter une exigence de l'un des partenaires financiers qui imposait une date de dépôt obligeant l'évaluation d'avoir cours

alors même que se finalisait le développement du programme. En effet, les premières phases consistaient au développement des ateliers pour les jeunes. Cependant, le projet s'est modifié à la phase II par l'ajout de deux autres volets d'intervention, un pour les parents et un pour le personnel scolaire enseignant et non enseignant, dans l'éventualité de mettre sur pied un programme complet à la phase III. Ainsi, les activités en lien avec ces volets ont été développées alors que l'évaluation avait été entamée. En effet, la formation pour le personnel scolaire a été offerte à partir de janvier 2014 seulement, alors que celle des parents a été développée au cours de l'automne 2014 et n'a, ainsi, pu être offerte aux parents des jeunes ayant participé aux ateliers dans le cadre de cette étude. Finalement, le contenu de la trousse qui accompagne le programme n'était toujours pas terminé au moment de commencer l'évaluation. Ainsi, divers ajouts et modifications relatifs aux différentes activités du programme ont été faits après que les outils de collecte de données aient été développés et que la collecte ait commencé.

Troisième critère

Toujours selon le point de vue des experts, le troisième critère consiste à « ... [d'] adopter une approche participative », c'est-à-dire engager la participation, « idéalement de tous les acteurs dans la démarche de planification, d'actualisation ou de suivi ». À cet effet, les comités présentés précédemment remplissent en partie les conditions pour que ce critère soit satisfait. En effet, ils impliquent les intervenants et les organismes du territoire et des milieux ayant implanté le programme en plus de déterminer les rôles de chacun tels que suggérés par les experts.

Aussi, un sous-comité impliquant les intervenants de la première école dans laquelle le projet pilote *Dominos* a été implanté (phase I) a participé au choix des thèmes à aborder parmi ceux suggérés par les promoteurs. L'ensemble des thèmes avait été choisi par ces derniers pour leur récurrence dans les divers programmes consultés lors de la recension. De plus, les intervenants du milieu ont aussi été consultés quant au contenu des ateliers et des outils utilisés dès la phase II et leurs commentaires ont été considérés pour améliorer ou ajouter des ateliers (L'Avenue, justice alternative, 2013b).

À cela s'ajoute la consultation des jeunes ayant participé aux ateliers (phase I et phase II) quant aux thèmes à aborder dans le cadre des ateliers de groupe, à la forme qu'ils souhaitaient donner

aux ateliers et à leur appréciation. D'ailleurs, le choix final des thèmes inclus dans le programme *Dominos* est issu de cette consultation.

De plus, le personnel scolaire enseignant et non enseignant, ayant participé à la formation développée pour lui, a pu donner son appréciation quant à la durée, le contenu, les acquis et l'utilité de la formation. Aussi, il a pu formuler des commentaires lors de l'évaluation s'y rattachant. Il en fut de même pour les parents qui ont été invités à faire part de leurs besoins, lors des rencontres organisées avec eux, de manière à ce que leur nombre et leur contenu soient adaptés en fonction de leurs besoins et commentaires.

Finalement, afin d'assurer la pérennité du programme après son implantation, des groupes ont été animés par des intervenants formés par ceux de l'organisme promoteur lors d'un enseignement par modelage. Cet exercice avait pour but de vérifier si le transfert des compétences était tel qu'attendu. Les promoteurs du projet rapportent avoir tenu compte de l'ensemble des propos de ces acteurs lors du développement et de l'actualisation du programme. Aussi, des commentaires visant à faciliter l'animation ont été recueillis (L'Avenue, justice alternative, 2013a) et considérés pour la rédaction du guide d'animation.

Quatrième critère

L'« [I] importance des qualités humaines de l'intervenant » est le quatrième critère ayant été identifié par les experts selon la priorisation établie par les analyses. Il est difficile de statuer sur ce critère en ce qui concerne le programme *Dominos*, mais des commentaires émis et des observations rapportées par les intervenants, lors du comité de pilotage, suggèrent que les qualités nécessaires à l'établissement d'une relation positive et significative étaient présentes. En effet, ces derniers rapportent l'établissement d'un lien positif et significatif avec les jeunes et un changement positif de la perception qu'ont les jeunes des intervenants (L'Avenue, justice alternative, 2013a). En effet, selon eux, les jeunes faisaient davantage appel aux intervenants, semblant les percevoir comme des personnes-ressources.

Cinquième critère

Le cinquième critère concerne « l'importance de la formation et du soutien offert aux intervenants ». Ce critère implique la disponibilité d'un lieu d'échange et de soutien, la reconnaissance du temps de préparation nécessaire aux interventions et la disponibilité d'un matériel d'animation structuré selon les experts.

Tout d'abord, en ce qui concerne la formation des intervenants, l'implantation du programme inclut l'enseignement des interventions et de l'animation par modelage. En effet, afin de faciliter la prise en charge par le milieu, les intervenants de l'organisme promoteur coaniment les ateliers avec les intervenants du milieu lors de l'implantation du programme ou lors d'un changement d'intervenant et que le transfert de connaissances n'a pu être assuré entre les intervenants du milieu. Ainsi, les intervenants qui animeront les ateliers, de manière autonome après l'implantation, apprendront par observation et par expérimentation. De plus, une formation a été créée pour le personnel scolaire enseignant et non enseignant intervenant directement avec les jeunes. Par contre, seuls les éducateurs du service de garde scolaire des écoles primaires, certains surveillants et les enseignants de deux écoles secondaires ont reçu la formation. Cette dernière était coanimée par les intervenants de l'organisme promoteur et les intervenants du milieu.

Pour ce qui est du soutien aux intervenants, ceux-ci étaient impliqués dans le comité de pilotage dans le cadre du développement du programme, ce dernier offrant un lieu d'échange et de soutien. Quoique ce comité prendra fin lorsque le développement et l'implantation du programme seront terminés, les intervenants pourront tout de même bénéficier d'un service d'accompagnement et de support-conseil (L'Avenue, justice alternative, 2013b). Aussi, ces derniers ont été inclus dans la liste d'envoi courriel *Dominos* afin que leur soit communiqué toutes les informations et événements dont les thèmes sont en lien avec le programme *Dominos* tels que les colloques, les conférences, les projets, les activités de prévention, etc. (L'Avenue, justice alternative, 2014a).

En ce qui a trait à la disponibilité d'un matériel d'animation structuré, l'un des objectifs de la phase 3 du plan d'action du projet pilote *Dominos* consistait à la création d'une trousse

d'animation. Cette dernière comporte un guide d'animation pour les intervenants, le matériel nécessaire à l'animation des activités, la formation à offrir au personnel enseignant et non



enseignant de même que le matériel relatif aux rencontres avec les parents. La structure du guide d'animation sera davantage élaborée dans la section vouée à la présentation du programme.

Finalement, en ce qui concerne la formation continue, rien n'a été prévu par l'organisme promoteur, mis à part le service de soutien-conseil et l'envoi d'informations mentionnés ci-haut. Aussi, nous ne sommes pas en mesure de commenter la reconnaissance du temps alloué à l'intervention des intervenants.

Sixième critère

L'analyse du point de vue des experts consultés place l'« importance de la clarté des balises de l'intervention et des objectifs poursuivis » en sixième position. Une partie de ce critère est satisfait par le matériel développé et mis à la disposition des intervenants comme présenté au point précédent et détaillé ultérieurement. Aussi, le guide d'animation suggère l'utilisation d'un système d'émulation identifiant les comportements à renforcer comme le suggèrent les experts dans les précisions données sur ce critère. À ce matériel, s'ajoute l'enseignement des interventions et de l'animation par modelage aussi présenté au point précédent. Finalement, il importe de préciser que l'ensemble des interventions offertes dans le cadre du programme a comme objectif conjoint le développement d'un langage commun. Ce dernier point est aussi primordial selon les experts dans l'approche à prioriser dont il sera question ci-après.

Septième critère

Le septième critère en importance, « [...] développer une intervention intensive, globale et intégrée (approche écosystémique) », correspond à l'approche préconisée par les promoteurs du programme *Dominos*. En effet, plusieurs acteurs du projet ont déjà été identifiés au critère trois, concernant l'approche participative. Le rapport traitera des différents volets que comportent les activités composant le programme un peu plus loin mais, en résumé, le programme prévoit des activités avec les jeunes ciblés, leurs parents, le personnel scolaire enseignant et non enseignant et les intervenants tout en considérant l'opinion et les

connaissances des membres des trois comités identifiés préalablement. Par contre, les experts suggèrent aussi de prévoir plusieurs modalités d'intervention tout au long de l'année, ce qui n'est pas le cas pour le programme *Dominos* mis à part des rencontres de suivi en groupe.

Huitième critère

Le critère occupant la huitième place concerne l'« importance de la rigueur et de la qualité de l'intervention retenue ». Par contre, il n'y a pas unanimité chez les experts quant à ce qu'impliquent ces caractéristiques. En effet, certains croient à la nécessité d'un cadre théorique et d'interventions ayant des assises scientifiques bien établies, alors que d'autres croient à « l'approche ascendante » consistant à créer un programme adaptable à la réalité du milieu, sans pour autant mettre de côté les fondements scientifiques.

Or, les promoteurs du programme *Dominos* avaient comme objectif de créer un programme adaptable à différents milieux. Aussi, une recension des programmes existants a été faite par ces derniers et les thèmes les plus récurrents, parmi ceux traitant des conflits et de la gestion de la colère, ont été retenus, puis sélectionnés à la suite de la consultation des différents acteurs impliqués dans le programme. Cette procédure visait à répondre au besoin du milieu qui, comme mentionné au premier critère, rapportait une absence de programmes particulièrement en matière de gestion de la colère et de l'agressivité.

Aussi, la décision de desservir une clientèle plus jeune que celle ciblée au départ a été prise à la lumière des propos de spécialistes dans le domaine de la délinquance et de fondements théoriques. En effet, les intervenants de l'organisme promoteur ont participé à des journées de formation en prévention de la criminalité en novembre 2012. Selon le document relatif aux modifications apportées au plan d'action 2012-2013 du projet pilote *Dominos*, cette décision est justifiée par les propos tenus par plusieurs conférenciers concernant l'importance de la prévention précoce. En effet, on y fait mention de ceux tenus par M. René-André Brisebois lors de sa conférence « Mieux connaître les familles de jeunes associés à des activités de gangs afin d'optimiser nos interventions auprès de ces familles » qui rapportait qu'il importe d'agir dès le primaire sur les habiletés sociales en lien avec la résolution de problème et la gestion de colère à des fins de prévention. Aussi, Mme Sylvie Hamel, auteure de la conférence « La littérature sur les gangs, 15 ans plus tard : quoi de 9? » (2012), voyait l'éducation et le renforcement des

aptitudes prosociales en lien avec la gestion de la colère et l'estime de soi au niveau des écoles primaires comme un moyen de contrer les facteurs de risque de l'engagement dans une trajectoire délinquante ou d'association à des pairs délinquants. De plus, le document rapporte les propos de Bowen et Desbiens (2004; 2002) quant à la contribution des interventions précoces visant les habiletés relationnelles à la diminution du risque d'association à des pairs délinquants.

De plus, un article paru dans la revue *Psychologie Québec* (2013) rapportait certains modèles explicatifs de la colère chez les enfants impulsifs de même que des stratégies d'intervention propice à les aider à tolérer les frustrations et gérer leur colère. Les auteurs rapportent que ces stratégies sont présentes dans la plupart des programmes de la gestion de la colère ayant démontré une efficacité auprès de cette clientèle, mais aussi des adolescents puisque les ouvrages cités dans leur bibliographie y font référence. Or, toutes ces stratégies sont intégrées dans les activités qui composent le programme *Dominos*.

Plus précisément, ces stratégies consistent à aider le jeune à nommer l'émotion ressentie et à exprimer sa frustration par des mots et non par des gestes, à montrer à l'enfant à reconnaître les signaux de frustration et de colère et les facteurs qui déclenchent ces émotions, à enseigner à l'enfant des moyens de se calmer ou de diminuer les tensions liées à la colère, à modifier le biais d'attribution d'intention hostile et les pensées non aidantes, et à enseigner à l'enfant à utiliser les auto-instructions et les autoévaluations. Ce type d'intervention rejoint aussi les critères de qualité associés à l'efficacité des interventions scolaires visant le mieux vivre ensemble propres au contenu des interventions relevées dans la littérature. En effet, les contenus devraient viser le développement des habiletés sociocognitives, les habiletés sociales, la régulation des émotions et l'autocontrôle pour être efficaces (CICRM, 2003; Hazler et Carney, 2006 dans Gaudet et Breton 2009).

Neuvième et dixième critères

Finalement, il est trop prématuré de se prononcer sur les deux derniers critères, ceux-ci concernant l'« importance de pouvoir compter sur des ressources financières et humaines suffisantes » et l'« importance de la durée de l'intervention ». En effet, le programme en est à sa troisième année d'implantation et bénéficie du support financier des partenaires dans le cadre

de programmes spécifiques. De plus, les experts estimaient qu'un délai de cinq ans était nécessaire à un programme avant qu'il soit possible de vraiment mesurer son efficacité. Or, cette évaluation fait partie d'un objectif de la troisième année du plan d'action visant le développement et la mise en œuvre du programme.

Objectifs de l'étude d'impacts

L'évaluation du programme repose sur son modèle théorique de l'intervention et des effets attendus sur les jeunes (Tableau 1). Ainsi, le tableau ne comporte pas les éléments en lien avec les effets attendus sur les autres acteurs s'ils ne concernent pas le jeune. Le but de cette évaluation est de vérifier si le programme *Dominos* amène les changements attendus chez les jeunes ayant participé aux ateliers. Ainsi, les données recueillies et les analyses effectuées dans le cadre de cette étude visent à évaluer les effets proximaux qui reposent sur des effets cumulés des interventions faites dans le cadre du programme en lien avec l'objectif général du programme. Les mesures permettront de déterminer les effets immédiatement après la fin des ateliers de même que ceux observés par les intervenants et les jeunes deux mois plus tard.

L'évaluation comporte comme objectif principal d'évaluer les retombées proximales et intermédiaires (court et moyen terme) de l'ensemble des activités du programme sur les élèves ciblés (128 au primaire, 62 au secondaire). Toutefois, puisque l'évaluation est conduite dans le cadre de la mise en œuvre du programme, certaines activités du volet parents et intervenants/personnel scolaire n'ont pas eu lieu pour tous les groupes de jeunes. Aussi, l'atteinte de certains objectifs spécifiques visés par les ateliers du volet jeunes sera examinée. En effet, il n'est pas possible de le faire pour tous les objectifs, car certains ont été ajoutés ou modifiés au cours de l'évaluation et les outils de mesure actuels ne permettent pas d'en vérifier l'atteinte.

S'appuyant sur les critères d'efficacité des programmes de prévention que rencontre le programme *Dominos*, mais aussi sur les informations disponibles dans la documentation scientifique, les effets attendus conduisent à la formulation des hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les jeunes ayant participé aux ateliers présentent une diminution de la fréquence des comportements inappropriés lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit.

Hypothèse 2 : Les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère.

Hypothèse 3 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique.

Hypothèse 4 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations.

Hypothèse 5 : Les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits.

Hypothèse 6 : Les jeunes ayant participé aux ateliers pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère.

Hypothèse 7 : Les jeunes ayant participé aux ateliers ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi ».

Hypothèse 8 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis quant à la fréquence à laquelle ils présentent des comportements inappropriés.

Tableau 1 : Modèle théorique des effets attendus sur les jeunes pour la mise en œuvre 2013-2014

Description des interventions	Éléments de la mise en œuvre	Effets proximaux	Effets intermédiaires	Impacts	Outils de mesure
<p><u>Activités du volet jeunes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 rencontre individuelle • 6 à 8 ateliers de groupe • 1 suivi de groupe • Système d'émulation (primaire) <p><u>Activités du volet parents</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 rencontre d'information et de sensibilisation • 1 rencontre de suivi • Guide pour prévenir les confrontations <p><u>Activités du volet intervenants scolaires/communautaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation du personnel scolaire sur la prévention des confrontations • 1 rencontre d'information et de sensibilisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification du désir des jeunes ciblés à participer aux ateliers • Arrimage entre les thèmes des ateliers et les interventions réalisées dans les suivis individuels • Formation et soutien du personnel enseignant, non enseignant et des intervenants scolaires sur la prévention des confrontations et l'intervention • Comité de suivi, comité de pilotage et Table de concertation sur la délinquance juvénile et les gangs de rue • Présentation des thèmes abordés dans le volet jeunes 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience des manifestations physiques et des déclencheurs de la colère • Responsabilisation quant aux manifestations de colère et à la gestion des conflits • Mise en application de stratégies positives afin de mieux gérer ses conflits • Mise en application de stratégies pour exprimer sa colère de façon appropriée • Conscientisation aux conséquences négatives des explosions de colère • Fréquence moins élevée de manifestations 	<ul style="list-style-type: none"> • Maintien des acquis après deux mois 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les facteurs de protection des jeunes en lien avec les habiletés sociales et la résolution de conflits • Améliorer le bien-être des jeunes et leurs interactions sociales à l'école • Favoriser le sentiment d'appartenance et de sécurité dans le milieu scolaire • Renforcer les facteurs de protection des jeunes afin de prévenir la délinquance juvénile 	<p>Questionnaire de l'élève en prétest</p> <p>Questionnaire de l'élève en post-test temps 1</p> <p>Questionnaire de l'élève en post-test temps 2</p> <p>Questionnaire intervenant en prétest</p> <p>Questionnaire intervenant en post-test temps 1</p> <p>Questionnaire intervenant en post-test temps 2</p>

	<p>aux parents, intervenants et membres du personnel scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation des parents aux comportements et actions pouvant provoquer une confrontation adulte-jeune • Présentation d'outils permettant aux parents de prévenir les confrontations ou leur escalade 	<p>inappropriées de la colère ou d'implication dans des épisodes de comportements violents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus grande maîtrise de soi 			
--	---	--	--	--	--

Le programme Dominos

Bref historique de la mise en œuvre des projets pilotes ayant servi d'assise au programme

Tout d'abord, quelques précisions s'imposent quant au projet pilote *Dominos*. En effet, au départ, il était composé de deux grands volets, « communication dans les familles immigrantes » et « gestion de la colère et de l'agressivité dans les écoles » mais, pour diverses raisons, le plan d'action fut modifié lors de la deuxième phase afin de focaliser sur le second volet. Aussi, les plans d'action de la phase II et de la phase III comportent plusieurs objectifs en lien avec la prévention de la délinquance, mais seuls ceux relatifs aux ateliers s'adressant aux jeunes ciblés (phase II), puis au programme (phase III) seront présentés ci-après. Finalement, les ateliers du volet jeunes et les rencontres prévues dans le volet parents du programme ont aussi été offerts dans quelques milieux communautaires, mais seuls les participants en milieu scolaire ont pris part à la présente évaluation. Ainsi, afin de ne pas alourdir le texte, la mise en œuvre et le déroulement des activités conduites en milieu communautaire ne seront pas présentés dans cette section.

Objectif général du projet pilote Dominos

L'objectif général de *Dominos* consiste à la prévention de la délinquance juvénile dans les MRC de L'Assomption et Les Moulins, auprès des clientèles à risque (les jeunes et leur famille), en s'attaquant en amont du phénomène, entre autres, en misant sur le développement d'habiletés sociales de gestion de la colère et des conflits. Ces habiletés sont considérées comme un facteur de protection à la délinquance et aux conduites violentes y étant associées.

Objectifs généraux du projet Passerelle vers la réussite scolaire

Les objectifs du projet *Passerelle vers la réussite scolaire* sont de renforcer les facteurs de protection des jeunes en lien avec les habiletés sociales et la résolution de conflits, d'améliorer le bien-être des jeunes et leurs interactions sociales à l'école, de favoriser le sentiment d'appartenance et de sécurité dans le milieu scolaire, et de favoriser la prise en charge du programme par le milieu scolaire.

Phase I (décembre 2011 à décembre 2012)

Objectif spécifique : « Développer les compétences prosociales et non violentes d'adolescents considérés à risque »

Le volet « gestion de la colère » du projet *Dominos* comporte trois phases dont la première incluait, en 2012, l'animation des premiers ateliers dans une école pilote fréquentée par des jeunes de 12 à 18 ans présentant des problèmes de comportement importants. Les activités et thèmes de ces ateliers ont été conçus par des intervenantes de l'organisme promoteur à partir de diverses consultations. Les thèmes alors abordés étaient similaires à ceux du programme actuel. Ainsi, les premiers ateliers ont été offerts à partir d'avril 2012 à un groupe de sept filles et ils étaient coanimés avec un intervenant du milieu.

Le plan d'action prévoyait l'implantation des ateliers dans un autre milieu et auprès d'une clientèle différente. Cet objectif combiné à d'autres facteurs d'ordre administratif a mené à la tenue des ateliers dans une école pilote secondaire du secteur régulier auprès d'un groupe de six garçons. Ces derniers ont été ciblés à partir des suivis cliniques de l'intervenante du milieu scolaire à la fin de l'automne de la même année. Comme pour le premier groupe, ces derniers ont été consultés pour les thèmes les plus pertinents à aborder et ont été invités à émettre des commentaires sur leur expérience. À la suite de ces commentaires, des rencontres de suivi en groupe ont été ajoutées à partir de l'hiver 2013 (phase II).

Pour les deux groupes, les parents étaient informés par lettre des thèmes abordés avec leur jeune. Le projet leur a aussi été présenté lors d'une rencontre et, pour le deuxième groupe, les parents ont aussi été sensibilisés à leur propre gestion de la colère dans le but de mieux aider leur jeune.

Phase II (décembre 2012 à décembre 2013)

Dans l'optique d'élaborer un programme complet, l'objectif principal de la phase II était de poursuivre le développement d'activités et l'adaptation des ateliers en fonction des commentaires émis par les différents acteurs impliqués.

Objectif spécifique : « Finaliser l'élaboration des ateliers pour les intégrer dans un programme de développement des habiletés sociales en gestion de la colère afin que le contenu soit facilement adaptable à divers problématiques, milieux et groupes. »

Comme mentionné dans le chapitre précédent, lors des journées de formation en prévention de la criminalité ayant eu cours en novembre 2012, la notion de prévention précoce a été abordée par plusieurs conférenciers. Ces informations, combinées au souhait de créer un programme souple permettant une implantation dans divers milieux, ont amené à l'adaptation des ateliers pour les jeunes du primaire. Ainsi un premier groupe d'enfants de 3^e et 4^e année d'une école pilote primaire du secteur régulier a commencé la série d'ateliers en mars 2013. Ces derniers ont été ciblés par l'éducatrice spécialisée de l'école parce qu'ils présentaient une problématique au niveau de l'impulsivité et de l'agressivité.

Aussi, en plus du suivi de groupe mensuel à l'hiver et au printemps 2013, offert à ceux qui ont participé au projet à l'automne 2012 (phase I), un nouveau groupe de onze filles de l'école pilote secondaire du secteur régulier commençait les ateliers à l'hiver 2013. À l'automne suivant, un groupe de garçons de l'école pilote fréquentée par des jeunes de 12 à 18 ans, présentant des problèmes de comportement importants, a été formé. Par contre, plusieurs difficultés rencontrées lors des ateliers ont mené à la conclusion que les ateliers développés, soit par leur forme ou leur contenu, ne convenaient pas à une telle clientèle.

D'autre part, la nécessité d'une formation auprès du personnel scolaire, rapportée par la Table de concertation sur la délinquance juvénile et les gangs de rue en lien avec le milieu scolaire, et l'importance de l'implication des parents dénotée lors de la première phase ont mené à la décision d'ajouter un volet intervenants et un volet parents au programme.

Ainsi, dès l'hiver 2013, les premières rencontres avec les parents avaient lieu pour les deux écoles pilotes du secteur régulier. Plus précisément, les parents des élèves des groupes du secondaire de l'automne 2012 (phase I) et de l'hiver 2013 (phase II), et les parents des élèves du groupe du primaire de l'hiver 2013 ont été rencontrés une fois. La rencontre visait à les informer des thèmes abordés lors des ateliers et à les questionner sur leurs besoins. Pour faire suite à leurs commentaires, plus de rencontres ont été envisagées pour les parents des groupes de jeunes à venir.

Pour le volet intervenants/personnel enseignant et non enseignant, le projet a été présenté aux enseignants titulaires et aux spécialistes de même qu'aux éducatrices du service de garde de l'école pilote primaire au printemps 2013. Ils ont été rencontrés afin de leur faire connaître les thèmes abordés dans les ateliers et répondre à leurs questions. Aussi, ils ont répondu favorablement à l'encouragement des intervenants de leur milieu à reprendre les notions avec les jeunes participants lorsque l'occasion se présente. De plus, les intervenants scolaires ont été sensibilisés, par ceux qui ont pris part au projet, à l'importance de réinvestir les notions vues dans les ateliers lors des suivis individuels, généralement dans le cadre du plan d'intervention du jeune. Finalement, le personnel rencontré a émis le besoin de recevoir une formation plus élaborée, laquelle a été développée au cours de l'automne 2013.

Pour l'école pilote secondaire du secteur régulier, une dizaine de membres du personnel scolaire (enseignants, intervenants, surveillante d'élèves) ont reçu une formation d'environ une heure et demie en novembre 2013. Celle-ci visait le développement d'un langage commun, la présentation des thèmes abordés dans le volet jeunes, la sensibilisation aux comportements et actions pouvant provoquer une confrontation « adulte-jeune » et la présentation d'outils permettant de prévenir de telles confrontations ou leur escalade.

Objectif spécifique : « Favoriser la prise en charge de milieux ciblés et intéressés par le développement des habiletés sociales en gestion de la colère et des conflits »

Les premiers groupes animés exclusivement par des intervenants ayant a priori été formés par ceux de l'organisme promoteur ont eu lieu au cours de cette phase. Ils ont permis de vérifier si le transfert des compétences était comme attendu. Le constat a été positif, mais l'importance de la coanimation afin d'assurer le transfert des compétences a été confirmée.

Phase III (décembre 2013 à décembre 2014)

Trois changements importants sont survenus lors de cette phase. D'abord, l'enveloppe servant à financer le projet pilote *Dominos* a été changée. Ainsi, pour cette phase, le projet s'inscrit dans l'axe 2 « Prévention et désaffiliation » du Plan d'intervention québécois sur les gangs de rue 2011-2014. Cette modification a apporté l'élargissement du territoire desservi par le projet, l'étendant à tout le sud de Lanaudière. Ensuite, s'ajoute l'implantation du programme *Dominos* sur le territoire de la MRC Les Moulins, dans le cadre des projets de Réunir Réussir désignés comme le projet *Passerelle vers la réussite scolaire*. Finalement, un comité de pilotage composé des partenaires du projet *Passerelle vers la réussite scolaire* et du projet pilote *Dominos*, soit des intervenants et des membres la direction des écoles des MRC L'Assomption et Les Moulins, a été mis sur pied.

Objectif spécifique : « Poursuivre et finaliser l'évaluation des activités mises sur pied en lien avec le programme de développement des habiletés sociales en gestion de la colère »

Le présent rapport répond partiellement au premier objectif du plan d'action de la phase III du projet pilote *Dominos*. En effet, puisque cet objectif était accompagné de celui qui consistait à finaliser le contenu du programme (jeunes, parents, intervenants scolaires/communautaires), afin de le regrouper dans une trousse (voir l'objectif suivant), il n'a pas été possible d'évaluer l'effet de chaque activité du programme spécifiquement, certaines n'étant pas encore terminées ou offertes lors de la cueillette des données. Effectivement, aucun parent n'a suivi la

formation leur étant destinée puisqu'elle a été terminée au cours de l'automne 2014 et n'a pas été offerte dans le cadre de cette évaluation. Aussi, la formation prévue pour le personnel scolaire a été développée à l'automne 2013, mais offerte à partir de l'hiver 2014. Ainsi, le personnel scolaire en contact avec trois groupes d'enfants d'âge primaire ayant suivi les ateliers à l'automne 2013 (phase II) a été rencontré sur une base volontaire pour recevoir des informations sur le projet, mais n'a pas suivi la formation. De plus, toutes les écoles primaires qui participaient au projet ont offert la formation aux éducateurs en service de garde et la plupart l'ont offert aux surveillants, mais aucune aux enseignants. Pour les membres du personnel au niveau secondaire, deux des cinq écoles ont offert la formation aux enseignants seulement, les autres n'ayant pas formé leur personnel.

Dans l'optique d'évaluer le programme, plusieurs groupes de jeunes du primaire et du secondaire des écoles des MRC de L'Assomption et Les Moulins ont participé à toutes les activités prévues pour le volet jeunes du programme. Par contre, pour les raisons ci-haut mentionnées et parce que les parents et les membres du personnel scolaire étaient libres de participer ou non aux rencontres ou à la formation leur étant offerte, les jeunes n'ont pas subi l'influence de l'ensemble des activités des autres volets du programme.

Objectif spécifique : « Finaliser le contenu du programme (jeunes, parents intervenants scolaires/communautaires) afin de le regrouper dans une trousse adressée aux milieux scolaires et communautaires du territoire »

Au cours de la phase III, deux trousse avec guide d'animation (une version primaire, une version secondaire) ont été développées. Le contenu de ces dernières est présenté au point suivant, mais notons déjà qu'il tient compte des besoins communiqués par les parents à la phase précédente, c'est-à-dire avoir plus d'une rencontre et plus d'outils. Ainsi, lors de cette phase, le nombre de rencontres pour les parents a été revu et une formation leur étant destinée a été développée. De plus, le système d'émulation, qui n'était au départ suggéré que pour les élèves du primaire, a été ajouté au guide d'animation version secondaire pour faire suite à la recommandation des intervenants participant au comité de pilotage.

Présentation du programme Dominos

Objectifs généraux

Le programme *Dominos* vise à prévenir la violence en misant sur l'amélioration du contrôle de la colère et de l'agressivité ainsi que le développement d'habiletés sociales nécessaires à la bonne résolution des conflits chez les jeunes. L'objectif général est de diminuer la fréquence des comportements inappropriés chez les jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit. Les jeunes visés sont ceux qui éprouvent de la difficulté à exprimer leurs frustrations sans utiliser la violence (verbale, physique, psychologique) et qui ont de la difficulté à maintenir de bonnes relations interpersonnelles.

Approches préconisées et principes d'intervention

L'approche écosystémique a été priorisée dans l'élaboration des activités de ce programme. En effet, il est d'avis que le jeune se développe et se construit grâce aux interactions avec son environnement. Ainsi, inclure les adultes faisant partie du microsystème de l'enfant dans les interventions visant l'atteinte de l'objectif du programme est perçu comme une nécessité dans l'optique de renforcer les facteurs de protection.

Aussi, la responsabilisation du jeune et de l'« *empowerment* » sont priorisés dans le programme. D'ailleurs, il est fortement conseillé d'amener le jeune à s'engager dans cette démarche de manière libre et non obligatoire.

Les interventions privilégiées auprès des jeunes reposent sur des techniques cognitives-comportementales et sur la technique d'impact.

Clientèle visée

Le programme s'adresse aux élèves du 2^e (4^e année) et 3^e cycle du primaire et du secondaire ciblés par le milieu comme présentant des difficultés au niveau de la gestion de la colère et/ou des conflits, à leurs parents et aux membres du personnel scolaire. Il est conçu de manière à pouvoir être implanté dans les écoles et dans les organismes communautaires.

Composantes

Le programme est composé de trois volets : le volet jeunes, le volet parents et le volet intervenants scolaires/communautaires.

Les activités

Volet jeunes

D'abord, le programme prévoit des rencontres individuelles préalables aux ateliers en groupe et aux ateliers extrascolaires de groupe prenant fin lorsque l'ensemble des thèmes a été abordé (entre 6 et 8 rencontres) et dont les intervalles sont à déterminer avec l'intervenant ressource du milieu. Aussi, une rencontre de groupe postatelier est recommandée afin de faire le point sur les notions vues lors des ateliers et discuter des améliorations observées. Lorsque les intervenants font un suivi individuel dans le cadre d'un plan d'intervention, il est recommandé de réinvestir les thèmes des ateliers.

La rencontre individuelle

La première rencontre individuelle sert à valider le désir du jeune de participer aux ateliers et à lui expliquer le fonctionnement des ateliers. Pour les jeunes du secondaire, la capacité de reconnaître adopter des comportements inappropriés lors de colère ou de conflit et la présence du désir de modifier ses comportements, critères d'inclusion, sont vérifiées.

Les ateliers de groupe

Les ateliers qui composent le volet jeunes du primaire comportent 6 thèmes et 25 activités, alors que celui du secondaire comporte 8 thèmes et 40 activités. La durée des ateliers peut varier selon les ressources du milieu, mais une durée de 75 minutes par thème permet en général de faire toutes les activités d'un thème en une rencontre. Les activités sont principalement de types informatif et réflexif ou autoévaluatif, et visent des sous-objectifs spécifiques à chacune. La participation volontaire aux ateliers est considérée comme un facteur de protection et de réussite par les promoteurs du projet puisqu'elle est, selon eux, gage de

l'engagement du jeune. Ainsi, même si les ateliers sont inscrits dans un plan d'intervention, le jeune demeure libre d'y participer ou non.

Les ateliers étaient coanimés, dans le cadre de la mise en œuvre, par une intervenante de L'Avenue, justice alternative et un intervenant de l'école. L'objectif de la coanimation était, dans un premier temps, d'assurer le transfert de compétences vers les intervenants des écoles. Dans un deuxième temps, la nécessité de coanimer, afin d'obtenir un contexte de réalisation optimal, a été soulevée par des intervenants dans le cadre du comité de pilotage. Ainsi, il est maintenant fortement suggéré d'assumer l'animation à deux puisqu'elle permet une meilleure gestion du groupe et facilite les interventions individuelles ponctuelles demandant une plus grande mobilisation d'un intervenant.

Les thèmes abordés au primaire

Le premier thème comporte six activités et aborde les concepts de colère, de violence et de responsabilité de même que les déclencheurs et les signes annonciateurs de la colère.

Le deuxième thème s'appuie sur les concepts appris lors du premier thème et porte sur l'intensité de la colère. Une seule activité est en lien avec ce thème.

Le troisième thème porte sur la maîtrise de soi et les conséquences de la colère. Les enfants apprennent à éviter d'agir avec impulsivité et des moyens pour se calmer à l'aide de six activités.

Le quatrième thème concerne la résolution positive des conflits et il est composé de trois activités permettant de mettre en lumière le cycle du conflit, une méthode de résolution de conflits gagnante et le rôle des perceptions.

Le cinquième thème porte sur le message affirmatif. À travers quatre activités, le jeune apprend à exprimer ses frustrations de manière adéquate et réfléchie aux impacts de la façon choisie pour s'affirmer.

Le sixième et dernier thème aborde les conséquences légales des débordements de colère et l'identification de moyens afin de maintenir les acquis par l'entremise de cinq activités.

Les thèmes abordés au secondaire

Le premier thème abordé vise principalement à « distinguer les concepts » plus particulièrement en ce qui concerne la colère et la violence de même qu'à informer le jeune sur les conséquences légales possibles des gestes de violence. Six activités sont associées à ce thème. Par contre, des réflexions en lien avec le deuxième thème sont dès lors entamées.

Le deuxième thème abordé a pour principal objectif de permettre au jeune d'identifier les déclencheurs et les signes annonciateurs de sa colère et il est composé de quatre activités.

Le troisième thème vise à amener le jeune à s'approprier des moyens pour se calmer et garder la maîtrise de lui-même lorsqu'il vit de la colère. L'atteinte de cet objectif est associée à sept activités dont les sujets principaux concernent l'impulsivité et des stratégies pour garder le contrôle de soi.

Le quatrième thème abordé comporte quatre activités. Il a pour but d'amener le jeune à prendre conscience des émotions qu'il peut camoufler par la colère et son utilité.

Deux objectifs sont visés par le cinquième thème, soit d'amener le jeune à comprendre qu'il existe plusieurs façons de voir et d'interpréter une même situation et de l'amener à essayer de se mettre à la place de l'autre lorsqu'il est en situation conflictuelle. En plus des perceptions et de l'empathie, le rôle des cognitions est aussi abordé à travers cinq activités.

Le sixième thème aborde la résolution de conflits et, à partir de cinq activités, vise les objectifs d'amener le jeune à prendre conscience de l'attitude qu'il adopte généralement lorsqu'il est confronté à un conflit et à s'approprier une façon plus adéquate de gérer les conflits.

Le septième thème concerne l'affirmation de soi et vise à aider le jeune à exprimer ses frustrations de manière adéquate. Cinq activités sont dédiées à l'atteinte de cet objectif.

Le dernier et huitième thème a pour but d'amener le jeune à réfléchir sur les conséquences de ses débordements de colère, de lui permettre de visualiser les apprentissages acquis au cours des ateliers précédents et de l'amener à établir une stratégie à long terme pour maintenir ses acquis.

Les objectifs spécifiques

- 1) Prendre conscience de sa responsabilité dans la gestion de ses comportements inappropriés;
- 2) Prendre conscience des déclencheurs et des signes annonciateurs de la colère;
- 3) Trouver des moyens pour garder la maîtrise de soi lorsqu'il est en colère;
- 4) Apprendre à reconnaître les autres émotions qui se cachent très souvent derrière la colère;
- 5) Apprendre des stratégies permettant de surmonter les conflits de manière pacifique;
- 6) Apprendre des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations;
- 7) Réfléchir sur les conséquences des débordements de colère;
- 8) Mettre en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis.

Le journal de bord

Le *journal de ma colère* permet aux jeunes de noter les situations dans lesquelles ils vivent de la colère ou un conflit pendant la durée du programme et d'évaluer la façon dont ils ont réagi. Cet outil est utilisé à des fins de réflexions personnelles et afin de permettre au jeune de faire le constat de ses améliorations quant à ses réactions à la colère. Un temps est accordé au début de chaque atelier pour lui permettre de le remplir et, lors d'un tour de table, il est suggéré de donner l'opportunité, à ceux qui le souhaitent, de s'exprimer sur des moments de la semaine où ils ont vécu de la colère.

Le contrat d'engagement et les règles

Trois contrats d'engagement sont signés au cours des ateliers par les élèves du primaire alors qu'ils sont au nombre de deux pour les élèves du secondaire. Le premier contrat est signé par les élèves des deux niveaux, avant le début des ateliers, lors d'une rencontre individuelle visant à s'assurer du désir du jeune à s'engager à suivre les ateliers. En la signant, il s'engage à s'investir dans tous les ateliers du programme, à demeurer respectueux envers les autres participants et les animateurs, puis à respecter la confidentialité. Il est aussi avisé qu'un manquement à cet engagement pourrait résulter à son retrait du programme selon la décision de l'école.

Pour le primaire, le jeune s'engage personnellement à s'efforcer de maîtriser sa colère, de traiter les autres avec respect et de se traiter, lui-même, avec respect lors du dernier atelier. Cet engagement est intitulé « Mon engagement face à la colère ». Aussi, l'élève doit remettre la fiche des thèmes abordés dans les ateliers à ses parents qui la signent en guise de preuve qu'ils en ont pris connaissance.

Les élèves du primaire et du secondaire signent un engagement personnalisé de leur part envers leurs parents. Au cours du dernier atelier, le jeune remplit un contrat intitulé « Je m'engage à gérer ma colère » dans lequel il indique les comportements qu'ils adoptent lorsqu'il est en colère, les déclencheurs de sa colère, les signes précurseurs, les endroits où il ira pour se calmer à la maison et les stratégies qu'il compte utiliser pour gérer sa colère et ses conflits. Le parent doit signer ce contrat afin de signifier qu'il l'a bien lu et de s'engager à aider son jeune à respecter ce contrat.

Système d'émulation

Il est recommandé d'instaurer un système d'émulation positif pour les jeunes évaluant trois aspects de leur implication : la participation active aux ateliers, le respect des autres participants, la signature de la fiche par les parents et l'écriture du journal de bord.

Volet parents

Deux rencontres ateliers avec les parents sont prévues au secondaire, une au début et une autre à la fin des ateliers avec les jeunes, alors qu'il s'agit plutôt d'un minimum de rencontres suggéré pour le primaire. Le but de ces rencontres est d'informer les parents sur le programme, de développer un langage commun et de leur permettre de soutenir leur enfant quant aux apprentissages faits lors des ateliers. Elles visent aussi à répondre à leurs besoins quant à la gestion de la colère à la maison et à recueillir leurs commentaires sur les impacts qu'ont eu les ateliers à la maison.

Aussi, une formation est offerte aux parents volontaires, visant à diminuer les confrontations entre eux et leur enfant, et éviter leur escalade. La formation comporte des moyens d'aider le jeune à désamorcer sa colère, à diminuer les risques d'entrer en confrontation et à se calmer lorsqu'une situation s'envenime.

Volet intervenants scolaires/communautaires

Pour ce volet une rencontre de formation et de sensibilisation est prévue pour les membres du personnel scolaire, enseignant et non enseignant, intervenant directement auprès des élèves. Cette rencontre permet de présenter le programme, de favoriser un langage commun et de présenter des pistes de solution pour éviter les confrontations entre adultes et élèves.

Une rencontre est aussi nécessaire auprès des intervenants scolaires afin de leur présenter le programme et de les habiliter à reprendre le contenu des ateliers dans leur suivi individuel avec les participants, le cas échéant.

Les intervenants responsables de l'animation des groupes sont invités à encourager les autres intervenants de leur milieu à reprendre les notions vues lors des ateliers avec les jeunes participants lorsque l'occasion se présente.

Ressources pour la mise en œuvre du programme et facteurs d'influence

Différentes ressources sont essentielles pour atteindre les objectifs du programme.

Les ressources humaines

Les différents volets du programme impliquent des interactions entre plusieurs acteurs du changement attendu chez le jeune ciblé. Ainsi, sur le plan des ressources humaines, un ou deux éducateurs spécialisés ou psychoéducateurs du milieu fréquenté par le jeune assument l'animation des ateliers de groupe, rencontrent les parents, informent et forment le personnel enseignant et non enseignant.

Les ressources matérielles

Les ressources matérielles requises sont d'abord d'ordre physique, soit un local permettant les ateliers en groupe, mis à la disposition par le milieu, et un bureau pour professionnel, permettant les rencontres et les suivis individuels.

Aussi, un guide d'animation disponible est destiné aux intervenants. Il présente les objectifs spécifiques des ateliers, les thèmes devant être abordés, une description des activités associées à chaque thème ainsi que leurs objectifs, les messages à livrer lors des activités et des conseils d'animation.

De plus, un livret divisé par thèmes représentés par un symbole est à remettre à chaque jeune. Au cours des ateliers, différentes fiches utilisées pour l'approfondissement de la thématique travaillée sont remises et insérées dans le livret.

Aussi, une fiche comportant les thèmes abordés à chaque atelier a été conçue pour les parents. Il leur est demandé d'apposer leur signature pour attester qu'ils en ont pris connaissance. Cette fiche vise à favoriser leur réinvestissement à la maison et à développer un langage commun. De plus, un petit guide a été créé pour eux, visant à diminuer les confrontations parents-ados.

Finalement, le questionnaire aux élèves, développé par les promoteurs et utilisé comme pré et post-test dans le cadre de cette évaluation, est fourni comme outil, permettant de faire un suivi de l'évolution, de même qu'un questionnaire d'appréciation.

Les ressources organisationnelles

En troisième lieu, les ressources organisationnelles sont d'ordre administratif puisque des périodes de l'horaire scolaire doivent être prévues pour la tenue des ateliers, ces derniers se déroulant à l'extérieur des classes. Finalement, les personnes responsables du programme chez l'organisme communautaire promoteur assurent l'implantation dans les nouveaux milieux par la formation des intervenants avec qui elles coanimeront. La durée de cette formation dépend des besoins du milieu.

Les ressources financières

La trousse se vend au coût de 75 \$ l'unité. Des coûts de photocopie sont aussi à prévoir par l'école pour les outils reproductibles. Aussi, le milieu scolaire devra prévoir le coût relatif au salaire d'une ou de deux ressources humaines, psychoéducatrice ou TES pour les ateliers jeunes se détaillant comme suit pour chacune : 10 heures d'animation, 5 à 6 heures de préparation, soit 30 minutes avant chaque atelier et 30 minutes par jeune pour leur sélection en individuel. De plus, en ce qui concerne les autres acteurs, deux heures doivent être allouées aux rencontres pour les parents, une heure pour la rencontre avec les enseignants et deux heures pour la formation offerte au personnel scolaire et du service de garde.

Les facteurs d'influence

Plusieurs facteurs d'influence sont identifiés. Parmi les facteurs favorables, notons d'abord l'accompagnement de l'organisme promoteur du programme, particulièrement lors de l'implantation du programme dans un nouveau milieu. L'acceptation par la direction des établissements de ne pas rendre obligatoire la participation au programme, même s'il fait partie du plan d'intervention du jeune, est aussi primordiale selon les approches préconisées par le programme. Aussi, la participation du personnel enseignant et non enseignant à la formation qui leur est offerte, leur niveau de collaboration et la mise en application de leurs connaissances lors de leurs interventions avec le jeune dans les moments de confrontation sont importants.

La participation des parents aux rencontres leur étant destinées, l'adoption d'une attitude positive face aux ateliers offerts à leur jeune, leur intérêt et leur motivation à réinvestir les thèmes abordés à la maison semblent aussi être des facteurs favorisant l'atteinte des objectifs.

Aussi, la constitution des groupes est un facteur d'influence qu'ont identifié les promoteurs du projet et le comité de pilotage. Ainsi, ils suggèrent de former des groupes de 5 à 8 personnes de même sexe, et ce, dû aux différences observées dans la manifestation de la colère selon le genre. De plus, ils sont d'avis que cette organisation favorise positivement les discussions et les confessions. D'autres aspects de l'homogénéité tels que l'âge et le niveau de maturité ont été identifiés comme étant importants afin de favoriser la cohésion et le sentiment d'appartenance.

Le respect de l'ordre dans lequel sont prévus les ateliers est recommandé puisqu'il a été établi de manière logique quant aux acquis nécessaires à l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque atelier. Ainsi, il est important de suivre l'ordre des fiches et de couvrir l'ensemble des activités. Toutefois, selon les dispositions, les besoins des jeunes et les contraintes imposées par le milieu, l'animateur peut décider de privilégier certaines activités plutôt que d'autres selon son évaluation et sa connaissance du groupe.

Les facteurs défavorables, en plus des antagonistes des facteurs venant d'être présentés, sont les suivants. D'abord, le roulement du personnel intervenant dans les écoles, car il cause une perte du lien établi avec les jeunes ayant participé l'année scolaire précédente. Aussi, le transfert des compétences et des connaissances pour animer le programme est plus difficile. De plus, l'obtention obligatoire du consentement, même pour les jeunes de plus de 14 ans, a mené à certains abandons chez des jeunes qui auraient pourtant bénéficié des ateliers. Aussi, pour les ateliers du secondaire, trouver un moment commun pour tous semble être un défi, particulièrement pour les groupes multiniveaux. Cette réalité est d'autant plus vraie lorsque la période du midi, plage horaire durant laquelle il n'y a pas de cours, est utilisée pour de la récupération obligatoire. Finalement, il semble ardu pour les enseignants de prévoir une formation de deux heures dans leur horaire, ne favorisant pas la participation à la formation prévue pour eux.

Méthodologie de la recherche

Recrutement et description des écoles

Précisons, d'abord, que le recrutement des écoles a été assuré par l'organisme promoteur et que certaines d'entre elles participaient déjà aux premières phases du projet Dominos, avant que ne soit octroyé le mandat de l'évaluation au CERESO. La stratégie employée par *L'Avenue, justice alternative* consistait à cibler les écoles sur la base de leur plan d'action et de leurs besoins, à l'aide de la conseillère pédagogique de la Commission scolaire des Affluents (membre du comité de suivi et de la Table de concertation sur la délinquance et les gangs de rue). Lorsque les objectifs des projets Dominos et Passerelle correspondaient au plan d'action et aux besoins de l'école, la direction de ces écoles était contactée par voie téléphonique. Si la réponse était favorable, la direction et l'équipe-école étaient rencontrées afin de leur présenter les objectifs et la démarche du programme Dominos. Par la suite, un document confirmant l'engagement à implanter le projet était signé. Il est à noter que certaines des écoles se sont ajoutées de leur propre initiative après que différents acteurs du milieu scolaire aient entendu parler du projet Dominos ou Passerelle.

Tout de même, l'ensemble des écoles prenant part à cette évaluation fait partie de la Commission scolaire des Affluents qui dessert les MRC les Moulins et L'Assomption. Au total, quinze écoles y participent : dix écoles primaires telles ~~Le Bourg-Neuf~~, ~~de L'Étincelle~~, La Mennais, ~~Arc-en-ciel~~, St-Joachim, ~~Du Geai-Bleu~~, ~~Des Hauts-Bois~~, ~~Au Point-du-Jour~~, ~~Marguerite Bourgeois~~ et Jean-Duceppe; cinq écoles secondaires telles ~~des Trois-Saisons~~, Armand-Corbeil, Le Prélude, Paul-Arseneau et ~~Du Coteau~~. Certaines de ces écoles se sont ajoutées au début de l'année scolaire 2014-2015 alors que les autres étaient présentes dès la première année de la collecte de données à l'automne 2013.

Instruments de mesure

Les données recueillies aux fins de cette évaluation proviennent de deux instruments de mesure : le questionnaire destiné aux élèves, *l'Évaluation de ma colère*, et la *Fiche de suivi des conduites de l'élève destinée aux intervenants*. Ces derniers comportent chacun deux versions : l'une ciblant les élèves du primaire et l'autre ceux du secondaire. Les temps de passation sont présentés dans la sous-section *Échantillonnage et déroulement*.

Le questionnaire « Évaluation de ma colère » destiné aux élèves

Le questionnaire *Évaluation de ma colère* est une initiative des promoteurs du programme. Il résulte, en partie, d'une traduction libre inspirée des 38 énoncés initiaux de l'échelle Adolescent Anger Rating Scale (AARS) présentés dans un article de McKinnie Burney et Kromrey (2001). Cet article portait sur le développement initial de l'échelle et la validation de sa capacité à distinguer deux sous-types de colère, soit instrumental et réactif. Dans sa version actuelle, l'AARS contient 41 énoncés et, en plus de distinguer les types de colère dans le but d'orienter les traitements, elle permet de mesurer la fréquence et l'intensité de son expression chez les adolescents de 11 à 19 ans. Les énoncés correspondent aux comportements retrouvés chez les jeunes présentant un *trouble de la conduite*, le *trouble oppositionnel avec provocation* et le *trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité*, selon le DSM-IV. L'AARS est un questionnaire d'autoévaluation des comportements manifestés lorsque de la colère est ressentie. Il comporte trois sous-échelles mesurant la colère réactive, la colère instrumentale et le contrôle de la colère. L'échelle de mesure est de type Likert à quatre niveaux allant de « pratiquement jamais » à « très souvent ».

Puisque l'AARS a été considérablement modifiée par les promoteurs, il n'est pas possible d'en utiliser les normes dans la présente évaluation. En effet, l'instrument construit par les promoteurs contient un total de 28 énoncés pour le questionnaire destiné aux jeunes du primaire et de 34 énoncés pour ceux du secondaire. Plus précisément, le questionnaire ciblant les jeunes du primaire est composé de 11 énoncés correspondant à une traduction fidèle des 38

présentés dans l'article de validation de l'AARS de 2001. Neuf énoncés résultent de combinaisons d'énoncés ou comprennent trop de modifications pour être considérés comme une traduction fidèle. Finalement, huit énoncés sont des ajouts visant à vérifier certains objectifs spécifiques des ateliers du volet jeunes. Pour le questionnaire ciblant les jeunes du secondaire, 11 énoncés présentent des traductions fidèles de l'AARS, 12 en sont inspirés, mais ont été combinés ou trop modifiés pour être considérés comme une traduction fidèle et 11 sont des ajouts. Aussi, l'échelle est de type Likert à 11 niveaux : 0 correspondant à « jamais » et 10 à « très souvent ».

La Fiche de suivi des conduites des élèves destinée aux intervenants

La Fiche de suivi des conduites de l'élève a été développée à partir des objectifs spécifiques des ateliers du volet jeunes du programme. Cet instrument de mesure est destiné aux intervenants ayant animé les ateliers auprès des jeunes et, tel que mentionné précédemment, il comporte deux versions, une pour le primaire et une pour le secondaire. La « Fiche de suivi des conduites des élèves » comprend trois sections. La première section inclut les renseignements sur l'école de provenance, le genre, l'âge, le niveau scolaire du jeune de même que les informations nominatives et un numéro aux fins de l'évaluation. La deuxième est libellée « Selon mes observations ou ce qu'ont rapporté les intervenants de l'équipe multidisciplinaire » et la troisième section est libellée « Selon mon jugement clinique ».

Pour le primaire, la deuxième section compte quatre énoncés dont l'échelle de mesure est de type Likert à cinq niveaux allant de « jamais » à « très souvent ». L'intervenant a aussi l'option d'indiquer si l'énoncé n'a pas été évalué. La troisième section est composée de sept énoncés sur une échelle de type Likert à sept niveaux allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord » et comporte l'option « non évalué/je ne sais pas ». Aussi, un espace donnant la possibilité d'émettre des commentaires est fourni. La version secondaire diffère de celle du primaire par le nombre d'énoncés dans la deuxième section, ces derniers étant au nombre de sept. En effet, puisqu'il est exigé que le jeune de niveau secondaire reconnaisse ses difficultés afin d'être admis dans les ateliers, trois énoncés relatifs à cet aspect sont ajoutés à la fiche, soit « Le jeune reconnaît ses gestes de violence », « Le jeune reconnaît sa difficulté à gérer sa colère » et « Le jeune reconnaît avoir de la difficulté à gérer ses conflits de façon appropriée ».

Échantillonnage et déroulement

Élèves ciblés

Dès la première année de la mise en œuvre, l'organisme promoteur a déterminé que le repérage des participants relèverait du jugement clinique des intervenants ou de références d'enseignants. Ainsi, au début de cette étude, les élèves ont été ciblés s'ils présentaient des manifestations de colère jugées inappropriées par leur intensité ou leur fréquence, mais aucun autre critère précis n'avait été défini. En mars 2014, alors que la cueillette de données pour l'évaluation avait été entamée, une fiche de critères précis, permettant de cibler et de référer les jeunes aux ateliers, a été développée. Ainsi, il a été déterminé que pour être ciblés, les jeunes de niveaux primaire et secondaire devaient présenter au moins un critère parmi les trois suivants : « Le jeune a présenté des comportements violents (physiques, verbales, psychologiques, etc.) », « Le jeune démontre une difficulté notable à contrôler sa colère » ou « Le jeune a fait face avec agressivité à un conflit ». Par contre, ce ne sont pas tous les intervenants qui ont utilisé ces critères, certains se fiant plutôt à leur jugement clinique pour le faire. Il est à noter que la plupart des jeunes ciblés avaient déjà un suivi individuel dans le cadre d'un plan d'intervention de l'école.

Référence aux ateliers

Les élèves ciblés ont été rencontrés individuellement par l'intervenant de l'école (éducateur spécialisé ou psychoéducateur) afin de déterminer s'ils répondaient aux critères de référence développés par l'organisme, soit la reconnaissance de la présence d'une problématique dans ses comportements, la présence d'un désir de changer et le souhait de participer aux ateliers. Initialement, ces critères étaient les mêmes pour les élèves du primaire et du secondaire. Par contre, suite aux commentaires des intervenants participant au comité de pilotage, seul le dernier critère fut maintenu pour les élèves d'âge primaire à partir de janvier 2014. La raison de ce changement est le constat que les élèves plus jeunes n'avaient pas la maturité ou la capacité d'introspection permettant de satisfaire les autres critères, mais qu'ils pouvaient tout de même bénéficier des ateliers. Ainsi, les enfants de trois groupes du primaire ont été référés à partir des critères initiaux, alors que les autres l'ont été à partir du critère finalement retenu pour les élèves du primaire, soit le désir de participer aux ateliers.

Consentement parental

Lorsque les élèves étaient ciblés par les intervenants de l'école et qu'ils manifestaient le désir de participer aux ateliers de manière libre et volontaire, un consentement parental était signé. La décision de l'organisme a été d'exiger un consentement pour l'ensemble des jeunes, même lorsque ces derniers avaient plus de 14 ans. Les écoles secondaires et certaines écoles primaires ont opté pour communiquer avec tous les parents par voie téléphonique afin de leur expliquer le projet dans ses grandes lignes de même que les raisons pour lesquelles leur jeune avait été ciblé. Si le parent donnait son accord verbalement, une lettre était envoyée afin d'obtenir leur consentement par écrit. Les autres écoles primaires ont fait le choix d'établir ce premier contact par écrit. Ainsi, une lettre d'information et de consentement était expédiée aux parents des jeunes ciblés. Les parents en accord avec la participation de leur enfant signaient la lettre de consentement, puis la retournaient à l'école.

Collecte de données

La collecte de données a aussi été organisée et assumée par les intervenants de l'organisme promoteur. En résumé, pour la majorité des groupes d'élèves ayant participé aux ateliers, l'instrument *Évaluation de ma colère* a été administré lors du premier atelier, du dernier atelier, puis deux mois après la fin des ateliers lorsque ce temps de mesure ne correspondait pas aux vacances scolaires estivales. L'instrument de mesure destiné aux intervenants a été administré à trois temps de mesure pour la majorité des groupes. Le dernier temps n'a pas été possible lorsqu'il correspondait aux vacances d'été des élèves, d'autant plus qu'au retour du congé estival, le roulement du personnel scolaire impliquait parfois un changement d'intervenant dans le milieu.

Les trois temps de mesure du questionnaire « Évaluation de ma colère »

Au départ, le questionnaire destiné aux élèves a été administré en prétest comme prévu, mais le deuxième temps de mesure l'a été plus tard que souhaité, ce dernier ayant été administré deux mois après la fin des ateliers. En mars 2014, alors que la collecte de données était déjà entamée, le CERESO a eu connaissance de la situation et, jugeant ce délai trop long, a ajouté un temps de mesure additionnel correspondant à la fin des ateliers. Ainsi, un post-test au dernier atelier a

été ajouté pour les groupes à venir. Ainsi, jusqu'en mars 2014, 32 élèves du primaire et 5 du secondaire ont rempli le questionnaire des élèves au premier temps de mesure, soit au premier atelier et au troisième temps de mesure, soit lors d'une rencontre de suivi en groupe deux mois après la fin des ateliers. Le questionnaire a été administré aux trois temps pour les groupes suivants, soit au premier atelier, au dernier atelier et deux mois après la fin des ateliers. Aussi, lors de la passation, de l'aide était offerte, au besoin, aux élèves du primaire. De plus, le premier énoncé leur était cité en exemple afin de leur expliquer le fonctionnement d'une échelle de type Likert.

Les trois temps de mesure de la Fiche de suivi des conduites des élèves

Entre septembre 2013 et mars 2014, seul le questionnaire aux élèves fut administré en prétest et post-test puisque l'instrument de mesure destiné aux intervenants n'a été développé par le CERESO qu'en mars. Les intervenants ayant animé les groupes avant cette date ont été consultés afin de déterminer s'ils se considéraient en mesure de répondre au questionnaire en rétrospective pour les jeunes des groupes terminés, et ce, pour les trois temps de mesure. Puisqu'ils ont répondu par l'affirmative à l'unanimité, les intervenants ont rempli la Fiche de suivi des conduites de l'élève en rétrospective, en mars 2014, puis en temps réel, à partir de septembre 2014.

Les indicateurs

Les annexes 1 et 2 présentent l'ensemble des énoncés servant d'indicateurs pour vérifier l'effet attendu des activités conduites lors de la mise en œuvre en 2013-2014 de même que les effets souhaités des ateliers du volet jeunes en lien avec les objectifs spécifiques qu'ils comportent.

Ainsi, l'effet attendu de l'ensemble des activités « Diminution de la fréquence des comportements inappropriés chez les jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit » sera mesuré à l'aide de 4 énoncés de la *Fiche de suivi des conduites des élèves* pour l'ensemble des jeunes, de 12 énoncés du questionnaire *Évaluation de ma colère* pour les jeunes du primaire et de 14 énoncés pour ceux du secondaire.

Ensuite, pour les effets en lien avec les objectifs spécifiques des ateliers jeunes, mentionnons qu'ils n'ont pu tous être vérifiés, certains ayant été ajoutés après la construction des instruments de mesure. Tout de même, l'effet de sept des huit objectifs sur les jeunes a été mesuré.

L'effet « Les jeunes reconnaissent davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère » est mesuré à l'aide d'un énoncé de la *Fiche de suivi des conduites de l'élève* pour l'ensemble des jeunes, d'un énoncé du questionnaire *Évaluation de ma colère* ciblant les jeunes du primaire et de deux énoncés du questionnaire ciblant les élèves du secondaire.

L'effet « Les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique » est mesuré à l'aide d'un énoncé de la *Fiche de suivi des conduites de l'élève* pour l'ensemble des jeunes, d'un énoncé du questionnaire *Évaluation de ma colère* ciblant les jeunes du primaire et d'un énoncé pour le questionnaire ciblant ceux du secondaire.

L'effet « Les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations » est mesuré à l'aide d'un énoncé de la *Fiche de suivi de conduites de l'élève* pour l'ensemble des jeunes, d'un énoncé du questionnaire *Évaluation de ma colère* ciblant les jeunes du primaire et d'un énoncé pour ceux du secondaire.

L'effet « Les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leur conflit » est mesuré à l'aide de deux énoncés de la *Fiche de suivi des conduites de l'élève* pour l'ensemble des jeunes, deux énoncés du questionnaire *Évaluation de ma colère* ciblant les jeunes du primaire et trois énoncés pour celui ciblant ceux du secondaire.

L'effet « Les jeunes pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère » est mesuré à l'aide de deux énoncés du questionnaire *Évaluation de ma colère* ciblant les jeunes du primaire et de deux pour celui ciblant les jeunes du secondaire.

L'effet « Les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi » est mesuré par sept énoncés du questionnaire *Évaluation de ma colère* ciblant les élèves du primaire et sept énoncés du questionnaire ciblant les élèves du secondaire.

L'effet « Mettre en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis quant à la fréquence à laquelle ils présentent des comportements inappropriés » est mesuré par la comparaison des résultats obtenus aux deuxième et troisième temps de mesure, aux énoncés relatifs à l'effet de l'ensemble des activités de la mise en œuvre de 2013-2014.

Description de l'échantillon

Pour les jeunes du primaire (n=128), seuls les participants pour lesquels trois temps de mesure étaient disponibles au questionnaire autorapporté et/ou à la fiche de l'intervenant ont été retenus (n variant de 28 à 31 selon les dimensions et les répondants). Ce choix réduit le nombre de participants, mais a l'avantage de fournir des informations sur les effets à court et moyen terme et de mesurer l'effet du passage du temps entre les deux temps de mesure post-test (temps 2 et 3).

Pour les jeunes du secondaire (n=62), puisque très peu de données ont été récoltées au temps 3, réduisant ainsi de façon importante la taille de l'échantillon, seuls ceux, dont des données étaient disponibles au questionnaire autorapporté et/ou à la fiche remplie par les intervenants au temps 1 et au temps 2, ont été retenus (n variant de 34 à 39 selon les dimensions et les répondants).

Présentation des résultats

Procédures analytiques

Pour les jeunes du primaire, des analyses de variance à mesures répétées ont été effectuées sur les données obtenues auprès des intervenants dans un premier temps et sur les données récoltées auprès des jeunes dans un deuxième temps. Ces analyses permettent de comparer les moyennes obtenues pour les mêmes jeunes à trois temps différents pour chaque instrument de mesure. Ainsi, lorsque le test statistique est significatif, cela indique la présence d'une différence entre au moins deux des trois temps de mesure. Afin de pouvoir identifier les temps de mesure pour lesquels une différence significative existe, des analyses post-hoc ont été effectuées.

Pour les jeunes du secondaire, puisque seulement les résultats de deux temps de mesure ont été analysés, des tests-t ont été effectués. Cette procédure permet de vérifier si la différence entre la moyenne obtenue à chaque temps de mesure est statistiquement significative, et ce, pour chaque dimension. Ainsi, pour procéder aux analyses statistiques, un score de différence moyen a été calculé. Spécifiquement, la moyenne du temps 2 (post-test à court terme) a été soustraite de la moyenne du temps 1 (prétest). Ainsi, un score de différence moyen positif indique un changement se manifestant par l'augmentation des comportements ou habiletés mesurés par la dimension concernée, alors qu'un score moyen négatif indique plutôt une diminution des comportements ou habiletés mesurés.

Résultats d'analyses

Rappelons que les analyses effectuées permettent de mesurer les effets cumulés des interventions faites dans le cadre de la mise en œuvre du programme. Le but premier de cette évaluation demeure tout de même de vérifier l'atteinte de l'objectif du programme, soit la diminution de la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit. D'autres analyses exploratoires ont été effectuées afin de mesurer l'atteinte de certains objectifs spécifiques visés par les ateliers du volet jeunes. En effet, les limites des instruments de mesure ne permettaient pas de vérifier tous les objectifs.

Finalement, des analyses exploratoires ont aussi été faites afin de vérifier si les acquis relatifs à chaque atelier se maintenaient dans le temps pour les jeunes du primaire.

Puisque les instruments permettant de mesurer chaque dimension diffèrent selon que les données aient été obtenues auprès des intervenants ou auprès des jeunes, l'étendue de l'échelle diffère d'un instrument de mesure à l'autre (voir axe Y). Ainsi, les moyennes résultant des réponses des intervenants et celles des jeunes ne peuvent être comparées directement.

Les résultats concernant les jeunes du primaire seront d'abord présentés et suivis, par la suite, de ceux du secondaire. Pour chacun, les résultats relatifs à la fiche des intervenants précéderont ceux obtenus au questionnaire autorapporté des jeunes.

Jeunes du primaire

Les graphiques rapportant les résultats obtenus pour les jeunes du primaire présentent les moyennes aux trois temps de mesure. Des lettres ont été ajoutées de manière à fournir un repère visuel facilitant l'identification des temps pour lesquels la différence de moyenne est significative en analyse post-hoc. Par exemple, si la moyenne obtenue au temps 1 diffère significativement de celle obtenue au temps 2, une même lettre sera ajoutée sur l'axe des x à ces deux temps. Lorsque deux lettres sont ajoutées, cela indique que la moyenne obtenue au temps indiqué diffère de celle obtenue à chacun des autres temps de mesure.

Dimension : fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit

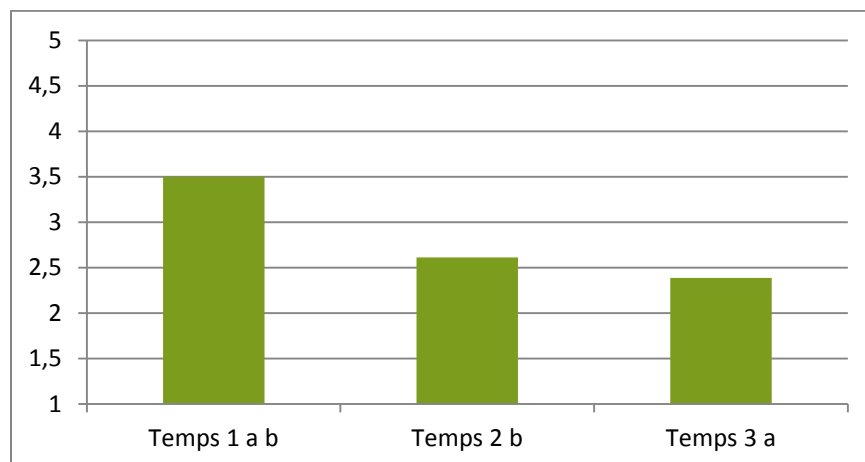


Figure 1 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit, selon les intervenants

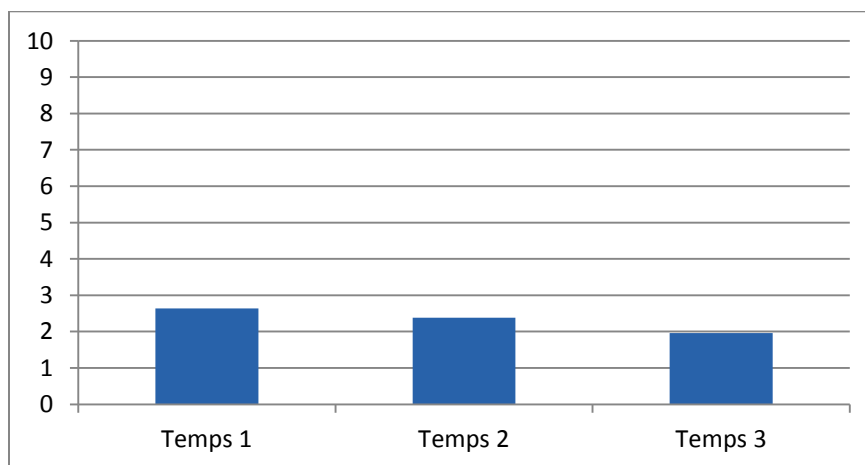


Figure 2 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit, selon les jeunes

L'analyse de variance effectuée pour cette dimension confirme l'atteinte de l'objectif du programme pour les jeunes du primaire, mais seulement pour les résultats obtenus à partir des réponses des intervenants ($F(2, 60) = 19.29; p < .001$). Les analyses post-hoc indiquent une différence significative entre la moyenne au temps 1 et celle au temps 2 pour les intervenants, dénotant une baisse de la fréquence des comportements entre le début des ateliers et la fin de ces derniers, mais aussi une différence significative entre le temps 1 et le temps 3. Par contre, les jeunes ne perçoivent pas de changements significatifs chez eux quant à la fréquence des

comportements mesurés dans cette dimension ($F(1.55, 46.62) = 2.67; p = .09$ avec la correction de Greenhouse-Geisser).

Dimension : capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère

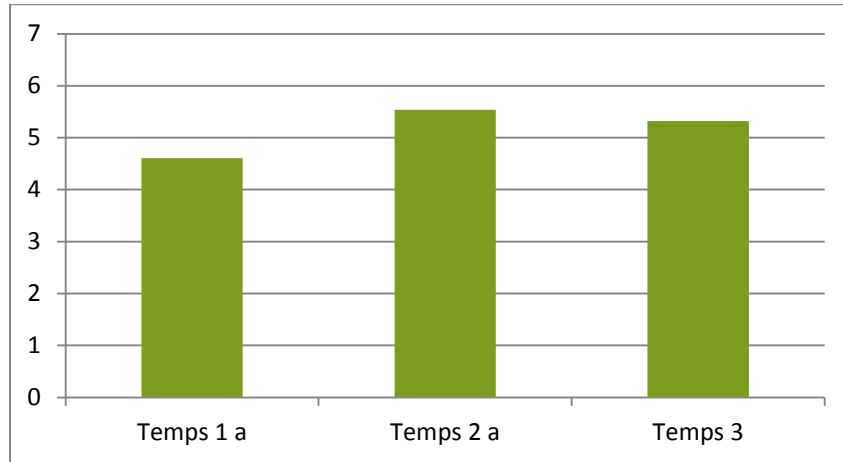


Figure 3 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère*, selon les intervenants

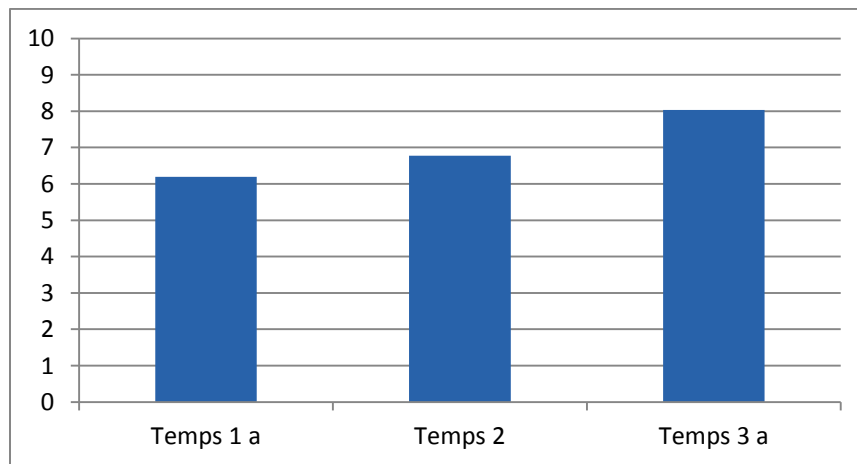


Figure 4 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère*, selon les jeunes

L'hypothèse selon laquelle les jeunes reconnaîtront davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère est confirmée par les analyses conduites à partir des réponses des intervenants ($F(2, 54) = 4.54; p = .015$) et des jeunes ($F(2, 60) = 3.48; p = .037$). Dans le cas des intervenants, une différence significative est observée suite aux analyses post-hoc entre les

moyennes obtenues au temps 1 et au temps 2. Par contre, pour les jeunes, cette différence est marginalement significative ($p = .52$) et est observée entre le temps 1 et le temps 3.

Dimension : les jeunes mettent en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique

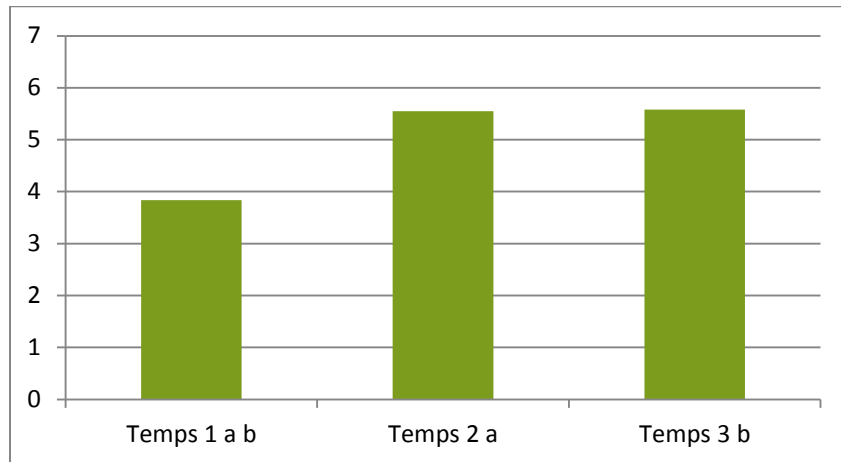


Figure 5 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique*, selon les intervenants

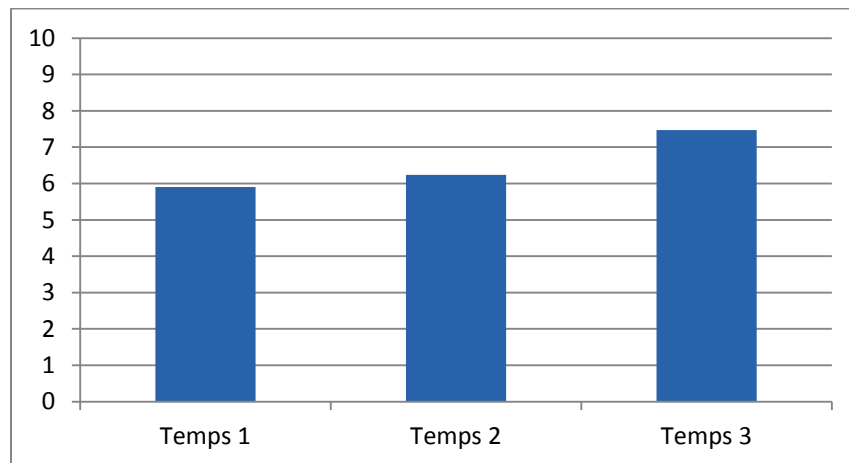


Figure 6 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique*, selon les jeunes

L'hypothèse selon laquelle les jeunes mettront davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique est confirmée par les résultats relatifs aux réponses des intervenants ($F(2, 60) = 19.16; p < .001$), mais les résultats ne sont que marginalement significatifs lorsqu'ils proviennent des données autorapportées par les jeunes du

primaire ($F(2, 58) = 3.05; p = .055$). Pour ce qui est des analyses post-hoc conduites sur les résultats provenant des intervenants, une différence significative entre les moyennes obtenues au temps 1 et au temps 2 est observée, de même qu'entre celles du temps 1 et du temps 3.

Dimension : les jeunes mettent en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations

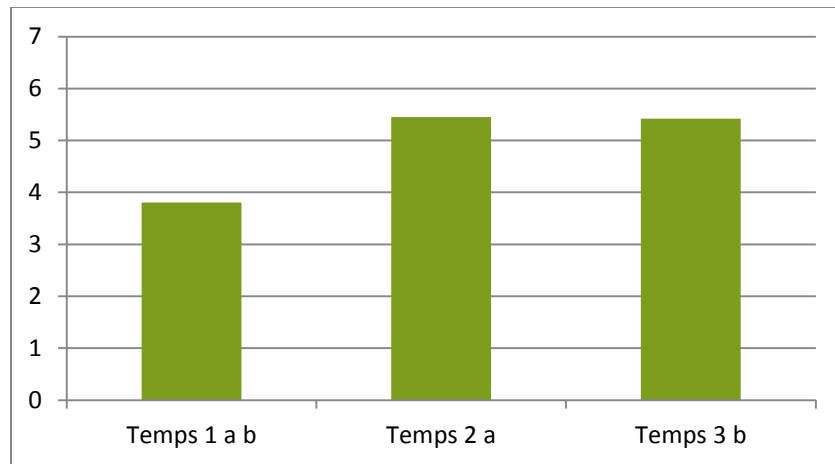


Figure 7 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations*, selon les intervenants

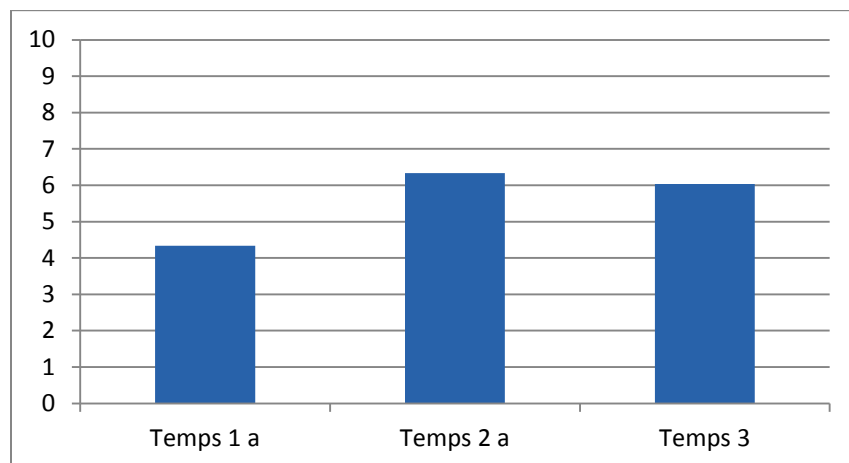


Figure 8 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations*, selon les jeunes

Selon les résultats des analyses de variance effectuées sur les données provenant des intervenants ($F(2, 60) = 21.15; p < .001$) et celles provenant des jeunes du primaire ($F(2, 58) = 4.04; p = .023$), il en ressort que les jeunes mettent davantage en application des stratégies

permettant l'expression adéquate des frustrations suite à la série d'ateliers. Les résultats qui diffèrent significativement sont ceux des temps 1 et 2, et des temps 1 et 3 pour les intervenants, alors que pour les jeunes, c'est une différence marginalement significative ($p = .53$) qui est observée entre les moyennes obtenues aux temps 1 et 2.

Dimension : les jeunes reconnaissent leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits

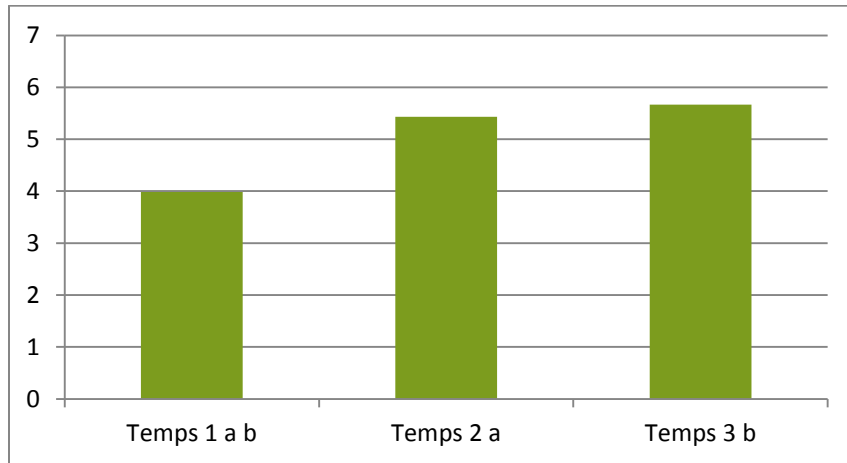


Figure 9 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits*, selon les intervenants

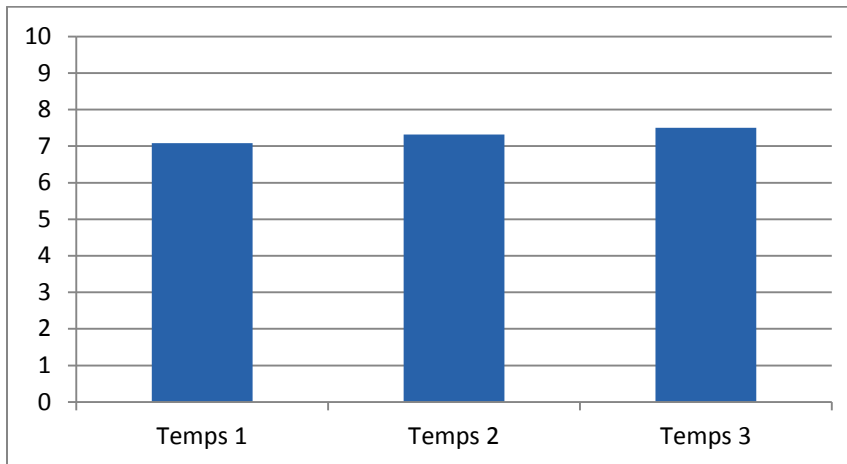


Figure 10 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits*, selon les jeunes

Selon les résultats des analyses effectuées à partir de la fiche des intervenants ($F(1.63, 47.2) = 23.95$; $p < .001$ avec la correction de Greenhouse-Geisser), les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leur conflit après avoir suivi le programme. D'ailleurs, les analyses post-hoc indiquent une différence significative entre le temps de mesure 1 et le temps de mesure 2 de même qu'entre les temps de mesure 1 et 3. Par contre, les résultats au questionnaire autorapporté indiquent que les jeunes perçoivent peu de changements chez eux quant à cette capacité. En effet, les résultats ne dénotent pas de différence significative entre les divers temps de mesure ($F(1.6, 46.35) = .31$; $p = .69$ avec la correction de Greenhouse-Geisser).

Dimension : les jeunes pensent aux conséquences négatives de leurs explosions de colère

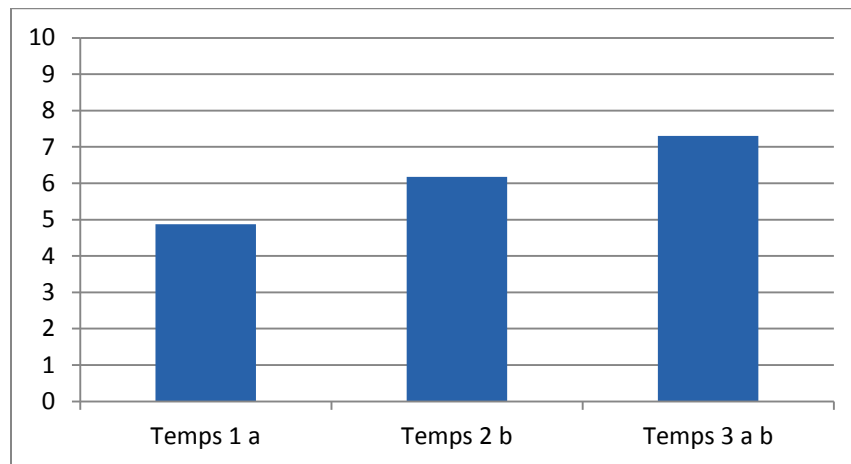


Figure 11 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère*, selon les jeunes

Selon les jeunes, ils pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère après avoir suivi les ateliers du programme ($F(1.61, 48,29) = 8.08$; $p = .002$). Les analyses post-hoc permettent de constater des différences significatives entre le temps 1 et le temps 3 de même qu'entre les temps 2 et 3.

Dimension : les jeunes ont des moyens pour garder la maîtrise de soi

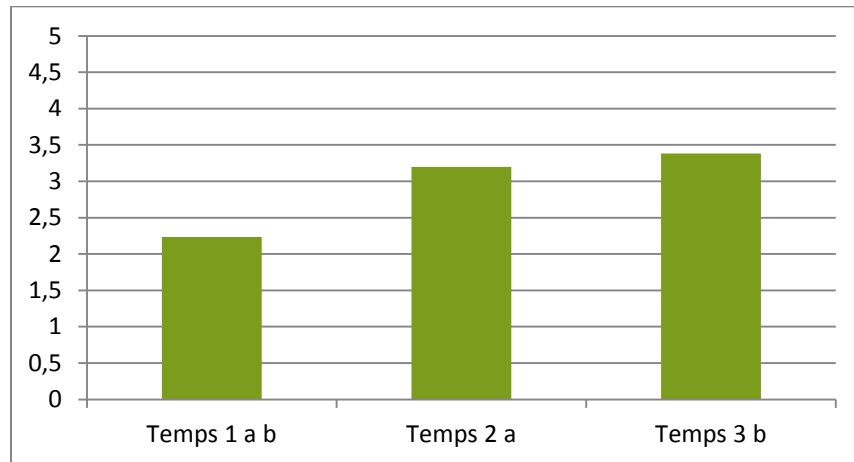


Figure 12 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi*, selon les intervenants

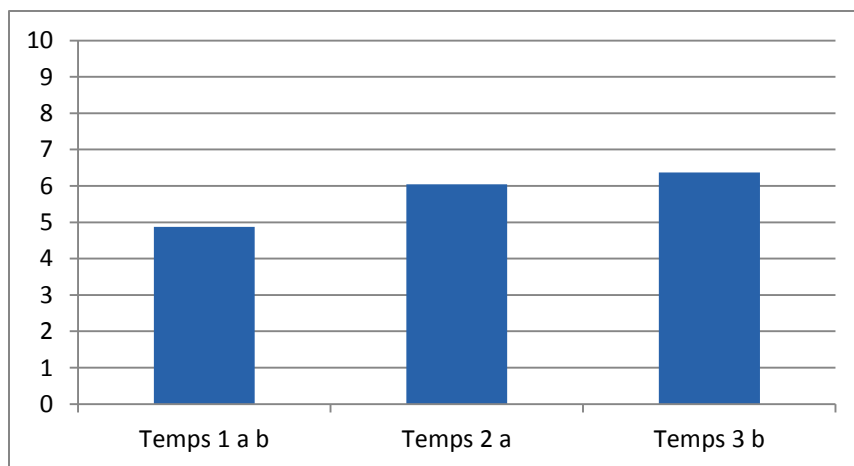


Figure 13 Moyennes obtenues aux trois temps de mesure, quant à la dimension *les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi*, selon les jeunes

Tant les intervenants ($F(1.65, 47.95) = 19.87; p < .001$ avec la correction de Greenhouse-Geisser) que les jeunes ($F(2, 60) = 8.85; p < .001$) sont d'avis que les jeunes ayant suivi les ateliers ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi, et ce, à court et moyen terme. En effet, dans les deux cas, des différences significatives sont observées entre le temps 1 et le temps 2 de même qu'entre les temps 1 et 3.

En ce qui concerne le maintien des acquis dans le temps, selon les résultats obtenus auprès des intervenants, la dimension *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs*

de sa colère s'améliore entre le temps 1 et le temps 2, mais aucune différence significative n'est observée au temps 3. Ce résultat indique que le changement observé à court terme est significatif d'un point de vue statistique, mais qu'il n'est pas possible d'affirmer qu'il se maintient dans le temps. Cette même dimension diffère aussi en fonction des réponses obtenues auprès des jeunes puisque la différence significative, indiquant l'atteinte de l'objectif mesuré, ne s'observe pas au temps 2, mais seulement au temps 3. Ce phénomène indique que le changement prend plus de temps à s'exprimer.

Aussi, pour les résultats obtenus auprès des jeunes et confirmant l'hypothèse qu'ils mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations, les différences significatives ne s'observent pas au temps 3. Ainsi, il n'est pas possible d'affirmer que ce changement se maintient dans le temps.

Finalement, pour la dimension qui n'a pu être mesurée qu'à partir des réponses des jeunes, *penser aux conséquences négatives de leurs explosions de colère*, les différences significatives observées entre le temps 1 et le temps 3, puis entre le temps 2 et le temps 3 indiquent que cela prend plus de temps à se manifester, mais que cette aptitude a progressé de manière significative entre les deux temps de mesure en post-test.

Jeunes du secondaire

Dans les graphiques qui suivent, la moyenne obtenue à chaque temps de mesure est présentée. Les deux premiers graphiques présentent les résultats relatifs à l'objectif du programme, alors que les suivants concernent les résultats aux objectifs spécifiques visés par les ateliers.

Dimension : fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit

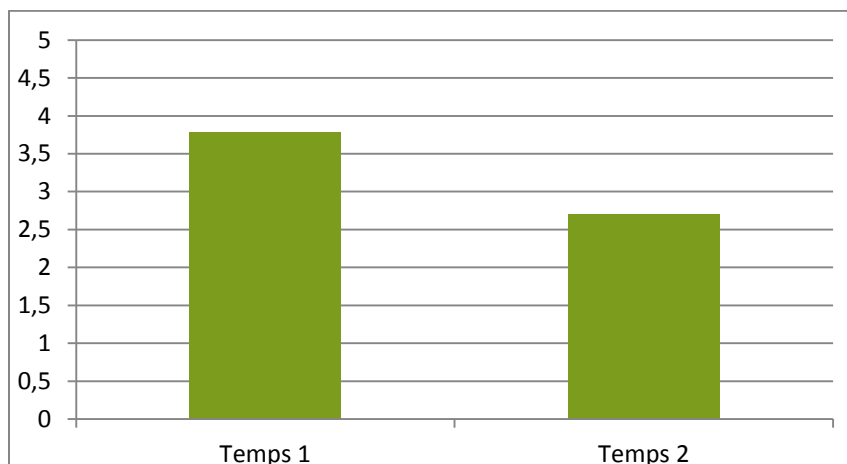


Figure 14 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit, selon les intervenants

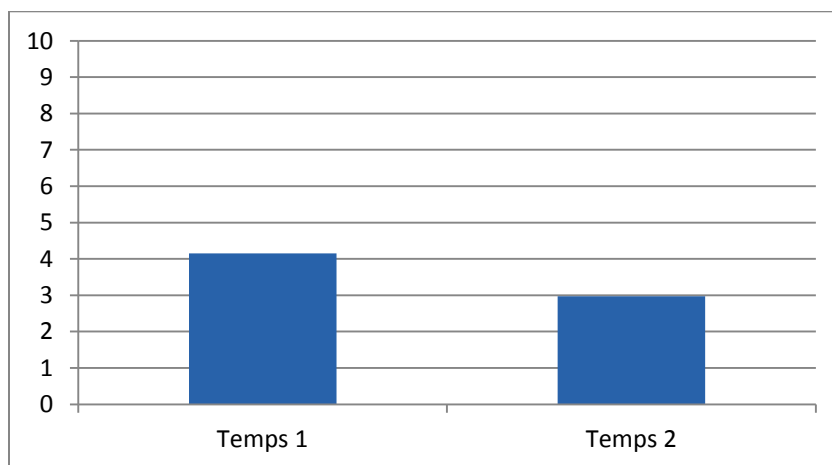


Figure 15 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit, selon les jeunes

Les résultats des analyses effectuées afin de vérifier que les interventions faites dans le cadre du programme Dominos ont pour effet de diminuer la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit confirment cette hypothèse. En effet, les résultats sont significatifs tant pour ceux obtenus par l'intermédiaire de la fiche remplie par l'intervenant ($m = -1.08$, $é. t. = 1.45$, $t(34) = -7.60$, $p < .001$) que ceux obtenus par l'entremise du questionnaire autorapporté des jeunes ($m = -1.17$, $é. t. = 0.84$, $t(34) = -4.77$, $p < .001$).

Dimension : capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère

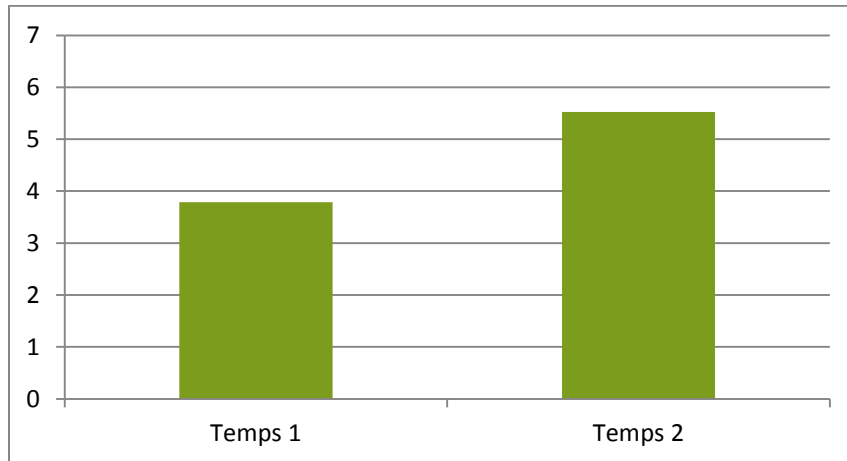


Figure 16 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère*, selon les intervenants

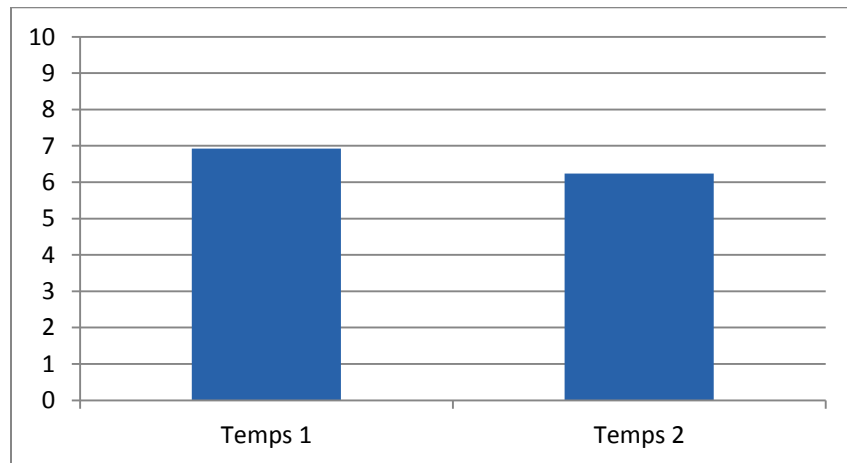


Figure 17 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère*, selon les jeunes

Concernant l'hypothèse selon laquelle les jeunes reconnaîtront davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère après avoir fait les ateliers, les résultats sont significatifs tant pour les intervenants ($m = 1.74$, $é.t. = 1.45$, $t(37) = 7.40$, $p < .001$) que pour les jeunes du secondaire ($m = -.69$, $é.t. = 1.75$, $t(33) = -2.30$, $p = .028$).

Dimension : les jeunes mettent en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique

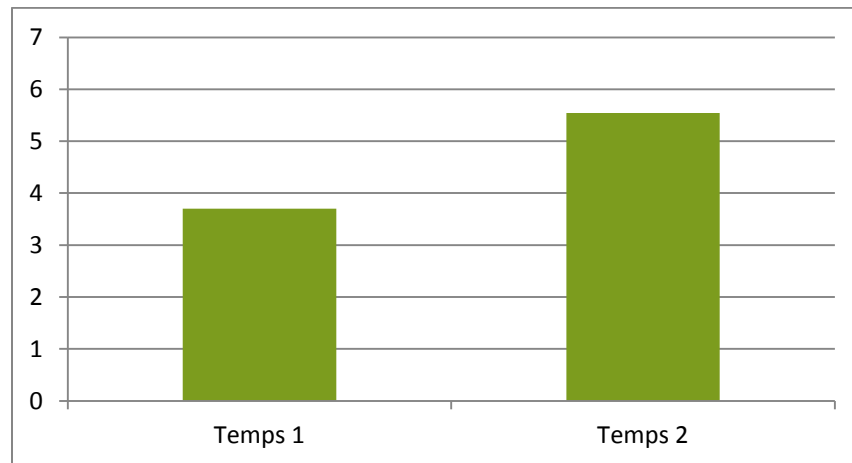


Figure 18 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique*, selon les intervenants

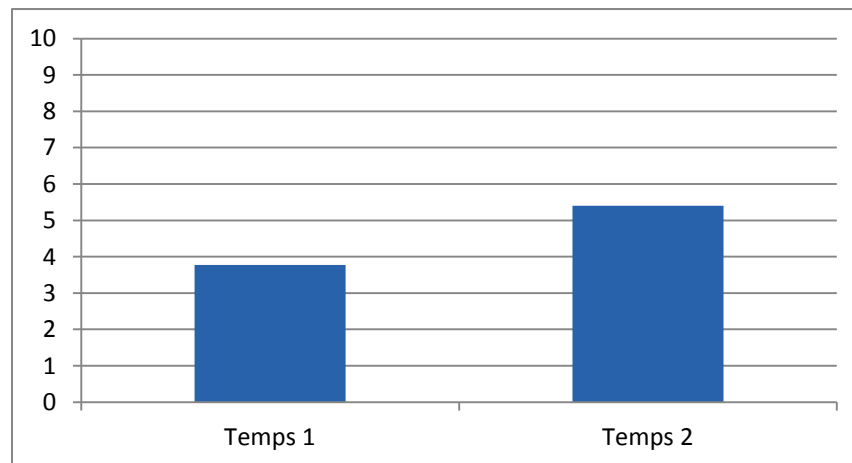


Figure 19 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique*, selon les jeunes

Pour ce qui est des analyses permettant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les jeunes mettront davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique, les résultats obtenus auprès des intervenants ($m = 1.44$, $é.t. = 1.38$, $t(36) = 8.07$, $p < .001$) et auprès des jeunes ($m = 1.63$, $é.t. = 3.25$, $t(34) = 2.97$, $p = .005$) confirment que c'est le cas.

Dimension : les jeunes mettent en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations

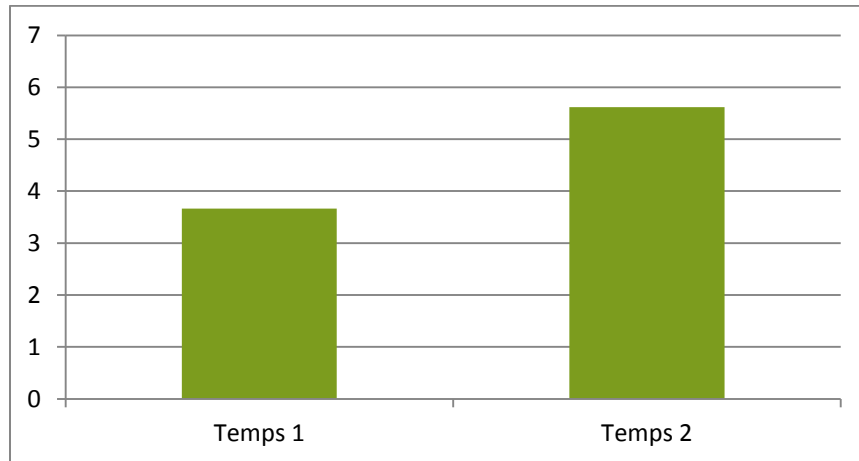


Figure 20 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations*, selon les intervenants

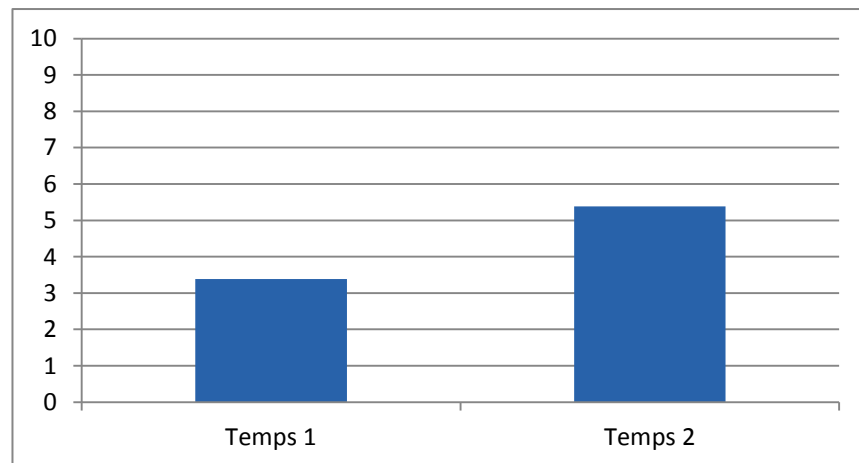


Figure 21 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations*, selon les jeunes

La différence des moyennes obtenues à partir des scores moyens des intervenants ($m = 1.95$, $é.t. = 1.21$, $t(38) = 10,03$, $p < .001$) et de ceux des jeunes du secondaire ($m = 2$, $é.t. = 3.45$, $t(33) = 2.97$, $p = .002$) indique que les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations.

Dimension : les jeunes reconnaissent leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits

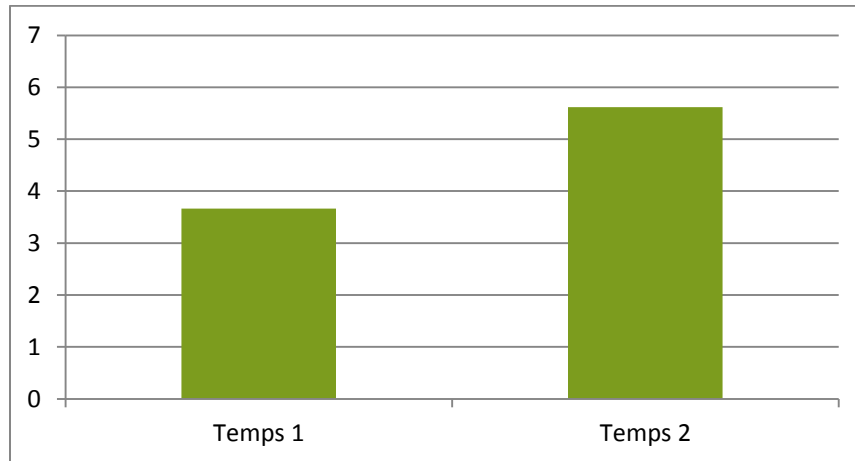


Figure 22 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et de leurs conflits*, selon les intervenants

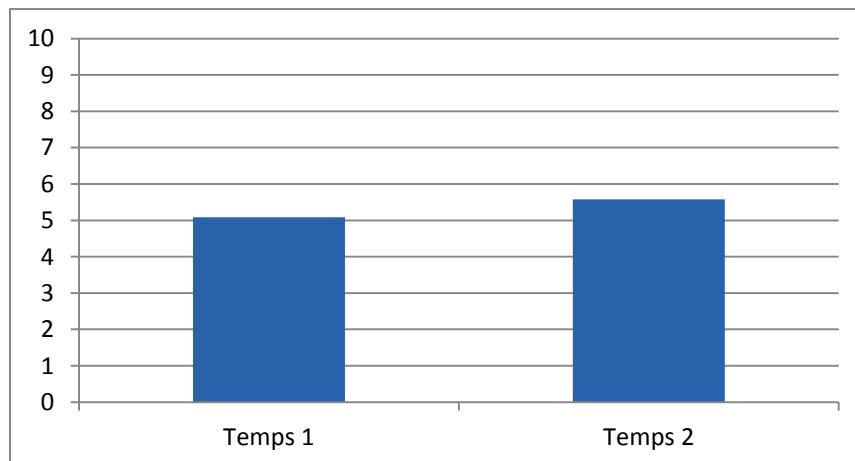


Figure 23 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et de leurs conflits*, selon les jeunes

L'hypothèse selon laquelle les jeunes reconnaîtront davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits après avoir suivi la série d'ateliers est confirmée par les résultats provenant des intervenants ($m = 1.54$, $é.t. = 1.39$, $t(33) = 6.46$, $p < .001$), mais est infirmée par ceux provenant du questionnaire autorapporté des jeunes ($m = .49$, $é.t. = 1.97$, $t(33) = 1.45$, $p = .156$).

Dimension : les jeunes pensent aux conséquences négatives de leurs explosions de colère

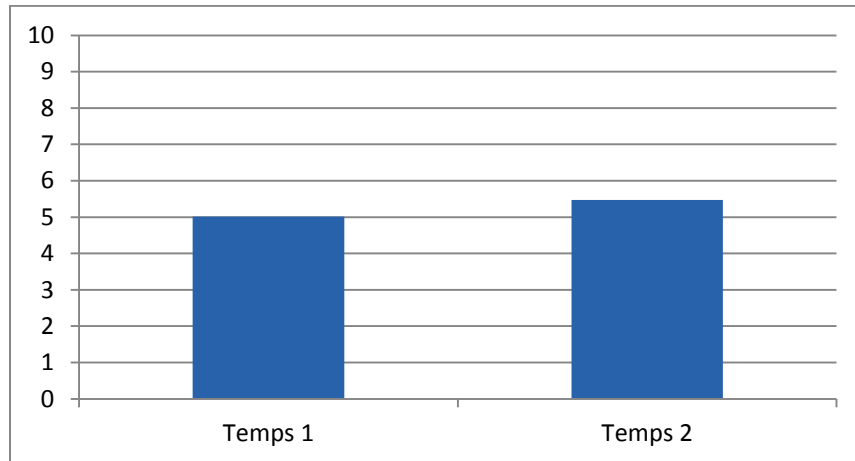


Figure 24 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère*, selon les jeunes

Selon la perception que les jeunes ont de leur capacité à penser aux conséquences négatives de leurs explosions de colère, les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les deux temps de mesure ($m = .46$, $é.t. = 2.34$, $t(33) = 1.14$, $p = .264$). L'instrument de mesure des intervenants ne permettait pas d'évaluer cette dimension.

Dimension : les jeunes ont des moyens pour garder la maîtrise de soi

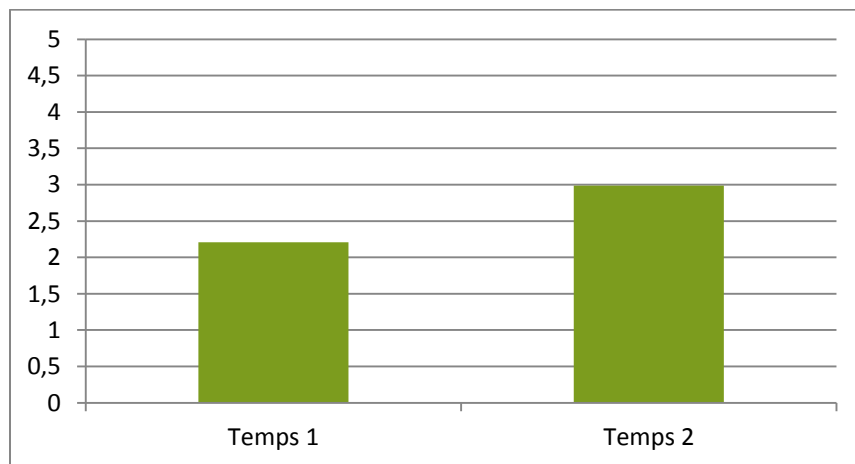


Figure 25 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi*, selon les intervenants

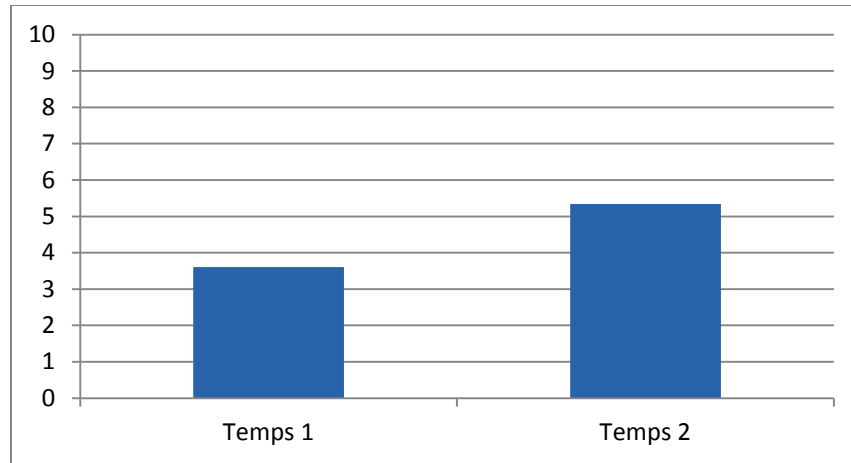


Figure 26 Moyennes obtenues aux temps de mesure 1 et 2, quant à la dimension *les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi*, selon les jeunes

L'hypothèse selon laquelle les jeunes auront trouvé des moyens leur permettant de garder la maîtrise de soi est confirmée par les résultats obtenus auprès des intervenants ($m = .78$, $é.t. = .91$, $t(33) = 5.02$, $p < .001$) de même que ceux obtenus auprès des jeunes ($m = 1.73$, $é.t. = 1.89$, $t(34) = 5.42$, $p < .001$).

Tableau synthèse

Le tableau 2 permet de prendre connaissance, en un coup d'œil, des dimensions pour lesquelles des différences significatives ont été trouvées et qui confirment l'hypothèse y étant associée en fonction du répondant. Ainsi, un oui indique l'atteinte de l'objectif du programme ou de l'atelier selon le cas. Conséquemment, un non signale que l'objectif n'a pas été atteint d'un point de vue statistique.

Tableau 2 Synthèse de l'impact de l'intervention sur chacune des dimensions spécifiques selon le répondant

Dimension	Jeunes du primaire		Jeunes du secondaire	
	Intervenants	Jeunes	Intervenants	Jeunes
Fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit	Oui	Non	Oui	Oui
Capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère	Oui	Oui	Oui	Oui
Mettre en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique	Oui	Non	Oui	Oui
Mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations	Oui	Oui	Oui	Oui
Reconnaître sa responsabilité dans la gestion de sa colère et la gestion de ses conflits	Oui	Non	Oui	Non
Penser aux conséquences négatives de leurs explosions de colère	n.d.	Oui	n.d.	Non
Avoir des moyens pour garder la maîtrise de soi	Oui	Oui	Oui	Oui

En résumé, l'objectif du programme est atteint selon les réponses obtenues auprès des intervenants du primaire et du secondaire de même que selon les réponses des jeunes du secondaire. Notons que l'ensemble des dimensions reliées aux ateliers du volet jeunes et vérifiées auprès des intervenants, tant du primaire que du secondaire, a validé les hypothèses émises correspondantes. Parmi celles-ci, trois sont aussi atteintes selon les réponses obtenues par l'ensemble des répondants des deux niveaux, soit *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère*, *mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations* et *avoir des moyens pour garder la maîtrise de soi*. Finalement, la dimension *mettre en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique* n'a pas été validée par les réponses provenant des jeunes du primaire, la dimension *reconnaitre sa responsabilité dans la gestion de sa colère et la gestion de ses conflits* n'a pas été validée par l'ensemble des jeunes interrogés et la dimension *penser aux conséquences négatives de leurs explosions de colère* n'a pas été validée par les jeunes du secondaire.

Discussion des résultats

Résumé des résultats

Dans un premier temps, rappelons les hypothèses liées à chacune des dimensions. Huit hypothèses ont été vérifiées pour le primaire et sept pour le secondaire, le nombre de répondants ne permettant pas de vérifier la huitième pour ces derniers.

Hypothèse 1 : Les jeunes ayant participé aux ateliers présentent une diminution de la fréquence des comportements inappropriés lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit.

Hypothèse 2 : Les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère.

Hypothèse 3 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique.

Hypothèse 4 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations.

Hypothèse 5 : Les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits.

Hypothèse 6 : Les jeunes ayant participé aux ateliers pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère.

Hypothèse 7 : Les jeunes ayant participé aux ateliers ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi.

Hypothèse 8 : Les jeunes ayant participé aux ateliers mettent en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis quant à la fréquence à laquelle ils présentent des comportements inappropriés.

Rappelons que, pour le primaire, toutes les hypothèses sont confirmées par les réponses provenant de la fiche des intervenants, sauf pour la dimension *penser aux conséquences négatives de leurs explosions de colère* qui n'a pu être vérifiée qu'à partir des réponses des jeunes. Par contre, les réponses provenant des jeunes permettent de confirmer cinq (5) des huit (8) hypothèses. Ainsi, les hypothèses en lien avec trois dimensions, dont celle visée par l'objectif du programme, sont infirmées selon les résultats provenant du questionnaire autorapporté des jeunes du primaire. En effet, les moyennes obtenues aux dimensions *fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit* (hypothèse 1), *reconnaitre sa responsabilité dans la gestion de sa colère et la gestion de ses conflits* (hypothèse 5) et *mettre en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis quant à la fréquence à laquelle ils présentent des comportements inappropriés* (hypothèse 8) ne présentaient pas de différences significatives entre les différents temps de mesure. Ce dernier résultat étant attendu puisque cette hypothèse vise à vérifier le maintien des acquis de l'hypothèse 1 dans le temps, alors que celle-ci a été infirmée. Finalement, rappelons que presque toutes les différences significatives observées chez les jeunes du primaire entre le temps 1 et le temps 2 se sont maintenues au temps 3, et ce, que les données aient été récoltées auprès des intervenants ou auprès des jeunes. En effet, seules deux dimensions diffèrent à cet effet, soit la *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère* lorsque rapportée par les intervenants et *mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations* tel que rapporté par les jeunes.

Pour le secondaire, selon les résultats obtenus aux tests t, la majorité des hypothèses ont été confirmées tant par les résultats obtenus à partir des réponses provenant des intervenants que celles récoltées auprès des jeunes. Tel est le cas pour les hypothèses relatives aux dimensions *fréquence des comportements inappropriés lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit*, *mettre en application des stratégies permettant de gérer les conflits de manière pacifique*, *mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations* et *trouver des moyens pour garder la maîtrise de soi*. Par contre, deux hypothèses sont confirmées par les résultats des intervenants, mais infirmées par ceux des jeunes du secondaire soit celle selon laquelle les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits et celle qui prédit que les jeunes reconnaîtront davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère. Pour la

première, les résultats sont non significatifs. Pour la seconde, les résultats indiquent plutôt que les jeunes se sentent significativement moins en mesure de reconnaître ces manifestations et déclencheurs. Aussi, l'hypothèse pour laquelle seules les réponses obtenues auprès des jeunes permettaient d'en faire la vérification a été infirmée, soit celle selon laquelle les jeunes ayant participé aux ateliers pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère. Finalement, l'hypothèse 8 prédisant que les jeunes ayant participé aux ateliers mettent en place une stratégie à long terme pour maintenir les acquis quant à la fréquence à laquelle ils présentent des comportements inappropriés n'a pu être vérifiée pour les jeunes du secondaire puisque trop de données étaient manquantes pour le temps de mesure 3.

Points de discussion

Les jeunes du primaire

Considérant que l'évaluation avait pour but de vérifier l'effet du programme sur les jeunes de même que l'atteinte des objectifs visés par certains ateliers, il sera tenu pour acquis que les résultats significatifs résultent, selon le cas, de l'ensemble des interventions du programme faites auprès des jeunes ou de l'atelier spécifique y étant relié. Ainsi, nous nous attarderons plutôt à discuter des hypothèses infirmées.

Tout d'abord, les résultats révèlent que l'hypothèse relative à l'objectif du programme, soit la baisse de la fréquence des comportements inappropriés des jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit, est infirmée par les réponses des jeunes du primaire. L'une des explications possibles pourrait résider dans le fait que la fréquence moyenne à laquelle les jeunes rapportaient présenter de tels comportements était déjà faible au temps 1 ($M=2.64$). Il est à noter que ce résultat reflète leur perception et que celle-ci pourrait différer de celle des intervenants plus objectifs. Par contre, aucune comparaison statistique n'est possible entre eux, et ce, dû à différentes raisons méthodologiques. Notons, par contre, que les intervenants ont observé un effet positif de l'intervention sur les enfants à cette dimension. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le résultat des questionnaires autorapportés par les jeunes du primaire, concernant la fréquence des comportements inappropriés qu'ils rapportent avoir lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit. D'abord, le fait que l'on rencontre typiquement certains

déficits sociocognitifs chez les enfants présentant le type de comportements composant la dimension en lien avec l'hypothèse. En effet, selon plusieurs auteurs cités dans Boudreault, Massé et Verret (2013), ces enfants tendent, entre autres, à sous-estimer leur propre agressivité. Aussi, l'âge des enfants peut être un autre facteur explicatif, car l'âge moyen des enfants ayant participé au programme (n = 128) est de 9.9 ans pour le primaire, âge correspondant normalement au 2^e cycle. Or, selon les propos des intervenants recueillis lors de réunions du comité de pilotage, des différences étaient notables entre les enfants du 2^e et 3^e cycle du primaire quant à la capacité d'introspection et à la capacité de reconnaître sa responsabilité lorsque de tels comportements étaient présents.

D'ailleurs, l'hypothèse prédisant que les jeunes reconnaîtront davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits a aussi été infirmée par les résultats provenant de la réponse des jeunes du primaire. Ce résultat pourrait, lui aussi, s'expliquer par certaines caractéristiques des processus sociocognitifs typiquement présents chez les enfants dont le profil correspond à ceux ayant été référés aux ateliers du programme Dominos. En effet, les enfants agressifs sont reconnus comme ayant tendance à considérer que leurs comportements relèvent de la responsabilité des autres et à être hypersensibles aux indices d'hostilité perçus chez l'autre (dans Boudreault, Massé et Verret, 2013) comme présentant un biais d'attribution hostile (Yoon, Hugues, Cavell et Thompson, 2000), et comme ayant tendance à produire des solutions agressives pour régler les conflits personnels (Yoon, Hugues, Cavell et Thompson, 2000). Ces solutions agressives devant une agression perçue peuvent paraître justifiées et provoquées par l'autre, rendant ainsi plus difficile le fait de reconnaître sa responsabilité dans ses réactions, surtout à un jeune âge. D'ailleurs, certains intervenants ont rapporté que plusieurs enfants n'arrivaient pas à se reconnaître au plan comportemental même lorsque leur intervenant donnait des exemples concrets tirés de situations vécues par l'enfant. Ces derniers réagissaient de manière défensive, y percevant une attaque. Par contre, la moyenne au temps 1 était déjà considérablement élevée (M = 7.08) et elle est demeurée sensiblement la même aux temps 2 (M = 7.32) et 3 (M = 7.5). Ainsi, il est possible que ces jeunes reconnaissent leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits avant de suivre les ateliers, sans toutefois posséder d'outils pour réagir autrement. Cette explication donnerait encore plus d'importance aux résultats obtenus, confirmant les hypothèses *les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression*

adéquate des frustrations et les jeunes ayant participé aux ateliers reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits. Par contre, même s'ils se croient plus en mesure d'appliquer de bonnes stratégies de gestion de leurs comportements et des conflits, il faut rappeler qu'ils sont d'avis que la fréquence de leurs comportements inappropriés ne s'est pas améliorée, ce avec quoi leurs intervenants est en désaccord cependant.

Finalement, pour les analyses exploratoires conduites dans le but de vérifier si les acquis se maintenaient dans le temps pour les jeunes du primaire, les résultats révèlent que ce n'est pas le cas pour deux des huit dimensions, résultats qui seront discutés ci-après

D'abord, la dimension *capacité du jeune à reconnaître les manifestations et les déclencheurs de sa colère*, lorsque rapporté par les intervenants. En effet, quoique la moyenne soit plus élevée au temps 3 (M = 5.32) qu'au temps 1 (M = 4.61), cette différence n'était pas statistiquement significative. Il est possible qu'il ne s'agisse que d'une erreur de mesure. Il en est de même pour la dimension *mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations* tel que rapporté par les jeunes dont la moyenne au temps 1 (M = 4.33) était plus basse que celle obtenue au temps 3 (M = 6.03), sans ressortir comme étant significativement différentes.

Les jeunes du secondaire

L'hypothèse selon laquelle les jeunes reconnaîtront davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits a aussi été infirmée par les résultats provenant des jeunes du secondaire. Puisque la moyenne est un peu plus élevée au temps 2, sans toutefois être significativement différente, cela pourrait indiquer que plus de temps aurait été nécessaire pour qu'une différence significative puisse s'observer. Il est aussi possible que les jeunes ne soient pas en mesure de faire les mêmes constats que leurs intervenants. En effet, les jeunes référés au secondaire l'ont été avec les mêmes critères que ceux du primaire. Ainsi, il est fort probable que ces jeunes, considérés comme agressifs, partagent les mêmes déficits sociocognitifs que ceux du primaire. Par contre, contrairement aux enfants du primaire, les jeunes du secondaire semblaient moins en mesure de reconnaître leur responsabilité (M = 5.08

VS M= 7.08) au temps 1. Puisque, pour le primaire, la capacité à reconnaître sa responsabilité dans la gestion de sa colère et de ses conflits est demeurée sensiblement la même dans le temps, il est possible que plus de temps ait été nécessaire pour observer une amélioration chez ceux du secondaire, d'autant plus que les intervenants voient une différence. Une autre explication serait que l'atelier concerné permet une amélioration de cet aspect sans toutefois en favoriser une prise de conscience chez le jeune.

De plus, selon Boudreault, Massé et Verret (2013), les jeunes impulsifs éprouvent généralement de la difficulté à réaliser un travail d'introspection sur leurs pensées. Considérant que les jeunes référés au programme présentent souvent une certaine impulsivité, il est possible d'y voir là une explication aux résultats indiquant qu'ils rapportent ne pas penser davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère, contrairement à la perception qu'ont leurs intervenants à cet effet.

Puisque « L'intervenant doit amener l'enfant à reconnaître ses propres signaux de colère et ce qui déclenche ses accès de colère » afin de rendre possible la gestion de sa colère par la suite (Boudreault, Massé et Verret, 2013, p. 40) et que les jeunes se croient en mesure de le faire puisque la fréquence des comportements inappropriés a significativement diminuée, le fait que les jeunes du secondaire se sentent moins capables de reconnaître les manifestations et les déclencheurs de leur colère à la fin des ateliers pourrait s'expliquer par une erreur de mesure, d'autant plus que les intervenants voient une différence significative positive à cette dimension. Il est aussi possible que les ateliers leur aient permis de constater qu'ils se croyaient en mesure de le faire au départ, mais que les apprentissages faits leur aient fait réaliser que ce n'était pas le cas. Aussi, les résultats obtenus pour le primaire pourraient nous éclairer sur ces résultats. En effet, pour le primaire, la différence significative indiquant l'atteinte de l'objectif pour cette dimension ne s'observe pas au temps de mesure 2, mais seulement au temps 3, indiquant que le changement prend plus de temps à s'exprimer. Or, nous n'avons que des résultats pour l'effet à court terme pour le secondaire.

Limites de la recherche

D'abord, les résultats permettent d'affirmer que le programme atteint son objectif principal, soit de diminuer la fréquence des comportements inappropriés lorsque le jeune est en colère ou en situation de conflit selon les intervenants du primaire et du secondaire, et selon les jeunes du secondaire.

Les autres analyses effectuées étaient plus exploratoires et avaient pour objectif de vérifier si les ateliers conduits auprès des jeunes permettaient d'atteindre les acquis visés. Par contre, les instruments de mesure ne permettaient pas de tous les vérifier et l'évaluation s'est déroulée alors que la mise en œuvre n'était pas terminée. Ainsi, les jeunes ont été exposés à des facteurs autres que les ateliers, puisque des interventions ont aussi eu lieu avec d'autres acteurs importants de leur vie. Par contre, il était impossible d'isoler l'effet des ateliers de ces autres influences. Malgré le fait que toutes les interventions prévues dans le programme n'ont pu être faites et, par le fait même, mesurées, la plupart des objectifs des ateliers sont atteints. Il est permis de croire que le programme sera d'autant plus efficace lorsque l'ensemble des volets le composant pourra être appliqué. Pour s'en assurer, une autre évaluation d'impact serait pertinente.

Aussi, plusieurs limites d'ordre méthodologique sont à considérer. D'abord, pour diverses raisons déjà énoncées, les instruments de mesure ont été construits tardivement, en même temps que s'élaborait le programme, et des temps de mesure ont été ajoutés en cours de route. Cette situation a amené certains intervenants à répondre en rétrospective pour un ou plusieurs temps de mesure. Différentes problématiques se sont alors présentées. Entre autres, le changement d'intervenants faisant en sorte qu'un intervenant pouvait ne pas avoir connu le jeune à évaluer en rétrospective au début des ateliers l'obligeant ainsi à consulter d'autres personnes pour remplir la fiche. Un autre a opté pour remplir la fiche avec l'aide des jeunes évalués. Des analyses faites a posteriori sur les temps de mesure ont démontré que les intervenants ayant répondu rétrospectivement avaient généralement tendance à indiquer de plus forts changements que ceux rapportés par les autres intervenants. Par contre, en les excluant des analyses globales, les effets observés auprès des différentes dimensions évaluées restent les mêmes. On peut donc conclure que les observations faites en rétrospective n'ont pas biaisé significativement les résultats observés.

Aussi, au niveau des résultats, les effets à long terme du programme n'ont pu être étudiés au-delà de deux mois. Ainsi, nous ne sommes pas en mesure d'établir que les effets observés vont perdurer dans le temps. De plus, pour le secondaire, ils n'ont été mesurés que pour le court terme, soit tout juste après que les ateliers soient terminés.

Autre point, l'évaluation ne mesure pas l'atteinte des objectifs pour les volets parents et intervenants. Le programme dans son entier n'a pas été appliqué pour tous les groupes dans le cadre de cette évaluation, puisque l'ajout du volet parents et du volet intervenants scolaires s'est fait au cours de l'évaluation et que les parents n'ont pas tous participé lorsqu'ils y étaient invités.

Finalement, l'outil de collecte destiné aux élèves pourrait davantage être en lien avec les thèmes et stratégies enseignées lors des ateliers. Par exemple, certains apprentissages, comme la capacité de s'exprimer au « je » (un des thèmes d'ateliers), ne se trouvaient pas évalués.

Annexe 1 : Indicateurs pour l'ensemble des activités et les objectifs des ateliers du volet jeunes

Tableau 3 : Effets attendus, indicateurs et outils de mesure

	Effet attendu	Indicateurs	Outils de mesure
1.	Diminution de la fréquence des comportements inappropriés chez les jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit	Q2-Q6-Q8-Q9-Q10-Q14-Q15-Q17-Q19-Q20-Q22-Q26 Q2-Q7-Q9-Q10-Q11-Q17-Q18-Q20-Q21-Q22-Q24-Q27-Q31-Q32 « Lorsqu'il se met en colère le jeune présente des comportements violents » « Lorsqu'il vit des conflits, le jeune présente des comportements violents »	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire Fiche de suivi des conduites de l'élève
2.	Les jeunes reconnaissent davantage les manifestations et les déclencheurs de leur colère	Q1 Q1-Q4 « Le jeune reconnaît les déclencheurs et les manifestations physiques qui annoncent sa colère »	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire Fiche de suivi des conduites de l'élève
3.	Les jeunes mettent davantage en application des stratégies leur permettant de gérer les conflits de manière pacifique	Q5 Q6 « Le jeune met en application une ou des alternatives positives à la gestion de conflit »	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire Fiche de suivi des conduites de l'élève

	Effets attendus	Indicateurs	Outils de mesure
4.	Les jeunes mettent davantage en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations	Q25 Q30 « Le jeune met en application une ou des alternatives positives à l'expression de sa colère »	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire Fiche de suivi des conduites de l'élève
5.	Les jeunes reconnaissent davantage leur responsabilité dans la gestion de leur colère et la gestion de leurs conflits	Q21 (inversé) -Q27 Q25 (inversé) -Q28 (inversé) -Q33 « Le jeune reconnaît sa responsabilité dans les manifestations inappropriées de sa colère » « Le jeune reconnaît sa responsabilité dans la mauvaise gestion des conflits »	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire Fiche de suivi des conduites de l'élève
6.	Les jeunes pensent davantage aux conséquences négatives de leurs explosions de colère	Q4-Q28 Q5 (inversé) -Q34	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire
7.	Les jeunes ont trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi	Q3 (inversé)- Q7 (inversé) -Q11-Q12-Q13-Q18-Q24 Q3 (inversé) -Q8 (inversé) -Q12-Q13-Q14-Q23-Q29	Questionnaire jeune primaire Questionnaire jeune secondaire

Annexe 2 : Description des indices

Indice « fréquence des comportements inappropriés chez les jeunes lorsqu'ils sont en colère ou en situation de conflit »

Fiche de suivi des conduites des élèves niveau primaire et secondaire

- « Lorsqu'il se met en colère, le jeune présente des comportements violents »
- « Lorsqu'il vit des conflits, le jeune présente des comportements violents »

La moyenne des deux énoncés établit un score sur une échelle allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- J'explose immédiatement
- Je crie
- Je veux blesser immédiatement la personne qui m'a mis en colère
- Je brise mes propres choses
- Je lance des objets
- Je cherche à briser des objets
- Je vais utiliser des objets pour blesser volontairement quelqu'un
- Je pense à me blesser moi-même
- Je suis prêt à me battre avec n'importe qui
- Si quelqu'un m'a frappé, je le refrappe immédiatement
- Je cherche à me venger par n'importe quel moyen
- Je suis impoli avec tout le monde, même les adultes

La moyenne des 12 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- J'explose immédiatement
- Je crie
- Je veux blesser immédiatement la personne qui m'a mis en colère
- Je détruis mes propres choses
- Je lance des objets
- Je cherche à détruire des objets
- Je vais essayer de blesser quelqu'un, quel qu'il soit
- Je brutalise les autres
- Je pense à me blesser moi-même
- Je suis prêt à me battre avec n'importe qui
- Si quelqu'un m'a frappé, je le refrappe immédiatement
- Je parle méchamment dans le dos des autres
- Je suis impoli avec tout le monde, même les adultes
- Je m'organise pour engueuler quelqu'un

La moyenne des 14 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Indice « reconnaissance des manifestations et des déclencheurs de sa colère »

Fiche de suivi des conduites des élèves niveau primaire et secondaire

- « Le jeune reconnaît les déclencheurs et les manifestations physiques qui annoncent sa colère »

Score sur une échelle allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- Je suis capable de reconnaître quand je vais exploser

Score sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent)

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- Je sais reconnaître les signaux précurseurs d'une explosion de colère
- Je suis obsédé par l'événement et ne peux penser à rien d'autre

La moyenne des 2 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Indice « mettre en application des stratégies permettant de gérer les conflits de manière pacifique »

Fiche de suivi des conduites des élèves niveau primaire et secondaire

- « Le jeune met en application une ou des alternatives positives à la gestion de conflit. »

Score sur une échelle allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- J'essaie de comprendre l'opinion de l'autre

Score sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- J'essaie de comprendre le point de vue de l'autre

Score sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Indice « mettre en application des stratégies permettant l'expression adéquate des frustrations »

Fiche de suivi des conduites des élèves niveau primaire et secondaire

- « Le jeune met en application une ou des alternatives positives à l'expression de sa colère. »

Score sur une échelle allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- J'essaie de parler calmement pour éviter la chicane

Score sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- J'essaie de déterminer comment m'exprimer adéquatement pour éviter la chicane

Score sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Indice « reconnaissance de sa responsabilité dans la gestion de la colère et des conflits »

Fiche de suivi des conduites des élèves niveau primaire et secondaire

- « Le jeune reconnaît sa responsabilité dans les manifestations inappropriées de sa colère ».
- « Le jeune reconnaît sa responsabilité dans la mauvaise gestion des conflits »

La moyenne des deux énoncés établit un score allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- Je mets la faute sur les autres (inversé)
- Je regrette mes comportements et mes réactions

La moyenne des 2 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- Je reconnais difficilement mes torts (inversé)
- Je considère que les autres en sont responsables (inversé)
- Je me sens coupable de mes comportements et de mes réactions

La moyenne des 3 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Indice « penser aux conséquences négatives de ses explosions de colère »

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- Je prends le temps de réfléchir à ce que peuvent ressentir les autres personnes autour de moi
- Je suis capable de penser aux conséquences possibles de mes gestes

La moyenne des 2 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- Je ne prends pas le temps de réfléchir à ce que peuvent ressentir les autres personnes autour de moi (inversé)
- Je suis capable de penser aux conséquences possibles de mes gestes

La moyenne des 2 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Indice « avoir trouvé des moyens pour garder la maîtrise de soi »

Fiche de suivi des conduites des élèves niveau primaire et secondaire

- « Lorsqu'il se met en colère, le jeune éprouve de la difficulté à se contrôler » (inversé)
- « Lorsqu'il vit des conflits, le jeune éprouve de la difficulté à se contrôler » (inversé)

La moyenne des deux énoncés établit un score allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau primaire

- J'ai des difficultés à me contrôler (inversé)
- J'agis sans réfléchir (inversé)
- Je recule et m'éloigne pour me calmer
- Je réussis à me retirer lors d'une chicane
- Je réussis à ignorer ceux qui cherchent à me faire fâcher
- J'aime rester seul comme ça, je ne blesse personne.
- J'essaie de régler le problème sans me battre/sans me chicaner

La moyenne des 7 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Questionnaire Évaluation de ma colère niveau secondaire

- J'ai des difficultés à me contrôler (inversé)
- J'agis sans réfléchir (inversé)
- Je recule et m'éloigne pour me calmer
- Je réussis à me retirer lors d'une dispute
- Je réussis à ignorer ceux qui cherchent à me faire fâcher
- J'aime rester seul comme ça, je ne blesse personne
- J'essaie de régler le problème sans me battre/sans me disputer

La moyenne des 7 énoncés établit un score qui a été ramené sur une échelle allant de 0 (jamais) à 10 (très souvent).

Annexe 3 : Instruments de mesure



Nom: _____

(Niveau primaire)

Nous te demandons de réfléchir à tes comportements sur une échelle de 1 à 10 lorsque tu te mets en colère. Lis chacune des phrases suivantes et entoure le chiffre qui te correspond le mieux. Sois honnête envers toi-même, tes réponses te permettront d'évaluer tes améliorations après le projet. Tes réponses ne seront données à personne.



Échelle : 0 = Jamais 10 = Très souvent

Quand je suis en colère...	
1. Je suis capable de reconnaître quand je vais exploser	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. J'explose immédiatement	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. J'ai des difficultés à me contrôler	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Je prends le temps de réfléchir à ce que peuvent ressentir les autres personnes autour de moi	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. J'essaie de comprendre l'opinion de l'autre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Je crie	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. J'agis sans réfléchir	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Je veux blesser immédiatement la personne qui m'a mis en colère	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Je brise mes propres choses	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Je lance des objets	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Je recule et m'éloigne pour me calmer	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Je réussis à me retirer lors d'une chicane	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Je réussis à ignorer ceux qui cherchent à me faire fâcher	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Je cherche à briser des objets	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Je vais utiliser des objets pour blesser volontairement quelqu'un	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Je pense à briser les choses des autres pour me venger	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Je pense à me blesser moi-même	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. J'aime rester seul comme ça, je ne blesse personne.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Je suis prêt à me battre avec n'importe qui	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹ Inspiré de [Deanna Mckinnie Burney](#) « *Adolescent Anger Rating Scale* », 2008

Quand je suis en colère... (suite)

20. Si quelqu'un m'a frappé, je le refrappe immédiatement	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Je mets la faute sur les autres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Je cherche à me venger par n'importe quel moyen	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Je parle méchamment dans le dos des autres	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. J'essaie de régler le problème sans me battre/ sans me chicaner	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. J'essaie de parler calmement pour éviter la chicane	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Je suis impoli avec tout le monde, même les adultes	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Je regrette mes comportements et mes réactions	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Je suis capable de penser aux conséquences possibles de mes gestes	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Nom : _____



Évaluation de ma colère²

Nous te demandons de réfléchir à tes comportements sur une échelle de 1 à 10 lorsque tu te mets en colère. Lis chacun des énoncés suivants et accorde-leur une valeur selon tes impressions. Sois honnête envers toi-même, tes réponses te permettront d'évaluer tes améliorations après le projet. Tes réponses demeureront confidentielles et ne seront divulguées à personne.

Échelle : *0 = Jamais* *10 = Très souvent*

Quand je suis en colère...

1. Je sais reconnaître les signaux précurseurs d'une explosion de colère.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. J'explose immédiatement	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. J'ai des difficultés à me contrôler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Je suis obsédé par l'événement et ne peux penser à rien d'autre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Je ne prends pas le temps de réfléchir à ce que peuvent ressentir les autres personnes autour de moi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. J'essaie de comprendre le point de vue de l'autre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Je crie	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. J'agis sans réfléchir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Je veux blesser immédiatement la personne qui m'a mis en colère	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Je détruis mes propres choses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Je lance des objets	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Je recule et m'éloigne pour me calmer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Je réussis à me retirer lors d'une dispute	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Je réussis à ignorer ceux qui cherchent à me faire fâcher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Je fais des choses dont je ne me souviens plus par la suite.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Mes propres réactions me font peur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Je cherche à détruire des objets	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Je vais essayer de blesser quelqu'un, quelque qu'il soit	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Je pense à détruire la propriété des autres pour me venger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Je brutalise les autres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Je pense à me blesser moi-même	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

² Inspiré de [Deanna Mckinnie Burney](#) « *Adolescent Anger Rating Scale* », 2008

Quand je suis en colère... (suite)

22. Je suis prêt à me battre avec n'importe qui	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. J'aime rester seul comme ça, je ne blesse personne.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Si quelqu'un m'a frappé, je le refrappe immédiatement	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Je reconnais difficilement mes torts	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Je cherche à me venger par n'importe quel moyen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Je parle méchamment dans le dos des autres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Je considère que les autres en sont responsables	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. J'essaie de régler le problème sans me battre/ sans me disputer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. J'essaie de déterminer comment m'exprimer adéquatement pour éviter la chicane	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Je suis impoli avec tout le monde, même les adultes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Je m'organise pour engueuler quelqu'un.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Je me sens coupable de mes comportements et de mes réactions	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Je suis capable de penser aux conséquences possibles de mes gestes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



FICHE DE SUIVI POUR LES ATELIERS GESTION DE LA COLÈRE ET DES CONFLITS Secondaire

Fiche remplie par : _____
 Téléphone : _____
 École : _____

Fonction : _____
 Date : _____

- Rétrospective
- Prétest
- Post-test 1
- Post-test 2 mois

INFORMATIONS SUR LE JEUNE

Nom : _____
 Niveau scolaire : _____

Sexe : _____
 Âge : _____

Usage interne
 Numéro : _____

Selon mes observations ou ce qu'ont rapporté les intervenants de l'équipe multidisciplinaire	Jamais	rarement	parfois	souvent	Très souvent	Non évalué
Lorsqu'il se met en colère, le jeune présente des comportements violents (physique, verbale, psychologique, etc.)						
Lorsqu'il vit des conflits, le jeune présente des comportements violents (physique, verbale, psychologique, etc.)						
Lorsqu'il se met en colère, le jeune éprouve de la difficulté à se contrôler						
Lorsqu'il vit des conflits, le jeune éprouve de la difficulté à se contrôler						
Le jeune reconnaît ses gestes de violence.						
Le jeune reconnaît sa difficulté à gérer sa colère.						
Le jeune reconnaît avoir de la difficulté à gérer ses conflits de façon appropriée						

Selon mon jugement clinique...	Tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Un peu en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Non évalué/ Je ne sais pas
Le jeune sait qu'il existe des façons appropriées et des façons inappropriées d'exprimer sa colère et de gérer ses conflits.								
Le jeune reconnaît les déclencheurs et les manifestations physiques qui annoncent sa colère.								
Le jeune reconnaît les manifestations de colère et les stratégies de gestion des conflits inappropriés qu'ils présentent.								
Le jeune met en application une ou des stratégies appropriées à la gestion et l'expression de sa colère.								
Le jeune met en application une ou des stratégies appropriées à la gestion de conflits								
Le jeune reconnaît sa responsabilité dans les manifestations inappropriées de sa colère.								
Le jeune reconnaît sa responsabilité dans la mauvaise gestion de ses conflits.								

Commentaires additionnels:

Signature de l'intervenant



Projet Dominos



FICHE DE SUIVI POUR LES ATELIERS GESTION DE LA COLÈRE ET DES CONFLITS primaire

Fiche remplie par : _____

Fonction : _____

Téléphone : _____

Date : _____

École : _____

- Rétrospective
- Prétest
- Post-test 1
- Post-test 2 mois

INFORMATIONS SUR LE JEUNE

Nom : _____

Sexe : _____

Niveau scolaire : _____

Âge : _____

Usage interne
Numéro :

Selon mes observations ou ce qu'ont rapporté les intervenants de l'équipe multidisciplinaire	Jamais	rarement	parfois	souvent	Très souvent	Non évalué
Lorsqu'il se met en colère, le jeune présente des comportements violents (physique, verbale, psychologique, etc.)						
Lorsqu'il vit des conflits, le jeune présente des comportements violents (physique, verbale, psychologique, etc.)						
Lorsqu'il se met en colère, le jeune éprouve de la difficulté à se contrôler						
Lorsqu'il vit des conflits, le jeune éprouve de la difficulté à se contrôler						

Selon mon jugement clinique...	Tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Un peu en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Non évalué/ Je ne sais pas
Le jeune sait qu'il existe des façons appropriées et des façons inappropriées d'exprimer sa colère et de gérer ses conflits.								
Le jeune reconnaît les déclencheurs et les manifestations physiques qui annoncent sa colère.								
Le jeune reconnaît les manifestations de colère et les stratégies de gestion des conflits inappropriés qu'ils présentent.								
Le jeune met en application une ou des stratégies appropriées à la gestion et l'expression de sa colère.								
Le jeune met en application une ou des stratégies appropriées à la gestion de conflits (cela inclut d'identifier une personne pouvant l'aider?)								
Le jeune reconnaît sa responsabilité dans les manifestations inappropriées de sa colère.								
Le jeune reconnaît sa responsabilité dans la mauvaise gestion de ses conflits.								

Commentaires additionnels:

Signature de l'intervenant

Bibliographie

- Boudreault, F., Massé, L. et Verret, C. (2013) Aider les enfants impulsifs à mieux tolérer les frustrations et à mieux gérer leur colère. *Psychologie Québec, Dossier*, Vol. 30, no. 01, janvier.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2002). La prévention des conduites violentes en milieu scolaire : Évaluer pour développer de meilleures pratiques. *Bulletin du CRISES-Revue de la CSQ*, mai 2002
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, XXXII(1), p.69-86
- Brisebois, R.-A. (2012) *Mieux connaître les familles de jeunes associés au gang...Afin de mieux intervenir!* Document PowerPoint, journées de formation sur la prévention de la criminalité, 8 novembre.
- Gaudet, J. et Breton, A. (2009) Recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le mieux vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation? Montréal : Institut Pacifique/Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Hamel, S., Messier-Newman, K. et Domond, P. (2012). La littérature sur les gangs 15 ans plus tard : quoi de 9? Document PowerPoint, journées de formation sur la prévention de la criminalité, 8 novembre.
- L'Avenue, justice alternative (1997). Profil : notre mission. Repéré dans <http://www.lavenuejusticealternative.com/mission.php>
- L'Avenue, justice alternative (2011). Demande de subvention phase I, avril, 15 pages.
- L'Avenue, justice alternative (2012). Rapport final 2011-2012, décembre, 29 pages.
- L'Avenue, justice alternative (2013a). Rapport de reddition de compte, mars, 13 pages.
- L'Avenue, justice alternative (2013b). Rapport final phase II, décembre, 19 pages.
- L'Avenue, justice alternative (2014a). Rapport de reddition de compte, mars, 26 pages.
- L'Avenue, justice alternative (2014b). Procès-verbal du Comité de pilotage du 18 mars.
- L'Avenue, justice alternative (2014c). Projets spéciaux : Dominos. Repéré dans <http://www.lavenuejusticealternative.com/Dominos.php>