

# Rapport final d'évaluation des impacts du programme *Vers le pacifique* pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)



MONTREAL, FÉVRIER 2006

GROUPE D'ÉTUDE SUR LA MÉDIATION EN MILIEU SCOLAIRE (GEMMS)



## **Rédaction**

François Bowen, Université de Montréal  
Normand Rondeau, Centre international de résolution de conflits et de médiation  
Françoise Fortin, Université de Montréal  
Tatiana Dias, Université de Montréal  
Jean Bélanger, Université du Québec à Montréal  
Nadia Desbiens, Université de Montréal  
Michel Janosz, Université de Montréal  
Céline Dufresne, Université de Montréal  
Martine Lacroix, Université de Montréal

## **Direction de la recherche**

François Bowen, Université de Montréal

## **Membres du comité consultatif d'évaluation :**

Muguette Lemaire, Centre national de prévention du crime, Sécurité publique et  
Protection civile Canada  
Antoine Bourdages, Centre national de prévention du crime, Sécurité publique et  
Protection civile Canada  
Yves Sylvain, Commission scolaire Rivière-du-Nord  
Jean-Guy Blais, professeur, Université de Montréal  
Normand Rondeau, Centre international de résolution de conflits et de médiation  
Claude Moreau, Centre international de résolution de conflits et de médiation  
Céline Dufresne, Université de Montréal  
Françoise Fortin, Université de Montréal  
Jean Bélanger, professeur, Université du Québec à Montréal  
François Bowen, professeur, Université de Montréal



## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	iv
Remerciements.....	1
Sommaire exécutif .....	2
Titre du rapport.....	2
Problématique (et objectifs).....	2
Principaux partenaires .....	3
Principales activités mises en œuvre.....	3
Impacts attendus et leurs indicateurs .....	3
Présentation des résultats de l'évaluation.....	4
Leçons apprises.....	4
<b>Chapitre 1 : Problématique, recension des écrits et objectifs de la recherche.....</b>	<b>6</b>
1.1 Présentation du rapport et remerciements .....	6
1.2 Les programmes de médiation par les pairs en milieux scolaires – état des connaissances.....	6
1.3 <i>Vers le pacifique</i> (seconde édition) .....	12
1.4 Objectifs de l'étude d'impacts et modélisation des résultats attendus.....	15
<b>Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche.....</b>	<b>19</b>
2.1 Rappel des démarches et du recrutement des écoles .....	19
2.2 Description des milieux.....	19
2.3 Consentement parental .....	21
2.3.1 instruments et passation .....	21
2.4 Analyse des statuts expérimental et témoin des écoles .....	27
<b>Chapitre 3 : Résultats des analyses .....</b>	<b>31</b>
3.1 Procédure analytique retenue .....	30
3.2 Vérification de l'hypothèse 1 concernant les effets proximaux attendus au cours des deux premières années de la mise en œuvre du programme.....	32
3.3 Vérification de l'hypothèse 2 concernant les effets distaux attendus après la troisième année et la quatrième année de la mise en œuvre du programme .....	34
<b>Chapitre 4 : Discussion des résultats.....</b>	<b>63</b>
4.1 Résumé des résultats.....	63
4.2 Points de discussion.....	63

4.3 Limites de la recherche .....	66
<b>Bibliographie.....</b>	<b>67</b>
<b>Annexe A. Questionnaire aux élèves concernant l'acquisition des connaissances relatives à la résolution de conflits .....</b>	<b>71</b>
<b>Annexe B. Les désignations comportementales par les pairs. L'évaluation des conduites de l'enfant par l'enseignant-e.....</b>	<b>77</b>
<b>Annexe C. Entrevue sur la résolution de problèmes interpersonnels (ERPI) .....</b>	<b>83</b>
<b>Annexe D. Questionnaire général .....</b>	<b>93</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Modélisation des effets attendus (principaux éléments évalués – schéma simplifié) .....	19
Tableau 2.	Indicateurs de défavorisation des familles des élèves (données par école).....	20
Tableau 3.	Comparaisons (tests de t) des indicateurs de défavorisation entre le groupe des écoles expérimentales et le groupe des écoles témoins.....	21
Tableau 4.	Description des variables dépendantes (désignations, évaluations comportementales et mesures autorapportées) .....	26
Tableau 5.	Modélisation de l'analyse multiniveaux .....	31
Tableau 6.	Gestion des émotions (Questions 4, 6, 7, 8 et 9 – variable : CONF3) .....	37
Tableau 7.	Capacité à identifier les causes des conflits (variable : CONF6) .....	38
Tableau 8.	Solution de réparation (Variable H4REPA) .....	40
Tableau 9.	Autocontrôle comportemental .....	41
Tableau 10.	Sociométrie – Communication (Variable SMCOM) .....	43
Tableau 11.	Sociométrie – Résolution de conflits (Variable SMRCS).....	45
Tableau 12.	Sociométrie – Autocontrôle (1 item) (variable SMCON) .....	47
Tableau 13.	Sociométrie – Prosocialité (Variable SMPRO).....	49
Tableau 14.	Problèmes externalisés (évalués par les enseignants-es) .....	51
Tableau 15.	Capacité d'identifier les conséquences positives des solutions proposées.....	53
Tableau 16.	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles .....	55
Tableau 17.	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles.....	57
Tableau 18.	Baisse des problèmes externalisés .....	59
Tableau 19.	Baisse des problèmes internalisés .....	61

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Moyenne par enseignants-es pour chacune des écoles des activités/mesures visant les mêmes objectifs (en tout ou en partie) que le programme <i>Vers le pacifique</i> .....	29
Figure 2.	Gestion des émotions .....	37
Figure 3.	Gestion des émotions .....	38
Figure 4.	Capacité à identifier les causes des conflits.....	39
Figure 5.	Capacité à identifier les causes des conflits.....	39
Figure 6.	Solution de réparation .....	40
Figure 7.	Solution de réparation .....	41
Figure 8.	Autocontrôle comportemental.....	42
Figure 9.	Autocontrôle comportemental.....	42
Figure 10.	Communication.....	44
Figure 11.	Communication.....	44
Figure 12.	Résolution de conflits .....	46
Figure 13.	Résolution de conflits .....	46
Figure 14.	Autocontrôle .....	48
Figure 15.	Autocontrôle .....	48
Figure 16.	Prosocialité.....	50
Figure 17.	Prosocialité.....	50
Figure 18.	Problèmes externalisés.....	52
Figure 19.	Problèmes externalisés.....	52
Figure 20.	Capacité d'identifier les conséquences positives des solutions proposées.....	54
Figure 21.	Capacité d'identifier les conséquences positives des solutions proposées.....	54
Figure 22.	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles .....	56
Figure 23.	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles .....	56
Figure 24.	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles .....	58
Figure 25.	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles .....	58
Figure 26.	Baisse des problèmes externalisés .....	60
Figure 27.	Baisse des problèmes externalisés .....	60
Figure 28.	Baisse des problèmes internalisés .....	62
Figure 29.	Baisse des problèmes internalisés .....	62



## REMERCIEMENTS

Le Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) remercie chaleureusement tous les enseignants-es et les autres membres du personnel des écoles ayant participé à la présente recherche. Notre gratitude va également à l'endroit des directions d'écoles et des commissions scolaires qui ont grandement facilité le déroulement de nos activités. Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier de la Stratégie nationale pour la prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec. Nous remercions l'équipe du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) pour leur très précieuse collaboration ainsi que les membres du comité consultatif d'évaluation (CCÉ) pour leurs commentaires et suggestions. Nous remercions à cet égard Jean-Guy Blais et Yves Sylvain. En terminant, nos chaleureux remerciements vont à Céline Dufresne et à Martine Lacroix pour leur excellent travail de coordination des activités de recherche réalisé tout au long de ce projet, ainsi qu'à Louise Simard et Marcela Quesada pour leur soutien à la révision et à la présentation de ce document.

***Les points de vue exprimés dans ce document ne représentent pas nécessairement la politique officielle du gouvernement du Canada ou celle du ministère de la Sécurité publique du Québec***

## SOMMAIRE EXÉCUTIF

### TITRE DU RAPPORT

Rapport final d'évaluation des impacts du programme *Vers le pacifique* pour les quatre années de sa mise en oeuvre (2001-2005).

### PROBLÉMATIQUE (ET OBJECTIFS)

Notre groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) présente le troisième et dernier rapport traitant de l'analyse longitudinale des impacts, auprès des élèves, de la mise en oeuvre du programme *Vers le pacifique* pour les quatre années (2001-2005)<sup>1</sup> du projet de recherche évaluative financé par le CNPC dans 13 écoles primaires des régions de Montréal, Laval et St-Jérôme. Cette analyse fait suite aux deux premiers rapports préliminaires consacrés à l'évaluation des impacts du programme (année scolaire 2001-2002 : Bowen et al., 2003a; année scolaire 2002-2003 : Bowen et al, 2004a). Il fait suite également aux deux derniers rapports portant sur l'analyse des processus de mise en oeuvre de *Vers le pacifique* (période 2001-2004 : Bowen et al, 2004b; année scolaire 2004-2005 : Bowen et al., 2006a). Le présent rapport couvre l'ensemble de la période de la recherche évaluative soit quatre ans (2001-2005).

L'évaluation au plan des effets comporte deux sous-objectifs :

- A- évaluer auprès des élèves les retombées des ateliers (9 au primaire, 25 au préscolaire) sur plusieurs dimensions : 1- les connaissances et les habiletés de base permettant de résoudre pacifiquement les conflits interpersonnels (habiletés de communication et d'expression des émotions, d'autocontrôle de la colère, de recherche de solutions non violentes à des problèmes relationnels, etc.); 2- les conduites prosociales (aide, partage, empathie, etc.); 3- les conduites agressives (ou externalisées); 4- le niveau de victimisation (face à des actes agressifs/violents);

---

<sup>1</sup> À l'origine, notre groupe avait reçu un financement pour mener cette recherche évaluative sur trois ans (2001-2004). Une quatrième année (2004-2005) d'évaluation du programme *Vers le pacifique* fut rendue possible grâce à un prolongement du financement de la recherche par le CNPC.

- B- évaluer les effets combinés des ateliers, de l'action des médiateurs ainsi que du volet consacré aux parents ainsi qu'aux partenaires communautaires, sur les dimensions décrites au point a;

L'évaluation des effets des interventions a été menée sur quatre années consécutives (2001-2005) avec un groupe témoin au cours des deux premières années.

### **PRINCIPAUX PARTENAIRES**

- Le Centre international sur la résolution de conflits et la médiation (CIRCM)
- Les Commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys (4 écoles), Laval (3 écoles) et Rivière-du-Nord (6 écoles)

### **PRINCIPALES ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE**

Dans le présent rapport, des mesures provenant de six instruments (ou procédures) sont décrites et analysées. Il s'agit : 1- du questionnaire aux élèves sur leurs connaissances touchant la résolution de conflits; 2- des désignations comportementales par les pairs; 3- de l'évaluation des conduites de l'enfant par l'enseignant-e; 4- de l'entrevue de résolution problèmes interpersonnels (ERPI); 5- du Questionnaire de l'environnement socio-éducatif (répondu par les élèves à partir de la quatrième année) ainsi que 6- du questionnaire général (répondu par les enseignants-es. Les instruments 1 et 3 ont été administrés aux sept temps de mesure (2001-2005); les instruments 2 et 4 aux quatre premiers temps (2001-2003); l'instrument 5 aux temps 1, 2, 4 et 6, et l'instrument 6 aux temps 2, 4, 6 et 7. Ces temps de mesure (ou de passation) correspondent aux périodes suivantes : Temps 1 (novembre-décembre 2001); Temps 2 (mai 2002); Temps 3 (octobre-novembre 2002); Temps 4 (avril-mai 2003); Temps 5 (octobre-novembre 2003); Temps 6 (avril-mai 2004) et Temps 7 (avril-juin, 2005).

### **IMPACTS ATTENDUS ET LEURS INDICATEURS**

**L'hypothèse 1 des effets proximaux** : Plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits seront réalisés par les élèves ayant reçu le programme *Vers le pacifique* au cours des deux premières années de sa mise en œuvre

dans les écoles du groupe expérimental. Ces gains étaient supérieurs à ceux que pourraient connaître les élèves des écoles témoins et précéderont en nombre et en intensité les effets distaux (voir l'hypothèse 2).

**L'hypothèse 2 des effets distaux** : Les gains concernant surtout la réduction des problèmes externalisés ainsi que le taux de victimisation devraient apparaître après les effets proximaux ou être accompagnés de ces derniers. Ces effets distaux devraient être plus évidents à la troisième et la quatrième année de mise en œuvre du programme. D'autres *effets distaux*, comme par exemple, la réduction des problèmes internalisés de conduite ou une amélioration du climat scolaire, pourraient se manifester, mais à plus long terme (cinquième année de mise en œuvre du programme et au-delà).

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

- Les résultats des analyses hiérarchiques multiniveaux, présentés aux tableaux 6 à 19 et illustrés par les figures 2 à 29, viennent appuyer notre hypothèse prédisant que plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits seront réalisés par les élèves ayant reçu le programme *Vers le pacifique* au cours des deux premières années de sa mise en œuvre dans les écoles du groupe expérimental. Ces gains étant supérieurs à ceux que pourraient connaître les élèves des écoles témoins.
- Les résultats significatifs obtenus avec les analyses hiérarchiques multiniveaux, incluant les six premiers temps de mesure et un septième temps de collecte (pour les mesures autorévéloées des habiletés à la résolution de conflits et l'évaluation de problèmes externalisés et internalisés par les enseignants-es), confirment en bonne partie l'hypothèse 2 concernant la présence d'*effets distaux* du programme *Vers le pacifique*.

## LEÇONS APPRISSES

L'analyse longitudinale du programme *Vers le pacifique* montre assez clairement que certains gains sont réalisés à l'égard des habiletés sociocognitives et comportementales associées à la résolution pacifique de conflits. De tels gains semblent également associés à

une diminution des problèmes externalisés ou internalisés des comportements. Les gains en terme de prévention ou de réduction des conduites violentes en milieu scolaire semblent donc dépendre des apprentissages de base réalisés, notamment, à travers les ateliers à la résolution de conflit mais également à travers les activités de promotion, de diffusion et de valorisation de telles habitudes au sein du milieu scolaire. La taille des effets demeure cependant relativement modeste. Néanmoins, il conviendrait d'analyser plus à fond les retombées du programme sur une plus longue période de temps puisque nos données suggèrent que les effets escomptés, qu'ils soient proximaux ou distaux, s'accroissent avec le temps. De plus, en termes de bénéfice pour certaines clientèles à risque, les analyses que nous réaliserons dans le cadre du rapport sur les coûts-bénéfices du programme nous permettront, nous l'espérons, de préciser encore plus la portée des retombées d'un tel programme de prévention universelle. Mais d'ores et déjà, nous pouvons affirmer que ce programme, s'il est mis en œuvre conformément aux prescriptions des concepteurs et intégré dans le cadre du projet éducatif des écoles, donne à court et moyen termes des résultats intéressants et prometteurs sur l'ensemble de la population scolaire en termes d'accroissement d'habiletés comportementales et sociocognitives et de prévention ou réduction des problèmes de violence. Rappelons cependant que comme il s'agit d'un programme de prévention universelle, les interventions de type ciblé ou indiqué auprès de groupes particulièrement à risque devront toujours être réalisées. Le programme *Vers le pacifique* constitue néanmoins un excellent point de départ à partir duquel peuvent s'organiser d'autres types d'activités plus intensives et importantes en terme de réduction des problèmes de conduite auprès d'une certaine clientèle.

# Chapitre 1

## Problématique, recension des écrits et objectifs de la recherche

### 1.1 PRÉSENTATION DU RAPPORT

Notre groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) présente le troisième et dernier rapport traitant de l'analyse longitudinale des impacts, auprès des élèves, de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* pour les quatre années (2001-2005)<sup>2</sup> du projet de recherche évaluative financé par le CNPC dans 13 écoles primaires des régions de Montréal, Laval et St-Jérôme. Cette analyse fait suite aux deux premiers rapports préliminaires consacrés à l'évaluation des impacts du programme (année scolaire 2001-2002 : Bowen et al., 2003a; année scolaire 2002-2003 : Bowen et al., 2004a). Il fait suite également aux deux derniers rapports portant sur l'analyse des processus de mise en œuvre de *Vers le pacifique* (période 2001-2004 : Bowen et al, 2004b ; année scolaire 2004-2005 : Bowen et al., 2006a). Le présent rapport couvre l'ensemble de la période de la recherche évaluative soit quatre ans (2001-2005).

Nous présentons dans ce chapitre les objectifs de l'évaluation d'impacts du programme. Nous y décrivons aussi brièvement le contenu du programme, incluant la structure d'implantation proposée par les concepteurs du programme. Le second chapitre présente la méthodologie de l'étude (échantillon, instruments et devis de la collecte des données, procédures analytiques). Les résultats et la discussion de ceux-ci sont présentés respectivement aux troisième et quatrième chapitres.

### 1.2 LES PROGRAMMES DE MÉDIATION PAR LES PAIRS EN MILIEUX SCOLAIRES – ÉTAT DES CONNAISSANCES

La médiation est une forme particulière du processus de résolution de conflits interpersonnels. L'idée à l'origine de la formation de médiateurs parmi les pairs est de mettre en place dans l'environnement scolaire un moyen pour stimuler et renforcer, sur une base quotidienne, la résolution pacifique de conflits interpersonnels. De par leur

---

<sup>2</sup> À l'origine, notre groupe avait reçu un financement pour mener cette recherche évaluative sur trois ans (2001-2004). Une quatrième année (2004-2005) d'évaluation du programme *Vers le pacifique* fut rendue possible grâce à un prolongement du financement de la recherche par le CNPC.

visibilité et leur action (exemple, dans la cour d'école), les élèves-médiateurs offrent à la fois un modèle de conduite adéquat ainsi qu'une aide non négligeable dans des situations délicates qui pourraient rapidement s'envenimer. L'action du médiateur se veut non directive; elle vise essentiellement à stimuler et renforcer un mode non agressif de résolution de conflits. À cet égard, les programmes comprenant la médiation par les pairs sont en général accompagnés d'une formation à la résolution de problèmes interpersonnels. Tel est le cas du programme développé par le CIRCM.

La littérature est assez abondante en ce qui a trait à la description des programmes ainsi qu'à la mise en oeuvre de ceux-ci (par exemple, Johnson, Johnson, Mitchell, Cotten, Harris et Louison, 1996a; Lane et McWhirter, 1992; Powell, Muir-McClain et Halasyamani, 1995). Les recherches effectuées ont permis d'obtenir des données très précises sur les types de conflits en contexte scolaire ainsi que sur les stratégies facilitant leur résolution (Araki, 1990; Crary, 1992; Dudley, Johnson et Johnson, 1996; Johnson et Johnson, 2001; Johnson, Johnson et Dudley, 1992; Johnson, Johnson, Dudley et Magnuson, 1995; Johnson et al., 1996; Stevahn, Johnson, Johnson, Laginski et O'Coin, 1996). Certaines de ces études constatent que les élèves ayant reçu l'intervention réalisaient des gains significatifs aux plans des habiletés à la médiation et à la résolution de conflits (Crary, 1992; Dudley et al., 1996; Powell et al., 1995; Stevahn et al., 1996). Une étude rapporte également une amélioration du rendement scolaire chez les participants à un programme de médiation (Stevahn et al., 1996). Toutes ces recherches comportent cependant d'importantes limites méthodologiques qui ne permettent pas d'évaluer de façon étendue et rigoureuse les impacts des programmes de médiation par les pairs. En premier lieu, ces études n'évaluent que des programmes implantés dans une seule école auprès d'un nombre restreint d'élèves (deux ou trois classes) et ce, sur une courte période (moins d'un an). En second lieu, seulement trois recherches (Johnson et al., 1992; Johnson et al., 1995; Stevahn et al., 1996) utilisent un groupe témoin de petite taille ( $n < 70$ ), toujours à l'intérieur des mêmes murs d'école que ceux du groupe expérimental. Le risque de « contamination » du groupe témoin par le groupe expérimental complique donc l'interprétation des résultats.

Une autre façon d'utiliser la médiation par les pairs est de l'intégrer à un ensemble d'interventions visant le développement de la résolution de conflits interpersonnels. Telle est la voie prise par les concepteurs du *Resolving Conflict Creatively Program* (RCCP - Aber, Brown, Chaudry, Jones et Samples, 1996; Aber, Jones, Brown, Chaudry et Samples,

1998) associés au Columbia School of Public Health de New York. Ce programme comporte plusieurs volets : 1- formation et encadrement des enseignants à la résolution de conflits; 2- activités menées en classes par les enseignants présentant le contenu du RCCP; 3- formation et encadrement de pairs médiateurs dans les écoles participantes. Outre le volet « Médiation », le RCCP comprend une trentaine d'activités par niveau scolaire destinées aux élèves des écoles primaires. Ces activités sont principalement axées sur des habiletés à la résolution pacifique de conflits ainsi que sur le respect des différences individuelles et culturelles. Ce programme a été implanté dans 15 écoles primaires provenant de secteurs défavorisés de la ville de New York (environ 8 000 élèves et 400 professeurs). Après une première année d'évaluation sans intervention dans ces écoles, le programme a été implanté dans ces écoles pendant au moins deux ans en faisant varier la part des trois composantes du programme et en y ajoutant, dans certains cas, des interventions destinées aux parents et aux gestionnaires des écoles (Aber et al., 1996, 1998). Les données d'implantation et d'impacts ont été recueillies pendant deux ans sur plus de 5 000 élèves et leurs enseignants de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Les premières analyses montrent des retombées intéressantes du programme au plan de la réduction des conduites agressives chez les élèves pour lesquels les enseignantes avait reçu une formation suffisante (*moderate*) du programme et qui ont appliqué celui-ci de façon importante et constante (Aber et al., 1996). Les auteurs rapportent cependant des résultats opposés à ceux espérés (augmentation de l'agressivité et diminution de certaines habiletés sociocognitives) chez les élèves dont les enseignants ont reçu une formation et un encadrement soutenus mais qui ont réalisé peu d'activités en classe. Compte tenu du niveau de complexité de l'analyse ainsi que du caractère longitudinal de la recherche évaluative, il est encore trop tôt pour porter un jugement complet sur la portée préventive du RCCP. L'ensemble de ces résultats démontre, une fois de plus, l'importance de bien évaluer la qualité de l'implantation d'une intervention afin de mieux en comprendre les retombées. Selon les plus grands spécialistes de l'évaluation de programmes (Durlak, 1997; Gottfredson, 2001; Weissberg et Greenberg, 1998), les moyens que les chercheurs doivent mettre en œuvre pour y arriver devraient être équivalents à ceux qu'ils emploient pour évaluer rigoureusement les effets des programmes (faire le lien avec les indicateurs de l'implantation ici ?)

Outre l'étude d'Aber et de son équipe, une seule recherche d'envergure, à notre connaissance, a évalué les impacts de ce type de programme de médiation par les pairs



auprès d'une clientèle provenant de plusieurs écoles tout en bénéficiant également d'un groupe témoin. Cette étude récente a été réalisée au Québec par Rondeau et ses collaborateurs (Rondeau et al., 1999) qui ont évalué la première édition du programme (*Vers le pacifique*) développé par le CIRCM (initialement le Centre Mariebourg).

Ce programme comportait deux volets distincts mais complémentaires. Le premier volet comprenait une douzaine d'ateliers pour les élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année (quatre ateliers pour les élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>e</sup> année) visant le développement des habiletés à la résolution de conflits interpersonnels. Le second volet prévoyait la sélection, la formation et l'encadrement d'une équipe de médiateurs recrutés à partir d'élèves volontaires du second cycle du primaire. Les élèves médiateurs étaient formés à la fin des ateliers et n'entraient en action sur la cour d'école qu'après cette formation (janvier-février). Un service de boîte aux lettres était également offert dans certaines écoles en complémentarité avec l'action des médiateurs dans la cour d'école. Ce service consistait, pour le médiateur, à offrir son aide aux élèves après avoir reçu une demande écrite de leur part via une boîte aux lettres prévue à cet effet. Il est à noter que les éducateurs du CIRCM ou les enseignants participant au projet formaient et encadraient les élèves-médiateurs tout au long de l'année scolaire. Le programme a été implanté graduellement dans cinq écoles primaires de l'île de Montréal pendant trois ans. À titre d'expérience-pilote, le programme avait été implanté au préalable dans une école participante (1994-1995). L'analyse des impacts a montré que l'échantillon d'élèves ayant reçu le programme mais n'étant pas médiateurs (n = 185) de cette école avait connu des gains aux plans sociocognitif et comportemental par rapport aux élèves (n = 122) d'une école témoin (Corriveau et al., 1995). Des gains étaient également constatés chez les médiateurs; de plus, leur statut particulier et leurs responsabilités ne semblaient pas avoir affecté négativement la perception que leurs pairs avaient d'eux (Corriveau et al., 1998).

Deux autres écoles expérimentale (n = 1 520 au total) et témoin (n = 1 030) se sont jointes au projet l'année suivante. La troisième année, le programme a été implanté dans les deux écoles témoins de l'année précédente. Aucun groupe témoin n'a cependant été constitué pour l'analyse d'impact de cette dernière année d'étude. Des analyses portant sur les conditions d'implantation (nombre d'activités réalisées; niveau de participation et d'appropriation des éléments du programme par les enseignants; leadership et soutien offert par la direction; etc.), ainsi que sur l'environnement de la classe (groupe

expérimental et témoin) ont mis en évidence des variations importantes entre les écoles pour la seconde et la troisième année de la recherche (Rondeau et al., 1999). Les analyses d'impacts sur les individus (évaluations comportementales par les pairs et le professeur; estime de soi et sentiment de compétence sociale et comportementale; habiletés sociocognitives) ou sur l'ensemble de l'école (nombre de conflits et de règlements des conflits) ne révèlent aucun résultat significatif du programme malgré les tentatives dans ces analyses de prendre en considération la qualité de l'implantation et de l'environnement de la classe. Ces résultats ne permettent cependant pas de conclure que la qualité de la mise en œuvre du programme n'affecte pas les retombées du programme. En effet, les résultats obtenus pendant l'année pilote (Corriveau et al., 1995) ainsi que ceux des analyses préliminaires (non publiées) effectuées pendant la première année d'implantation indiquaient clairement des effets différentiels en fonction des milieux. Les analyses effectuées en combinant les deux années d'implantation ne sont pas parvenues à mettre en évidence l'effet « milieu » dans les résultats obtenus. Une hypothèse serait qu'une certaine uniformisation du processus d'implantation se soit produite après deux années de rodage de la part des concepteurs et des animateurs du CIRCM.

Quoi qu'il en soit, des comparaisons entre les élèves qui participaient au programme depuis deux ans (médiateurs et non médiateurs confondus), ceux qui y participaient depuis un an et ceux du groupe témoin indiquent que ceux du groupe « deux ans » éprouvaient un sentiment accru de leur compétence comportementale (auto rapportée) en plus de manifester une augmentation de leurs conduites prosociales (évaluées par les enseignants), par rapport aux élèves des deux autres groupes. Cependant, les analyses de la troisième année montrent que le niveau d'anxiété/retrait social baisse chez les garçons ayant participé au programme pendant deux ans, tandis qu'il tendait à grimper la première année. On constate exactement la relation inverse chez les filles. En raison de l'absence d'un groupe témoin au cours de la dernière année de la recherche, il est difficile d'expliquer ce résultat. Dans l'ensemble, ces gains au cours de la seconde année d'implantation témoignent des ajustements et d'une plus grande uniformité de la mise en œuvre du programme dans ces écoles (Rondeau et al., 1999). À la suite de ces résultats, les promoteurs du programme ont proposé une implantation sur deux ou trois ans afin de permettre au milieu de s'adapter et de mieux s'appropriier les éléments du programme. Par ailleurs, les résultats les plus éloquents obtenus avec le programme *Vers le Pacifique* concernent les médiateurs. Déjà sélectionnés en raison d'une plus grande compétence

sociale, ceux-ci ont continué à réaliser des gains aux plans comportemental et sociocognitif. Ce résultat témoigne également de la qualité de l'encadrement offert par les éducateurs et les enseignants participant au programme. De légères modifications avaient d'ailleurs été apportées au volet « Médiateurs » suite à certains résultats obtenus au cours de l'expérience pilote (Corriveau et al., 1995; Corriveau et al., 1998). En effet, l'analyse avait identifié des risques potentiels quant à la sélection et à l'encadrement des médiateurs (implication insuffisante de certains médiateurs et abus de pouvoir chez un autre). Les résultats des analyses subséquentes (Rondeau et al., 1999) semblent avoir démontré le bien-fondé de ces ajustements. Bien que peu d'études aient fait état de tels problèmes chez les élèves-médiateurs, cette recherche démontre que ce risque ne devrait jamais être pris à la légère. Cette étude a également mis en évidence le lien étroit entre la qualité de l'implantation d'une intervention et ses retombées.

Malgré des résultats fort encourageants au plan de la mise en œuvre et des retombées de la première édition du programme *Vers le pacifique*, certaines lacunes méthodologiques ne permettaient pas de parvenir à des conclusions définitives sur la valeur préventive de cette intervention. En premier lieu, le nombre restreint d'écoles, incluant une répartition non aléatoire au sein du groupe expérimental et témoin, rendait les comparaisons entre les milieux scolaires plutôt difficiles à interpréter. En effet, compte tenu des niveaux très variables d'implantation entre les écoles durant les deux premières années du développement du programme, il nous apparaissait difficile d'évaluer de façon précise la portée de celui-ci (ce problème est aujourd'hui réglé en raison de la mise au point d'une procédure standard et graduelle de la mise en œuvre des composantes de l'intervention). Par ailleurs, n'ayant que des écoles en milieux urbains comprenant une clientèle multiculturelle, il s'avérait difficile, voire impossible, d'inférer quoi que ce soit au sujet de la portée potentielle du programme dans d'autres milieux sociaux.

En second lieu, le devis (méthodologie) utilisé ne permettait pas d'évaluer avec précision les apprentissages spécifiques pour chacun des ateliers. Ainsi certains apprentissages, comme par exemple la capacité de s'exprimer au « je » (un des thèmes d'ateliers), ne se trouvait pas évalué de façon systématique. Ces variables *proximales* (par rapport aux retombées attendues à court terme du programme) sont en général à l'origine de changements plus profonds de comportements ou d'attitudes, soit les

variables/retombées *distales*. Or, le devis de l'époque se concentrait beaucoup plus sur ce second type de mesures.

En troisième et dernier lieu, bien qu'il s'agissait d'une intervention menée sur l'ensemble de l'école, aucune mesure validée concernant l'environnement scolaire n'avait été collectée. Bien que l'intervention visait une amélioration des climats relationnel, d'appartenance ou de sécurité, il fut impossible de mesurer les fluctuations de ces dimensions pendant les trois années de la mise en œuvre du programme. Ces dimensions peuvent également jouer un rôle extrêmement important dans la qualité de l'implantation du programme (par exemple, un climat relationnel tendu entre la direction et les membres du personnel peut nuire considérablement à la mise en œuvre des nouvelles pratiques dans le milieu)<sup>3</sup>.

En somme, bien qu'une analyse passablement rigoureuse de la première édition du programme *Vers le pacifique* ait été réalisée, il demeure qu'une nouvelle étude évaluative devrait présenter des modifications/ajouts importants-es par rapport au premier devis. Ceci nous semble d'autant plus important que des modifications substantielles ont été apportées depuis la première édition de *Vers le pacifique*.

### **1.3 VERS LE PACIFIQUE (SECONDE ÉDITION)**

Depuis 2000, le programme *Vers le pacifique* a fait l'objet de changements majeurs. D'abord, la version s'adressant aux élèves du primaire a été complètement restructurée pour l'adapter aux nouvelles politiques du ministère de l'Éducation. Ainsi, le nombre d'ateliers consacrés à la résolution de conflits a été augmenté et couvre maintenant les trois cycles et la maternelle. Les objectifs éducatifs du ministère qui prévoient le développement de compétences transversales chez l'élève, ont également été intégrés au programme. Le contenu des ateliers portant sur la résolution de conflits a également été modifié pour permettre plus facilement au personnel scolaire d'accompagner les élèves en situation de conflit. La nouvelle partie s'adressant aux élèves de la maternelle a été développée et validée (matériel, procédures et animation) dans certains milieux au cours de l'année scolaire 2000-2001. Cette partie est directement liée à celle du primaire au plan des objectifs et des thèmes abordés.

---

<sup>3</sup> Les résultats obtenus dans le cadre de l'analyse des processus de mise en œuvre (Bowen et al, 2004b; Bowen et al., 2006a) semblent appuyer cette hypothèse.

La raison d'être du programme *Vers le pacifique* est donc de prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. Étendue sur un minimum de deux années, l'implantation du programme permet la mise en œuvre progressive de ses trois principaux volets : 1- la résolution de conflits; 2- la médiation par les pairs et 3- la famille (parents) et la communauté.

Le premier volet (implanté au cours de la première année) développe diverses habiletés chez les jeunes permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques, notamment les différentes habiletés requises pour réaliser adéquatement une résolution de conflits. Cette formation se fait au moyen d'ateliers ayant comme objectifs spécifiques de :

- 1- favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles;
- 2- encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique, d'expression verbale et de maîtrise de soi;
- 3- développer chez les jeunes une meilleure compréhension et une meilleure gestion de leurs conflits;
- 4- aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

L'ensemble de ces objectifs est abordé à l'intérieur de neuf ateliers (pour chacun des cycles; 19 à la maternelle) conçus pour être animés par les enseignantes titulaires. Le CIRCM prescrit de mettre en œuvre le volet « Ateliers à la résolution de conflits » au cours de la première année avant de s'engager dans le volet « Médiation par les pairs » au cours de la seconde année. Au cours de ce deuxième volet (implanté au cours de la seconde année) consacré à la médiation par les pairs, les jeunes apprennent à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits. Les objectifs spécifiques sont de :

- 1- amener les jeunes à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches infructueuses de résolution de conflits;
- 2- reconnaître et développer les compétences des jeunes quant à leur pouvoir de résoudre des conflits;
- 3- encourager les jeunes à s'impliquer dans la résolution de conflits;
- 4- responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs propres conflits.

Le cœur de ce second volet comporte la sélection, la formation et l'encadrement d'élèves-médiateurs.

Le troisième volet, consacré à la famille et la communauté, s'implante graduellement et en parallèle avec les deux autres. Une première partie de ce volet consiste à présenter, à quelques reprises au cours de l'année, des informations aux parents concernant les objectifs et le déroulement des activités réalisées à l'école. Une deuxième partie consiste à inviter les parents à participer à quelques rencontres à l'école portant sur le thème de la promotion des conduites pacifiques et de la résolution de conflits auprès de leurs enfants. Le volet « Parents » a été conçu pour s'ajuster aux besoins spécifiques de formation (ou d'information) qui pourraient être exprimés par certains parents. L'animation de ces rencontres devrait se faire conjointement par un membre du CIRCM et une personne de l'équipe école.

Comme souligné plus haut, le modèle d'implantation fortement recommandé par le CIRCM consiste à mettre en œuvre le premier volet (résolution de conflits) au cours d'une première année pour ensuite aborder l'année suivante le volet consacré à la médiation. Compte tenu de l'importance de mettre en œuvre au cours des deux premières années des deux premiers volets du programme et du degré important de mobilisation exigé de la part de l'école, les activités consacrées aux parents ne peuvent que s'implanter très graduellement. L'analyse des deux premières années de mise en œuvre l'a bien montré, ce type d'intervention demande également des ajustements importants afin de prendre en compte les caractéristiques et les besoins des parents, qui peuvent être différents d'un endroit à l'autre (Bowen et al., 2002, Bowen et al., 2003b).

Il est également fortement recommandé, le CIRCM en fait d'ailleurs une des conditions essentielles à la réussite de son programme, de créer un comité de coordination constitué des responsables-école de la mise en œuvre du programme. Ce comité est composé de la direction, des représentantes des enseignantes pour chacun des cycles et la maternelle, un ou deux professionnels non enseignants, un représentant du service de garde, un représentant parent et, si cela s'applique au milieu, au moins un représentant provenant d'organismes communautaires impliqués à l'école. Le but de ce comité est de fournir une structure de planification, d'organisation et de soutien à la mise en œuvre du programme. Dans le cadre de la présente recherche, le comité de coordination était également composé d'un membre du CIRCM (pour les deux premières années) et d'une assistante

coordonnatrice de notre équipe de recherche (au cours de la première année uniquement) dont la tâche était de recueillir des données pour l'étude d'implantation. Cette personne avait également pour tâche d'agir comme « agente de liaison » entre l'école et notre équipe afin de faciliter le déroulement de l'ensemble de la collecte de données tout au long de l'année. Comme nous le soulignons plus haut, l'expérience acquise par le CIRCM et les résultats de la première étude évaluative du programme (Rondeau et al., 1999) ont très clairement montré que sa réussite reposait sur un engagement de l'ensemble du milieu scolaire et que les impacts les plus probants sont apparus dans les milieux qui pouvaient compter, dès le départ, sur ce type d'organisation. Il est également fortement recommandé, toujours sur la base de l'expérience acquise et des études antérieures, de susciter une mobilisation de l'ensemble des élèves à travers diverses activités, notamment, un lancement officiel. Afin de maintenir et d'accroître cette mobilisation, le CIRCM recommande de réaliser, sur une base régulière, une série d'activités visant à promouvoir et à faire connaître le programme et ses réalisations à l'ensemble de l'école, aux parents ainsi qu'aux partenaires communautaires. On encourage aussi la participation de tous les membres du personnel de l'école à la formation offerte par le CIRCM, notamment en ce qui concerne la préparation à la tenue des ateliers portant sur la résolution de conflits. Outre les enseignants-es, les éducatrices du service de garde sont particulièrement visés (et sollicités) par cette formation. D'autres mesures de soutien, de formation ou de conseils sont offerts par le CIRCM aux écoles participantes selon les besoins exprimés par ces dernières. C'est le cas notamment d'activités d'animation destinées aux parents qui se présentent sous différentes modalités selon, encore une fois, les besoins et le rythme de l'école<sup>4</sup>.

#### **1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE D'IMPACTS ET MODÉLISATION DES RÉSULTATS ATTENDUS**

Dans le but d'analyser l'efficacité de la seconde édition *Vers le pacifique* la présente étude vise donc à évaluer, sur une base longitudinale, les retombées du programme qui s'implante de façon graduelle et dont les impacts attendus reposent en grande partie sur

---

<sup>4</sup> Comme il a déjà été mis en évidence dans tous les rapports d'implantation (Bowen et al., 2002; Bowen et al., 2003b; Bowen et al., 2004b; Bowen et al., 2006a), la mise en œuvre du volet Parents-Communauté s'est réalisée assez modestement dans plusieurs écoles, quel que soit le nombre d'années consacrées au programme. Force est donc de constater que l'ampleur des activités associées à cet aspect du programme demeure très variable d'une école à l'autre.

des effets cumulés de l'intervention. Voilà pourquoi nous avons modélisé les impacts (séquentiellement) attendus du programme.

Le tableau 1 résume les grandes lignes d'une modélisation des principaux résultats attendus dans le cadre d'une analyse du processus de changement. Les éléments que nous traiterons dans le présent rapport concernent ce qu'il est convenu d'appeler les « impacts proximaux », c'est-à-dire les premiers impacts susceptibles de se produire dès la première année de la mise en œuvre du programme. Étant donné que cette analyse porte essentiellement sur la mise en œuvre des ateliers sur la résolution de conflits, nos analyses se concentreront sur le contenu (variables dépendantes) de ce qui est présenté en classe.

L'évaluation au plan des effets comporte deux sous-objectifs<sup>5</sup> :

- A-** évaluer, auprès des élèves, les retombées des ateliers (9 au primaire, 25 au préscolaire) sur plusieurs dimensions : 1- les connaissances et les habiletés de base permettant de résoudre pacifiquement les conflits interpersonnels (habiletés : communication et expression des émotions, autocontrôle de la colère, recherche de solutions non violentes à des problèmes relationnels, etc.); 2- les conduites prosociales (aide, partage, empathie, etc.); 3- les conduites agressives (ou externalisées); 4- le niveau de victimisation (face à des actes agressifs/ violents);

---

<sup>5</sup> En comparaison du devis initial (Bowen et al., 2002), certains de ces sous-objectifs ont subi quelques modifications au plan de la formulation afin de les rendre plus précis et de mieux les faire correspondre à la nature des mesures recueillies durant l'étude d'impacts. Les objectifs concernant les médiateurs (1- décrire et évaluer les actions des médiateurs dans les situations réelles de conflits dans lesquelles ils sont appelés à intervenir; 2- évaluer le travail des élèves médiateurs sur leur propre développement social et affectif) ont été abordés dans le cadre de l'étude des processus de la mise en œuvre du programme puisque, selon nous, ces objectifs couvraient en grande partie des éléments descriptifs susceptibles d'être utiles dans l'analyse d'implantation (Bowen et al., 2004b; Bowen et al., 2006a). Au sujet des impacts du travail des médiateurs sur l'efficacité général du programme, ceux-ci sont pris en compte à travers les indices d'adhésion et d'exposition au programme qui décrivent distinctement l'ampleur de la médiation dans le déroulement global du programme dans une école. L'indice d'exposition au programme a été utilisé comme variable indépendante (mesure de dosage de l'intervention) dans la présente étude d'impacts. Finalement, étant donné que l'étude des effets du programme *Vers le pacifique* sur les médiateurs avait déjà fait l'objet d'analyses très fouillées (Corriveau et al, 1995; Corriveau et al., 1998; Rondeau et al., 1999), nous n'avons pas cru bon de reprendre de façon détaillée l'investigation de cet objectif, étant donné également que notre équipe, à l'époque (1994-1999), avait clairement déterminé les conditions de mise en œuvre du programme permettant une sélection, une formation et un encadrement adéquats des médiateurs. À cet égard, notre recherche s'est surtout concentrée à vérifier dans quelle mesure ces conditions étaient scrupuleusement respectées par les écoles et le CIRCM (voir l'étude des processus de mise en œuvre du programme - Bowen et al., 2004b; Bowen et al, 2006a).



**B-** évaluer les effets combinés des ateliers, de l'action des médiateurs ainsi que du volet consacré aux parents ainsi qu'aux partenaires communautaires, sur les dimensions décrites au point a.

L'évaluation des effets des interventions sera échelonnée sur quatre années consécutives avec un groupe-témoin au cours des deux premières années, tel que stipulé dans l'appel d'offre<sup>6</sup> et comporte deux hypothèses principales :

**L'hypothèse 1 des effets proximaux** : Plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits seront réalisés par les élèves ayant reçu le programme *Vers le pacifique* au cours des deux premières années de sa mise en œuvre dans les écoles du groupe expérimental. Ces gains étant supérieurs à ceux que pourraient connaître les élèves des écoles témoins et précéderont en nombre et en intensité les effets distaux (voir l'hypothèse 2).

**L'hypothèse 2 des effets distaux** : Les gains concernant surtout la réduction des problèmes externalisés ainsi que le taux de victimisation devraient apparaître après les effets proximaux ou être accompagnés de ces derniers. Ces effets distaux devraient être plus évidents à la troisième et la quatrième année de mise en œuvre du programme. D'autres *effets distaux*, comme par exemple la réduction des problèmes internalisés de conduite ou une amélioration du climat scolaire, pourraient se manifester mais à plus long terme (cinquième année de mise en œuvre du programme et au-delà).

---

<sup>6</sup> Comme nous l'expliquions précédemment, le devis initial défini par l'appel d'offre prévoyait une évaluation sur trois années consécutives. Il s'est, par la suite, prolongé d'une autre année.

Tableau 1 : Modélisation des effets attendus (principaux éléments évalués – schéma simplifié)

I- Description de l'intervention	II- Éléments de la mise en œuvre (implantation)	III - Impacts proximaux (attendus)	IV- Impacts (distaux)	V- Analyse coûts-bénéfices et impacts au plan de l'implantation (3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année)
	<p><b><u>Instruments de mesure :</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Journal de bord (enseignants, direction)</li> <li>2- Observations directes</li> <li>3- Questionnaires (enseignants)</li> <li>4- Entrevues individuelles</li> </ol>	<p><b><u>Instruments de mesure :</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionnaires (élèves, enseignants, personnel de l'école)</li> <li>2. Entrevues individuelles avec les élèves</li> <li>3. Désignations comportementales (pairs)</li> </ol>	<p><b><u>Instruments de mesure :</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionnaires (élèves, enseignants, personnel de l'école, parents)</li> <li>2. Entrevues individuelles avec les élèves</li> </ol>	<p><b><u>Instruments de mesure :</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionnaires (élèves, enseignants, personnel de l'école, parents)</li> <li>2. Entrevues individuelles</li> <li>3. Analyse de données administratives</li> </ol>
<p><b><u>Éléments du programme Vers le Pacifique</u></b></p> <p><u>Volet « Ateliers de résolution de conflits »</u> (1<sup>ère</sup> année d'implantation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 ateliers à la maternelle</li> <li>- 9 ateliers au primaire</li> </ul> <p><u>Volet « Médiation »</u> (2<sup>e</sup> année d'implantation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ateliers de rappel (contenu première année)</li> <li>- Sélection, formation et encadrement des médiateurs</li> </ul>	<p><b><u>Première année d'implantation</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Formation et soutien des enseignants-es chargés-es de l'animation des ateliers</li> <li>b- Préparation et déroulement des ateliers</li> <li>c- Arrimage des contenus d'atelier avec les autres pratiques/interventions réalisées à l'école</li> <li>d- Arrimage du programme avec le contexte organisationnel de l'école</li> <li>e- Fonctionnement des comités de coordination</li> </ol> <p><b><u>Deuxième année d'implantation</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>f- Formation et soutien des enseignants-es (contenu de la seconde année)</li> <li>g- Processus de sélection de formation et encadrement des médiateurs</li> <li>h- Action des médiateurs + points b, c, d, e -idem première année</li> </ol> <p><b><u>Troisième année d'implantation</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem deuxième année</li> </ul>	<p><b><u>Première année et seconde année d'implantation (éventuellement, troisième année pour le maintien des acquis)</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Connaissance et maîtrise accrues des habiletés socio-cognitives de résolution de conflits</li> <li>b- Accroissement des habiletés comportementales de résolution de conflits</li> <li>c- Accroissement des conduites prosociales</li> </ol>	<p><b><u>Troisième année et quatrième année d'implantation</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Diminution des conduites agressives (problèmes externalisés)</li> <li>b- Réduction des taux généraux d'agressivité et de victimisation</li> </ol> <p><b><u>Cinquième année et plus d'implantation</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Amélioration du climat relationnel et de sécurité entre les élèves</li> <li>b- Diminution des problèmes internalisés chez les élèves</li> <li>c- Amélioration du climat organisationnel</li> <li>d- Sentiment accru de compétence chez les enseignants</li> </ol>	<p><b><u>Coûts -bénéfices</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Réduction des blessures du vandalisme ou de tout autre problème issus de difficulté d'adaptation sociale nécessitant une intervention de la direction ou d'un spécialiste (de l'intérieur comme de l'extérieur de l'école)</li> <li>b- Accroissement de la réussite scolaire</li> <li>c- Diminution des problèmes internalisés associés à la victimisation (qualité de la santé mentale)</li> </ol> <p><b><u>Implantation</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modifications ou ajustements des pratiques de gestion de la classe en lien avec les objectifs du programme de la part des enseignants-es</li> <li>- Sentiment d'appropriation du programme par la majorité des enseignants-es</li> </ul>

## Chapitre 2 Méthodologie de la recherche

### 2.1 RAPPEL DES DÉMARCHES ET DU RECRUTEMENT DES ÉCOLES

Bien que les démarches et le recrutement des écoles soient antérieurs à la mise en place du dispositif d'évaluation, on ne peut ignorer l'état initial des milieux au démarrage du projet. Nous faisons donc un rappel de certains faits qui peuvent avoir une influence sur l'étude des impacts.

Le projet élaboré par le CIRCM et soutenu par le CNPC prévoyait recruter des écoles en milieu défavorisé suivant trois types de région : urbain, semi-urbain (banlieue) et rural. Après quelques hésitations, il a été convenu de recruter des écoles dans les commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys, Laval et Rivière-du-Nord. La direction et le personnel de l'ensemble des écoles a été rencontré entre les mois de juin et décembre 2001 pour prendre connaissance des implications (intervention et évaluation) de leur participation au projet. Toutes les écoles ont été rencontrées suivant les mêmes procédures, à savoir que l'école doit s'engager sans connaître si elle bénéficierait de l'intervention durant les deux premières années ou seulement dans les deux années subséquentes. À la suite de la présentation, les écoles ont signé une lettre d'engagement avec le CIRCM. Cependant, à cause des négociations des enseignants du secteur public, la mesure de boycott des activités parascolaires a été appliquée dans quelques écoles. Ce phénomène, combiné à la résistance de quelques-uns à s'engager comme école témoin, a provoqué le retrait de trois écoles témoins. Au total, il reste actuellement (pour l'ensemble du projet) 13 écoles sur les 16 initialement prévues. De ces 13 écoles, huit sont des écoles qui expérimentent le programme dans les deux premières années pendant que les cinq autres sont « témoins ». Ces dernières ont reçu le programme en 2003-2004 et 2004-2005.

### 2.2 DESCRIPTION DES MILIEUX

Le tableau 2 indique pour chaque école, le nombre d'élèves, le pourcentage des familles sous le seuil de quasi-pauvreté tel que défini par Statistique Canada en 2000, la moyenne des revenus de toutes les familles (MEQ, 2000), le pourcentage des mères sans diplôme et dont les parents sont sans emploi (MEQ, 2002).

**Tableau 2**  
**Indicateurs de défavorisation des familles des élèves (données par école)**

École	Nombre d'élèves	Pourcentage des familles sous le seuil de quasi pauvreté <sup>7</sup>	Moyenne des revenus (\$)	Pourcentage de mères sans diplôme <u>et</u> parents sans emploi
<b>Écoles expérimentales</b>				
A	344	61,60	30 003,00	45,43
B	359	60,40	32 698,00	34,82
D	246	34,10	40 321,00	31,26
E	434	30,30	39 460,00	31,81
F	283	28,50	40 600,00	34,53
G	194	48,20	35 688,00	37,07
K	237	29,70	50 005,00	21,54
L	520	15,10	43 496,00	27,78
<b>Écoles témoins</b>				
C	329	43,90	38 432,00	33,28
I	376	18,70	48 685,00	23,91
J	618	31,20	49 860,00	27,28
M	404	59,90	33 125,00	39,50
N	601	21,90	48 228,00	22,08

On remarque des écarts importants d'une école à l'autre pour chacun des indicateurs. Nous avons donc décidé d'en tenir compte dans les analyses d'impacts. Par ailleurs, des analyses de comparaison (Test *t* de Student; Tableau III) n'indiquent aucune différence significative entre les écoles expérimentales (A, B, D, E, F, G, K et L) et les écoles témoins (C, I, J, M et N) pour chacun des quatre indicateurs ainsi que pour la taille de l'école. Rappelons que les écoles du groupe témoin, tel que convenu, ont reçu le programme au cours de la troisième année (2003-2004) du projet de recherche.

<sup>7</sup> Cet indice a été utilisé comme mesure de défavorisation dans nos analyses statistiques.

**Tableau 3**  
**Comparaisons (tests de t) des indicateurs de défavorisation entre le groupe des écoles expérimentales et le groupe des écoles témoins**

	Groupe	N	Moyenne	Écart-type
Pourcentage sous le seuil quasi-pauvreté (septembre 2000)	Témoin	5	35,12	16,96
	Expérimental	8	38,49	16,56
Pourcentage de mères sans diplôme et parents sans emploi (sept 2002)	Témoin	5	29,21	7,16
	Expérimental	8	33,03	6,97
Revenus moyens des familles de l'école (septembre 2000)	Témoin	5	43 666,00	7 464,50
	Expérimental	8	39 033,88	6 295,83
Taille de l'école	Témoin	5	465,60	134,20
	Expérimental	8	327,13	109,74

## 2.3 CONSENTEMENT PARENTAL<sup>8</sup>

Le consentement parental, suivant la formule acceptée par différents comités d'éthique, a été distribué à tous les parents des élèves (n = 4 940). Près de 3 500 parents ont répondu favorablement, représentant un taux de 70 %. Dans le texte qui suit, lorsqu'on réfère aux élèves, il est entendu qu'il s'agit des élèves pour lesquels nous avons reçu le consentement parental.

### 2.3.1 Instruments et passation

Dans le présent rapport, des mesures provenant de six instruments (ou procédures) sont décrites et analysées. Il s'agit : 1- du questionnaire aux élèves sur leurs connaissances touchant la résolution de conflits; 2- des désignations comportementales par les pairs; 3- de l'évaluation des conduites de l'enfant par l'enseignant-e; 4- de l'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (ERPI); 5- du Questionnaire de l'environnement socio-éducatif (répondu par les élèves à partir de la quatrième année); ainsi que 6- du questionnaire général (répondu par les enseignants-es. Les instruments 1 et 3 ont été administrés aux sept temps de mesure (2001-2005); les instruments 2 et 4 aux quatre premiers temps (2001-2003); l'instrument 5 aux temps 1, 2, 4 et 6, et l'instrument 6 aux temps 2, 4, 6 et 7. Les raisons justifiant l'usage (ou le non-usage) des ces instruments aux différents temps de la collecte des données sont expliquées plus loin.

<sup>8</sup> Voir le rapport d'activités du GEMMS (septembre 2001-août 2002).

Ces temps de mesure (ou de passation) correspondent aux périodes suivantes Temps 1 : novembre-décembre 2001); Temps 2 (mai 2002); Temps 3 (octobre-novembre 2002); Temps 4 (avril-mai 2003); Temps 5 (octobre-novembre 2003); Temps 6 (avril-mai 2004) et Temps 7 (avril-juin, 2005).

Le tableau 4 présente les items et les dimensions (ou échelles) ayant servi aux analyses d'impacts pour les trois premiers instruments. Des analyses de consistance interne (alpha de Cronbach) aux temps 1 et 2 y sont également présentées pour chacune des principales dimensions (ou échelles) ayant été utilisées dans les analyses. (Plus le score de l'alpha se rapproche de 1,0, soit le score maximum, plus les liens empiriques entre les items sont élevées.) Ces dimensions/échelles sont extraites des instruments/procédures suivantes :

**1- QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES** : sur leurs connaissances touchant la résolution de conflits : Cet instrument comporte 12 questions principales et plusieurs sous-questions évaluant l'acquisition des connaissances des élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année (voir l'annexe A). Ces connaissances font directement référence aux contenus abordés dans les ateliers animés en classe. Les principales dimensions évaluées<sup>9</sup> sont : 1- *capacité à identifier les conséquences positives dans les solutions proposées*; 2- *gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles*; 3- *capacité à identifier les causes des conflits*.

**2- LES DÉSIGNATIONS COMPORTEMENTALES** : Dix-huit questions ont été posées à tous les élèves, dans toutes les classes de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Les dimensions évaluées sont essentiellement comportementales : l'agressivité (problèmes de conduites externalisés), la prosocialité, les habiletés à la résolution de problèmes (contenus des ateliers) et le retrait social (les problèmes de conduites externalisés). Il s'agit d'une passation collective où les enfants sont invités à « nommer », c'est-à-dire pointer sur une liste, les enfants de leur classe qui expriment le plus les comportements en question. Cet instrument et les procédures qui s'y rattachent sont déjà largement utilisés et validés auprès des enfants d'âge scolaire et préscolaire (pour une recension des études, voir Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993) (Annexe B). Pour être valide cette procédure doit être réalisée avec un nombre suffisant d'élèves, soit 70 % et plus des pairs de la classe.

---

<sup>9</sup> Une analyse factorielle a permis d'extraire six facteurs (voir l'annexe A).

Or, compte tenu des seuils assez élevés d'attrition (15 à 20 % par année) ainsi qu'en raison de la difficulté à obtenir des consentements pour les nouveaux élèves au cours de la troisième année du projet (2003-2004) dans certaines écoles, il a été décidé de n'utiliser ce type de mesures que pour les deux premières années de l'étude (2001-2002 et 2002-2003). Certes, l'analyse linéaire multiniveaux (voir au chapitre 3) aurait pu corriger la situation pour un certain nombre de valeurs manquantes. Toutefois, la diminution du nombre de classes pour certaines écoles était si importante que l'imputation ou la prise en charge des valeurs manquantes perdait ici tout son sens. De plus, certaines variables, telles les problèmes externalisés et rapportés par les pairs, présentaient des fluctuations, des distributions pour lesquelles les analyses statistiques se révélaient plus ou moins adaptées.

- 3- **L'ÉVALUATION DES CONDUITES DE L'ENFANT PAR L'ENSEIGNANTE** : Chaque enseignante a répondu à 25 questions à quatre choix de réponses (« cet énoncé ne ressemble **pas du tout** à cet enfant »; « cet énoncé ressemble **un peu** à cet enfant »; « cet énoncé ressemble **assez** à cet enfant »; « cet énoncé ressemble **beaucoup** à cet enfant ») pour tous les enfants de la classe. Ces questions comprenaient les mêmes dimensions que celles que l'on retrouve dans les désignations comportementales des pairs. Plusieurs questions répondues par les enseignantes sont tirées de divers instruments. Tout d'abord, le principal instrument utilisé pour évaluer les comportements prosociaux, les problèmes de conduite externalisés et les problèmes de conduite internalisés, est le QECP (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985). Ce questionnaire incorpore et adapte une échelle de prosocialité (Weir et Duveen, 1981), une échelle d'anxiété-retrait et une d'agressivité (Behar et Stringfield, 1974). À cet instrument, s'ajoutent des questions concernant le contenu des thèmes abordés dans les ateliers du programme *Vers le pacifique* : 1- quatre questions concernant les habiletés à résolution de problèmes interpersonnels (provenant du GEPE - Bélanger, Bowen et Rondeau, 1999); 2- trois questions concernant l'autocontrôle comportemental (provenant du RHE - Rondeau, Bowen, Labonté et Bélanger, 1997) et 3- trois questions élaborées dans le cadre de la présente recherche portant sur la communication et l'expression des émotions (voir l'Annexe B).
- 4- **L'ENTREVUE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES INTERPERSONNELS (ERPI)** – Trois à huit enfants de chaque classe ont été évalués par rapport à leurs habiletés à résoudre des

problèmes interpersonnels et cela, à partir de deux situations hypothétiques décrites dans le *Social Problem Solving Test* (Rubin, Bream et Rose-Krasnor, 1991) que Groleau (1990) a adapté en français. Chaque enfant rencontrait individuellement l'auxiliaire de recherche qui lui soumettait deux situations problématiques susceptibles de créer des conflits avec d'autres enfants. Nous avons choisi les deux situations qui nous semblaient les plus représentatives du vécu scolaire des élèves à la maternelle et au primaire. Après chaque description, l'auxiliaire de recherche interrogeait l'enfant sur : a) le type d'émotion qu'il ressentirait si la situation se produisait réellement; b) sa perception anticipée de la situation comme problématique ou non (est-ce que cela créerait un problème entre toi et les enfants?); c) l'inférence de responsabilité et d'intention (d'après toi, qu'est-ce qui s'est passé? Est-ce qu'il a fait exprès ou c'était un accident?); d) la ou les solutions qu'il proposerait pour régler le problème (qu'est-ce que tu ferais si cela arrivait réellement?). La description complète de l'instrument utilisé se retrouve à l'Annexe C. Afin de faciliter la saisie ultérieure des données, l'entrevue était enregistrée sur cassette audio. Le taux moyen de fidélité interjuges, calculé selon le kappa de Cohen (1960) pour les différentes catégories de réponses fournies à ces questions, est de 0,91 (taux établi avec 7 % de l'échantillon). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons retenu deux variables dépendantes avec cet instrument, soit les types d'intentions inférées (intentionnelles ou accidentelles) et le pourcentage de solutions non hostiles proposées par l'élève. En raison des coûts très élevés de passation et de traitement des données, l'utilisation de cet instrument a été limitée aux deux premières années de la recherche. D'autres mesures des habiletés sociocognitives, obtenues à moindre coût avec l'instrument 1, ont continué à être collectées pour les deux autres années (2003-2005) de la recherche.

- 5- **LE QUESTIONNAIRE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF (QES)** : les élèves de quatrième et plus ont répondu à ce questionnaire dont nous avons extrait deux scores composites concernant : a- le nombre d'actes agressifs émis (agir) et b- le nombre d'actes agressifs subis (victimisation). Une description plus complète de l'instrument se retrouve dans le rapport des trois premières années de mise en œuvre du programme (Bowen et al., 2004b). Compte tenu de la lourdeur de l'instrument (plus de 212 questions), nous avons, outre le temps 1 (octobre-décembre 2001), administré ce questionnaire aux élèves à la fin des trois premières années (Temps 2, 4 et 6).



**6- LE QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL :** Des questions portant sur des caractéristiques professionnelles et les interventions spécifiques à chaque enseignante (version « groupe expérimental » et « groupe témoin ») ont été posées à la fin des années scolaires (Temps 2, 4 et 6). Ces deux versions comprenaient une section commune visant à recueillir des informations sur l'âge et le nombre d'années d'expérience des enseignantes. La version destinée aux enseignantes du groupe témoin comprenait des questions spécifiques sur la réalisation d'activités ayant les mêmes objectifs que le programme utilisé dans le groupe expérimental afin de contrôler la comparabilité des deux groupes. Pour les enseignantes du groupe expérimental, s'ajoutaient des questions permettant de mieux cerner leur satisfaction et leur appréciation à l'égard du matériel et de son contenu, du soutien reçu pour l'intervention et du projet en général. De plus, les enseignantes du groupe témoin, comme celles du groupe expérimental, ont répondu à une série d'items (34) décrivant des traits de personnalité. Dans le cadre du présent rapport, seules les réponses fournies aux questions « 13 » et « 14 » de ce questionnaire portant sur d'autres types interventions menées en classe, favorisant les mêmes apprentissages que le programme *Vers le pacifique*, seront ici présentées. Ces données serviront à caractériser les groupes expérimental et témoin (voir la prochaine section). Les données recueillies à l'aide du questionnaire général ainsi qu'avec les autres procédures utilisées dans le cadre de l'étude des processus de mise en œuvre ont permis de calculer les scores d'exposition au programme qui seront utilisés comme variable indépendante prédisant les effets du programmes. Le lecteur pourra se référer aux deux derniers rapports (Bowen et al., 2004b; Bowen et al., 2006b) pour en savoir plus (voir également l'Annexe D).

**Tableau 4**  
**Description des variables dépendantes (désignations, évaluations comportementales et mesures autorapportées)**

Dimensions	Répondants	Consistance interne (alpha de Cronbach)	Énoncés
Conduites prosociales	Pairs <sup>10</sup>	T1 = ,83 T2 = ,92	Nomme les enfants qui aident le plus les autres. Nomme les enfants qui partagent le plus avec les autres. Nomme les enfants qui disent le plus souvent des choses gentilles aux autres. Nomme les enfants qui sont le plus capables de consoler un élève qui a de la peine ou qui a peur.
	Enseignante <sup>11</sup>	T1 = ,93 T2 = ,93	Offre d'aider un enfant ( <u>avec ou sans sollicitation de sa part</u> ) qui a de la difficulté dans une tâche. Partage son matériel avec les autres. Est capable de reconnaître les efforts d'un camarade. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre enfants. Console un enfant qui a de la peine ou rassure celui qui éprouve des craintes. Montre de la sympathie (ou de la compréhension) pour un enfant qui commet une erreur ou rencontre des problèmes.
Problèmes de conduite externalisés	Pairs	T1 = ,90 T2 = ,95	Nomme les enfants qui se chicanent le plus avec les autres. Nomme les enfants qui menacent ou font mal aux autres pour obtenir ce qu'ils veulent. Nomme les enfants qui se fâchent facilement et qui frappent les autres quand ils se font agacer. Nomme les enfants qui rient ou ridiculisent souvent les autres (agressivité relationnelle/dénigrement). Nomme les enfants qui se battent le plus souvent avec les autres. Nomme les enfants qui dérangent le plus souvent en classe.
	Enseignante	T1 = ,93 T2 = ,93	Utilise la force (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres jeunes. Lorsqu'un jeune l'agace ou le menace, il/elle se fâche facilement (et peut même aller jusqu'à le frapper). S'emporte facilement. Se bat avec les autres enfants. Ridiculise facilement les autres élèves. Résiste aux demandes (ou aux consignes) de l'enseignant. Dérange souvent les autres élèves en classe.

<sup>10</sup> Les mesures par les pairs sont comptabilisées à partir du nombre de désignations reçues. Ainsi, chaque élève reçoit un score du nombre de désignations par les pairs de la classe. Ces scores sont ensuite standardisés pour tenir compte du nombre d'élèves dans la classe et du nombre de répondants.

<sup>11</sup> Les mesures des enseignantes ont été calculés à partir des scores suivants obtenues pour chacun des énoncés : 0 = cet énoncé ne ressemble pas du tout à cet enfant, 1 = cet énoncé ressemble un peu à cet enfant, 2 = cet énoncé ressemble assez à cet enfant, 3 = cet énoncé ressemble beaucoup à cet enfant.

Dimensions	Répondants	Consistance interne (alpha de Cronbach)	Énoncés
Problèmes de conduite internalisés	Pairs	T1 = ,69 T2 = ,78	Nomme les enfants qui jouent souvent seuls. Nomme les enfants qui sont trop gênés pour se faire des amis.
	Enseignante	T1 = ,47 T2 = ,51	A une faible capacité de concentration. A tendance à travailler seul dans son coin. Inquiet-e. Plusieurs choses l'inquiètent.
Conduites associées aux contenus des ateliers	Pairs	T1 = ,81 T2 = ,85	Nomme les enfants qui sont les plus capables de régler leur chicane avec les autres élèves sans se batailler ou se crier des noms.
	Enseignante	T1 = ,90 T2 = ,90	Face à une situation problématique, reconnaît la difficulté. Trouve des idées pour régler la difficulté. Face à une situation problématique, arrive généralement à ses fins de façon satisfaisante pour lui et les autres. Après une tentative infructueuse, change de stratégie ou réajuste sa stratégie. Quand il se fâche ou se met en colère trop vite à l'endroit d'un camarade, (il/elle) est capable de s'excuser ou de lui expliquer pourquoi il a réagi ainsi. Est capable de dire (d'expliquer) ce qu'il/elle ressent lorsqu'il/elle est à l'envers. Lorsque les autres le dérangent, (il/elle) est capable de dire ce qui le dérange plutôt que de leur dire simplement d'arrêter ou de leur crier des noms. Ignore les distractions ou les provocations. Évite les problèmes. Utilise le contrôle de soi.
Connaissances et attitudes à l'égard de la résolution de conflits interpersonnels	Élèves <sup>12</sup>	T1 = ,79	Capacité à identifier les conséquences positives dans les solutions proposées
		T1 = ,83	Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles
		T = ,76	Capacité à identifier les causes des conflits

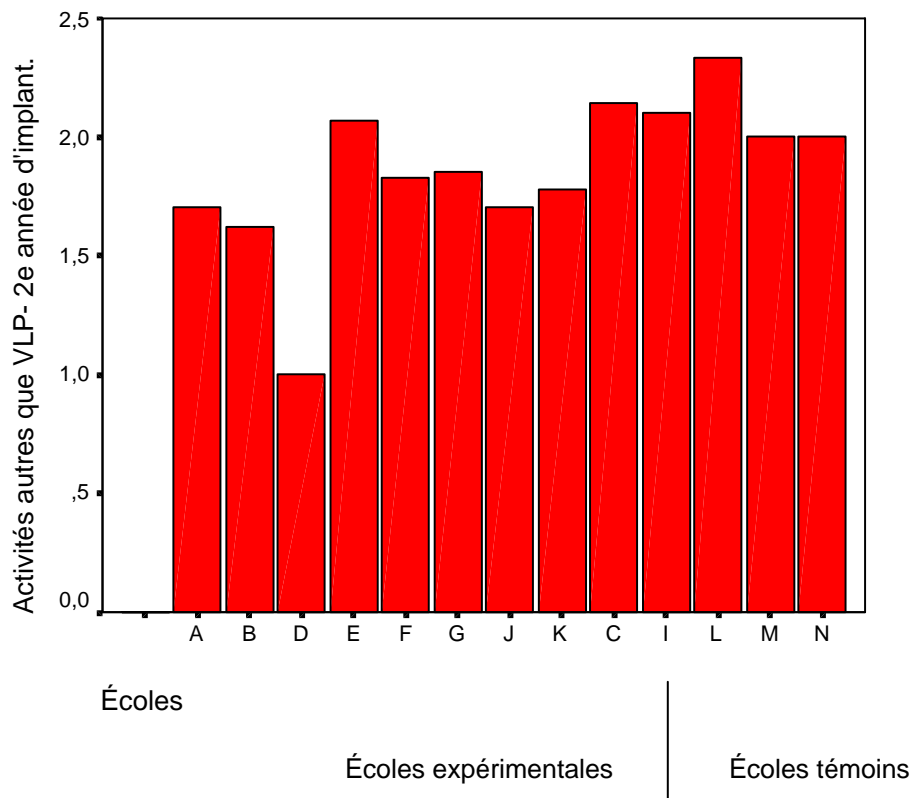
## 2.4 ANALYSE DES STATUTS EXPÉRIMENTAL ET TÉMOIN DES ÉCOLES

Plusieurs données ont été nécessaires afin de décrire, notamment, les conditions d'intervention (ou de non-intervention) au sein des groupes expérimental et témoin. Nous nous sommes d'abord servis des informations recueillies dans le cadre du second rapport d'évaluation de l'implantation de *Vers le pacifique* (Bowen et al., 2003c) afin de définir la

<sup>12</sup> Pour cette dimension, les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> ont répondu à un questionnaire de 24 questions sur les connaissances et les attitudes. Les quatre énoncés représentent les variables dépendantes. Le tout a été analysé via l'analyse de correspondances (voir l'annexe A).

composition et les caractéristiques du groupe expérimental. L'analyse des données que nous avons faite pour la seconde année d'implantation du programme a permis d'identifier des niveaux variables d'implantation entre les écoles. Certaines de ces variations concernaient, entre autres, le nombre d'activités réalisées en classe. Cependant, les sources de variation les plus importantes relevaient beaucoup plus du fonctionnement général du processus d'implantation (comité de coordination, suivi et formation des enseignants) que de la mise en œuvre du second volet du programme, volet consacré à la médiation. Par ailleurs, les données recueillies par le *questionnaire général* (Annexe D) auprès des enseignantes du groupe expérimental et témoin ont permis d'identifier, à l'instar de la première année d'étude d'impacts, un nombre important (et diversifié) d'activités ou de mesures en classe visant des objectifs similaires à ceux mis de l'avant par *Vers le pacifique*. La figure 1 montre, à cet égard, que le nombre moyen d'activités/ mesures réalisées dans les écoles témoins est plus grand que le même type d'activités (autre que le programme *Vers le pacifique*) réalisées dans les écoles expérimentales ( $F = 5,036$ ,  $p = ,026$ ,  $n = 196$  enseignantes). Cela ne signifie pas que les écoles témoins ont mis en œuvre, sur une aussi large échelle et de façon systématique, des activités/ mesures visant les mêmes objectifs que *Vers le pacifique*. Toutefois, nous devons reconnaître que les écoles du groupe témoin ne sont pas exemptes d'interventions, loin de là. Cette situation sera abordée lors de la discussion des résultats.

**Figure 1**  
**Moyenne par enseignants-es pour chacune des écoles des activités/mesures visant les mêmes objectifs (en tout ou en partie) que le programme *Vers le pacifique***



## Chapitre 3 Résultats des Analyses

### 3.1 PROCÉDURE ANALYTIQUE RETENUE

L'étude des impacts du programme *Vers le pacifique* a été réalisée (essentiellement) à l'aide d'analyses hiérarchiques multiniveaux produites avec le logiciel HLM (*Hierarchical Linear Modeling*, version 6.0). Par rapport aux analyses de régressions multiples ou de covariance déjà utilisées pour les rapports préliminaires, cette méthode offre deux avantages particulièrement appréciés pour notre étude<sup>13</sup> :

- 1- elle permet d'estimer avec beaucoup plus de précision et de façon simultanée, la proportion de variance associée à plus d'un niveau d'analyse (d'où son appellation). Dans le cas présent, ces niveaux concernent, d'un part, les changements possibles que l'on peut observer chez un individu dans le temps (variance intra-sujet) et, d'autre part, les fluctuations associées au fait d'appartenir à un sous-groupe en particulier (nous considérons ici le sexe, le niveau scolaire, le niveau socio-économique ainsi que le niveau d'exposition au programme), soit les variances intergroupes;
- 2- plutôt que de se concentrer uniquement sur deux temps de mesures, soit le niveau initial (T1) et un autre moment, déterminé selon les hypothèses de l'étude (ex. : un des deux derniers temps de mesure, T6 ou T7), l'analyse hiérarchique multiniveaux permet de traiter l'ensemble des temps de mesure, ce qui s'avère appréciable pour une étude longitudinale comme la nôtre.

Le tableau 5 illustre sous la forme d'équations linéaires le modèle d'analyse à deux niveaux que nous avons utilisé. L'analyse réalisée avec le logiciel HLM permet d'estimer simultanément la variance et les fluctuations de celle-ci sous la forme du coefficient  $\beta$  pour une variable dépendante  $Y$  (effet attendu), en fonction de chacune des variables indépendantes au sein de l'équation : 1- le *temps* (maximum possible sept; T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7); 2- le *sexe* (0,1); 3- le niveau socio-économique à travers *l'indice de défavorisation* (1-10) ; 4- le *niveaux scolaire* (0-3; maternelle et les trois cycles du primaire); 5- le *niveau*

---

<sup>13</sup> Aber et al. (2003) ont utilisé une approche analytique similaire dans le cadre de l'évaluation d'un programme utilisant également des pairs médiateurs

d'exposition de l'école au programme<sup>14</sup> (0 - école témoin au cours des deux premières années, 1- écoles expérimentales depuis le début).

La droite B1 du tableau X représente l'estimation finale du modèle. Lorsque que le coefficient  $\beta$  de la variable *niveau d'exposition de l'école au programme* indique une fluctuation significative de la pente en fonction de cette variable, cela signifie impact (ou un effet) du programme sur la variable dépendante Y. Outre les analyses descriptives des distributions des variables dépendantes effectuées au préalable, des analyses des résiduels (post-analyses) ont été réalisées (normalité, homoscedasticité, indépendance). Les résultats de ces analyses ont généralement amené à éliminer entre 5 et 15 cas-individus qui influençaient exagérément les résultats des analyses principales.

**Tableau 5**  
**Modélisation de l'analyse multiniveaux**

**Niveau 1 du modèle**

$$Y = B0 + B1*(Temps) + R$$

**Niveau 2 du modèle**

$$B0^{15} = \beta 00 + \beta 01*(Sexe) + \beta 02*(Niv.socioéc.) + \beta 03*(Niv. scolaire) + \beta 04*(Exposition\_program) + U0$$

$$B1^{16} = \beta 10 + G11*(Sexe)+ \beta 12*(Niv.socioéc.)+ \beta 13*(Niv. scolaire) + \beta 14* (Exposition\_program) + U1$$

Par ailleurs, compte tenu que le groupe des écoles témoins a reçu le programme au cours de la troisième année de l'étude (2003-2004), nous jugeons qu'il est essentiel de réaliser tout d'abord une série d'analyses avec les quatre premiers temps de mesure (T1, T2, T3, T4; 2001-2002 et 2002-2003) afin de mieux juger de l'efficacité du programme à l'égard de ses *effets proximaux* potentiels. En effet, nous émettons l'hypothèse au chapitre 1 que les *effets proximaux* du programme, tels que les gains au plan des habiletés sociocognitives, à la résolution de conflits, devraient précéder ou accompagner l'apparition des *effets distaux* (accroissement des habiletés sociales et prosociales ainsi que réduction de problèmes externalisés). Notre modélisation des effets attendus (Chapitre 1) postule que

<sup>14</sup> Bien que nous disposions de données qui auraient pu nous permettre de calculer un score d'exposition au programme par classe, ce type de mesure ne fait pas vraiment de sens pour un programme tel que *Vers le pacifique* dont plusieurs activités et interventions concernent l'ensemble de l'école (activités de médiation, promotion, volet Famille-Communauté, etc.). Une mesure, même très précise, du nombre d'ateliers réalisés en classe ne restera toujours qu'une mesure incomplète de la qualité et de l'ampleur de l'intervention que les élèves ont reçue.

<sup>15</sup> Correspond à l'ordonnée à l'origine.

<sup>16</sup> Correspond à la pente de la droite.

ce dernier type d'effets dépend directement des gains obtenus au plan des habiletés sociocognitives. Or, étant donné que les ateliers concernant ce type d'habiletés ont été abordés intensivement par les anciennes écoles du groupe témoin au cours de leur première année de mise en œuvre du programme (2003-2004) (Bowen et al., 2004b), nous avons considéré qu'il fallait, en premier lieu, analyser les données recueillies en ne comparant que les deux premières années du projet de recherche avec le groupe témoin (2001-2002, 2002-2003 – section 3.2).

Nous avons effectué, en second lieu, une série d'analyses portant sur les six (et sept pour certaines variables) temps de mesure en recherchant, notamment, l'apparition ou l'accroissement des effets distaux en fonction : 1- des effets proximaux qui se maintiendrait; 2- du niveau d'exposition au programme (dosage) sur trois (ou quatre) ans (section 3.3). En effet, étant donné que le processus d'implantation de *Vers le pacifique* est graduel, notre modèle (Tableau 1 – Chapitre 1) prédit que les effets distaux devraient être plus importants au cours de la troisième et quatrième année de sa mise en œuvre (hypothèse 2).

### 3.2 VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE 1 CONCERNANT LES EFFETS PROXIMAUX ATTENDUS AU COURS DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

Les résultats des analyses hiérarchiques multiniveaux, présentés aux tableaux 6 à 19 et illustrés par les figures 2 à 29, viennent appuyer notre hypothèse prédisant que plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits seront réalisés par les élèves ayant reçu le programme *Vers le pacifique* au cours des deux premières années de sa mise en œuvre dans les écoles du groupe expérimental, ces gains étant supérieurs à ceux que pourraient connaître les élèves des écoles témoins. Ces *effets proximaux* apparaissent significativement pour les variables suivantes :

- 1- *Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles* (mesures auto-reportées – variable : *CONF3*): Coefficient  $\beta = 0.44$ ,  $t = 9.408$ ,  $p = .0000$ <sup>17</sup> - (Tableau 6 et Figures 2 et 3);

---

<sup>17</sup> Nous présentons ici le coefficient  $\beta$  entre le niveau d'exposition au programme pour les deux premières années (*Expo12* – voir le tableau des résultats) et chacun des variables dépendante (l'impact attendu) pour lesquelles des résultats significatifs ( $p < 0,05$ ) ont été obtenus. Ces résultats se retrouvent **en foncé** dans les tableaux des résultats. Un coefficient positif et significatif, obtenu avec une variable associées aux habiletés comportementales ou socio-cognitives, suggère un impact positif du programme sur la dimension en question.



- 2- *Capacité à identifier les causes des conflits* (mesures auto-reportées – variable : CONF6):  $\beta = 0.057$ ,  $t = 6.84$ ,  $p = .0000$  (Tableau 7 et Figures 4 et 5);
- 3- *Solution de réparation proposée en vue de solutionner un problème interpersonnel* (reportée lors d'une entrevue individuelle - Variable H4REPA) :  $\beta = 0.049$ ,  $t = 3.083$ ,  $p = .003$  (Tableau 8 et Figures 6 et 7)
- 4- *Gestion des émotions dans des situations potentiellement conflictuelles* (évaluation de enseignants-es – variable : P\_EMO) :  $\beta = 0.043$ ,  $t = 2.83$ ,  $p = .0005$  (Tableau 9 et Figures 8 et 9);
- 5- *Capacité d'exprimer ce qu'il ressent* (désignations des pairs – variable: SMCOM) :  $\beta = 0.0033$ ,  $t = 4.27$ ,  $p = .0000$  (Tableau 10 et Figures 10 et 11);
- 6- *Habiletés à la résolution de conflits* (désignations des pairs – variable: SMRCS) :  $\beta = 0.0044$ ,  $t = 4.8$ ,  $p = .0000$  (Tableau 11 et Figures 12 et 13);
- 7- *Autocontrôle comportemental* (désignations des pairs – variable: SMCOM) :  $\beta = 0.0028$ ,  $t = 3.398$ ,  $p = .0001$  (Tableau 12 et Figures 14 et 15);
- 8- *Conduites prosociales* (désignations des pairs – variable: SMPRO):  $\beta = 0.0020$ ,  $t = 2.557$ ,  $p = .0011$  (Tableau 13 et Figures 16 et 17).

Remarque sur le niveau croissant d'exposition au programme que l'on retrouve dans les graphiques – explications

L'analyse de l'interaction entre le sexe (« 0 » = filles; « 1 » = garçons – voir les graphiques)) et le niveau d'exposition au programme montre qu'à l'exception du résultat obtenu avec les *solutions de réparation* (résultat no 3), les filles semblent plus bénéficier du programme que les garçons. En effet, comme l'indiquent les figures 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 et 16, les pentes (l'inclinaison) des droites de couleur bleu représentant les filles dénotent, dans la grande majorité des cas, une inclinaison plus importante que les droites de couleur rouge, celles décrivant les scores des garçons.

Les plus jeunes (variable « cycle » = 0, 1, 2 ou 3; « 0 » étant la maternelle et « 3 », les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années – voir les graphiques) peu importe le sexe, semblent également bénéficier de façon plus importante du programme en ce qui concerne la *gestion des émotions* (Figure 3), les *habiletés à la résolution de conflits* (Figure 13), l'*autocontrôle comportemental* (Figure 15) et les *conduites prosociales* (Figure 17). Ces quatre graphiques montrent clairement que les pentes des droites bleues et rouges, représentant

respectivement les élèves ayant débuté le programme à la maternelle et au premier cycle du primaire, sont plus inclinées que les droites des autres couleurs, ce qui dénote des gains plus importants. Seuls les résultats obtenus avec la *capacité à identifier les causes des conflits* (Figure 5) semblent favoriser les plus vieux. Finalement, le programme ne semble pas favoriser un groupe d'âge par rapport à un autre dans le cas des *solutions de réparation proposées en vue de solutionner un problème interpersonnel* (Figure 7), la *gestion des émotions dans des situations potentiellement conflictuelles* (Figure 9), ainsi que la *capacité d'exprimer ce qu'il ressent* (Figure 11).

Il convient aussi de noter que l'accroissement de *conduites prosociales* en fonction du niveau d'exposition au programme représente un impact distal que notre modèle ne prédisait pas voir se manifester aussi tôt. Ce genre d'impact étant plutôt attendu après trois ans d'intervention.

### **3.3 VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE 2 CONCERNANT LES EFFETS DISTAUX ATTENDUS APRÈS LA TROISIÈME ANNÉE ET LA QUATRIÈME ANNÉE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME**

Les résultats significatifs obtenus avec les analyses hiérarchiques multiniveaux incluant les **six premiers temps** de mesure et **un septième temps de collecte** (pour les mesures autorévéloées des habiletés à la résolution de conflits et l'évaluation des conduites par les enseignants-es) confirment en bonne partie l'hypothèse 2 concernant la présence d'*effets distaux* du programme *Vers le pacifique*.

**L'analyse des six premières années de mesures (les trois premières années) révèle tout d'abord un effet distal important en ce qui a trait :**

- 9- à une baisse (coefficient  $\beta$  négatif) des *problèmes externalisés* tels qu'évalués par les enseignants-es ( $\beta = -0.099925$ ,  $t = 4.283$ ,  $p = .0000$  – Tableau 14). L'analyse des figures 18 et 19 permet d'abord de constater l'effet « à la baisse » du programme sur les conduites externalisées qui n'apparaît que chez les garçons et les plus jeunes ayant un niveau élevé d'exposition au programme (ligne pointillée rouge de la figure 18 et ligne pointillée bleue de la figure 19). En ce qui concerne les élèves plus âgés ou les filles, l'analyse des figures indique que les élèves ayant un niveau élevé d'exposition au programme ont plutôt

tendance à maintenir stables dans le temps les problèmes externalisés, tandis qu'un faible niveau d'exposition accroît ce type de problèmes.

Ce dernier résultat va de pair avec l'accroissement de deux *effets proximaux* :

- 10- *Capacité à identifier les conséquences positives dans les solutions proposées* (mesures auto-rapportées – variable : CONF1):  $\beta = 0.04$ ,  $t = 3.399$ ;  $p = .0001$  (Tableau 15 et Figures 20 et 21);
- 11- *Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles* (mesures auto-rapportées – variable : CONF3): Coefficient  $\beta = 0.39$ ,  $t = 7.897$ ,  $p = .0000$  (Tableau 16 et Figures 22 et 23).

Dans les deux derniers cas, on constate une augmentation des effets proximaux en fonction du niveau d'exposition au programme. Ce résultat suggère que les gains sociocognitifs semblent se généraliser après trois ans d'exposition au programme, peu importe le sexe ou le niveau scolaire.

Les résultats pour les six premiers temps de mesure appuient un aspect important de notre modèle (Figure 1) prédisant le type d'impacts produit par le programme *Vers le pacifique*, à savoir que les *effets distaux* (comme la réduction des problèmes externalisés – Hypothèse 2) sont précédés ou accompagnés par les *effets proximaux* (gains aux plans des habiletés comportementales ou sociocognitives relatives à la résolution de conflits – Hypothèse 1). Par contre, il convient de noter qu'aucun résultat significatif n'a été obtenu avec les scores composites (et auto-rapportés) des gestes d'agressivité émis ou de victimisation. Un constat identique est posé à l'égard des résultats obtenus avec les sept temps de mesures. Là encore, des gains au plan des *effets proximaux* continuent à se faire sentir après quatre ans de mise en œuvre du programme :

- 12- *Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles* (mesures auto-rapportées – variable : CONF3): Coefficient  $\beta = 0.04$ ,  $t = 3,448$ ,  $p = .0001$  (Tableau 17 et Figures 24 et 25).

Par ailleurs, les figures 27 et 29 montrent que les gains en fonction du niveau d'exposition sont plus importants chez les enfants des écoles dont le niveau de défavorisation est moindre en ce qui concernant deux effets distaux:

**13-** baisse (coefficient  $\beta$  négatif) des problèmes externalisés tels qu'évalués par les enseignants-es ( $\beta = -0.026$ ,  $t = -3.741$ ,  $p = .0000$  – Tableau 18 et Figures 26 et 27);

L'analyse du graphique de la figure 26 suggère que le niveau d'exposition au programme constitue une sorte de « facteur de protection » contre l'accroissement des problèmes externalisés tels qu'évalués par les enseignants-s. De façon encore plus précise, le graphique de la figure 27 montre que ce type d'effet en fonction du niveau d'exposition est plus important chez les enfants des écoles dont le niveau de défavorisation est moindre. Ce résultat est similaire à celui obtenu avec la *gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles*.

Par ailleurs, un *effet distal* peu attendu par notre modèle a été obtenu à travers une:

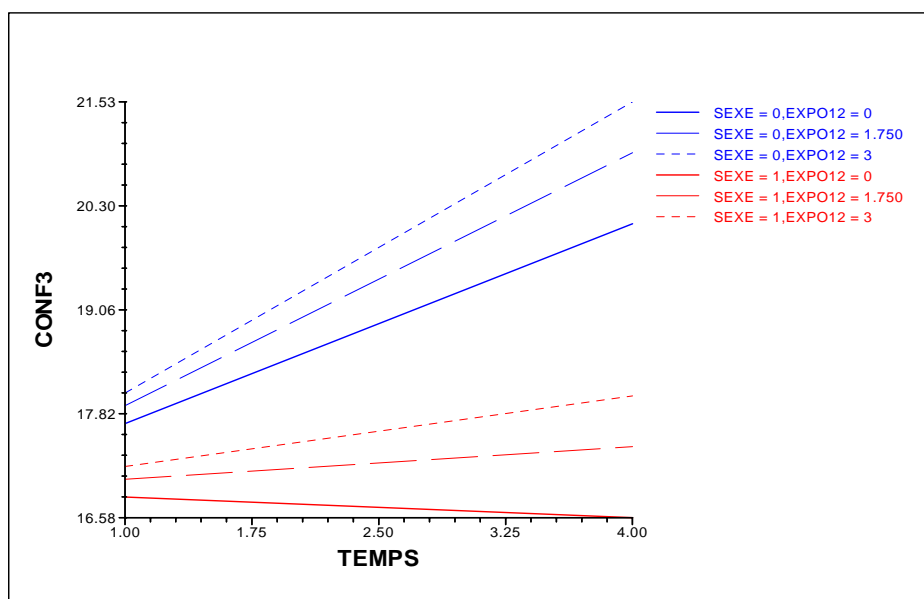
**14-** baisse (coefficient  $\beta$  négatif) des problèmes internalisés tels qu'évalués par les enseignants-es ( $\beta = -0.01$ ,  $t = -3.564$ ,  $p = .0001$  – Tableau 19 et Figures 28 et 29);

L'analyse du graphique de la figure 28 montre qu'un niveau élevé ou moyen d'exposition au programme diminue la mesure des problèmes internalisés alors que l'effet contraire semble se manifester avec une faible exposition au programme. À l'instar du résultat obtenu avec les deux autres résultats au Temps 7, les effets bénéfiques du programme semblent être plus importants avec les élèves des écoles dont les clientèles sont moins défavorisées (Figure 29).

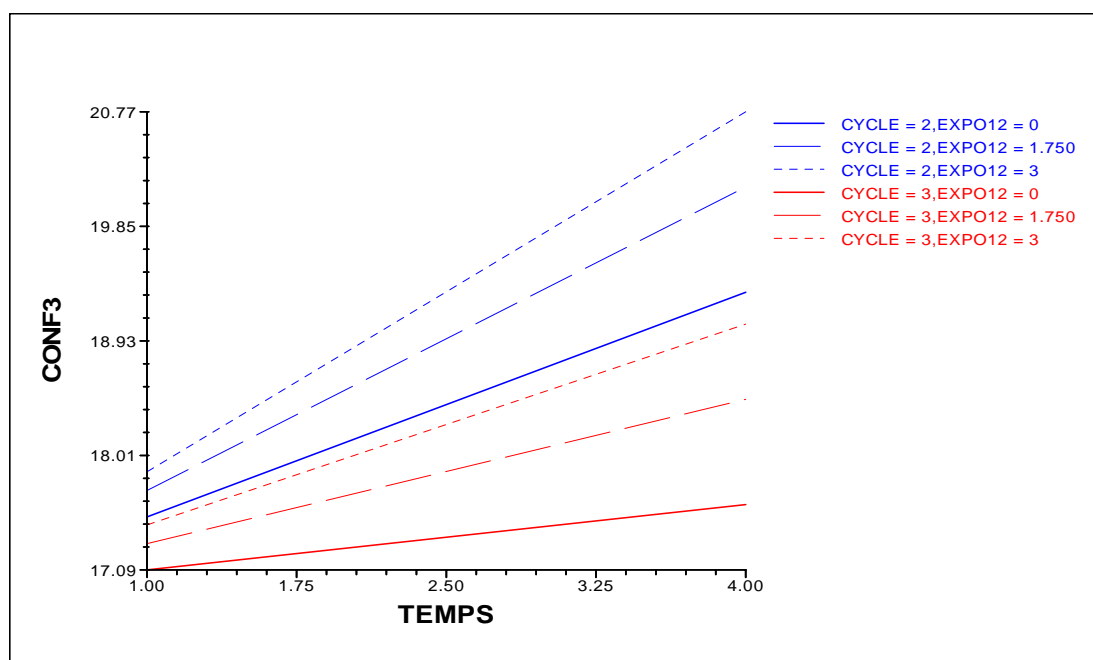
**Tableau 6**  
**Gestion des émotions (Questions 4, 6, 7, 8 et 9 – variable : CONF3)**  
**Final estimation of fixed effects (with robust standard errors)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx.	
					d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	16,962783	1,114801	15,216	2 621	0,000
Sexe	G01	-2,064662	0,353450	-5,841	2 621	0,000
E_DEF	G02	0,064623	0,014045	4,601	2 621	0,000
Cycle	G03	0,296563	0,378412	0,784	2 621	0,433
Expo12	G04	-1,180344	0,131855	-8,952	2 621	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	2,080776	0,384715	5,409	7 067	0,000
Sexe	G11	-0,312650	0,125886	-2,484	7 067	0,013
E_DEF	G12	-0,24525	0,005000	-4,905	7 067	0,000
Cycle	G13	0,494180	0,131268	-3,765	7 067	0,000
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,443059</b>	<b>0,047092</b>	<b>9,408</b>	<b>7 067</b>	<b>0,000</b>

**Figure 2**  
**Gestion des émotions**



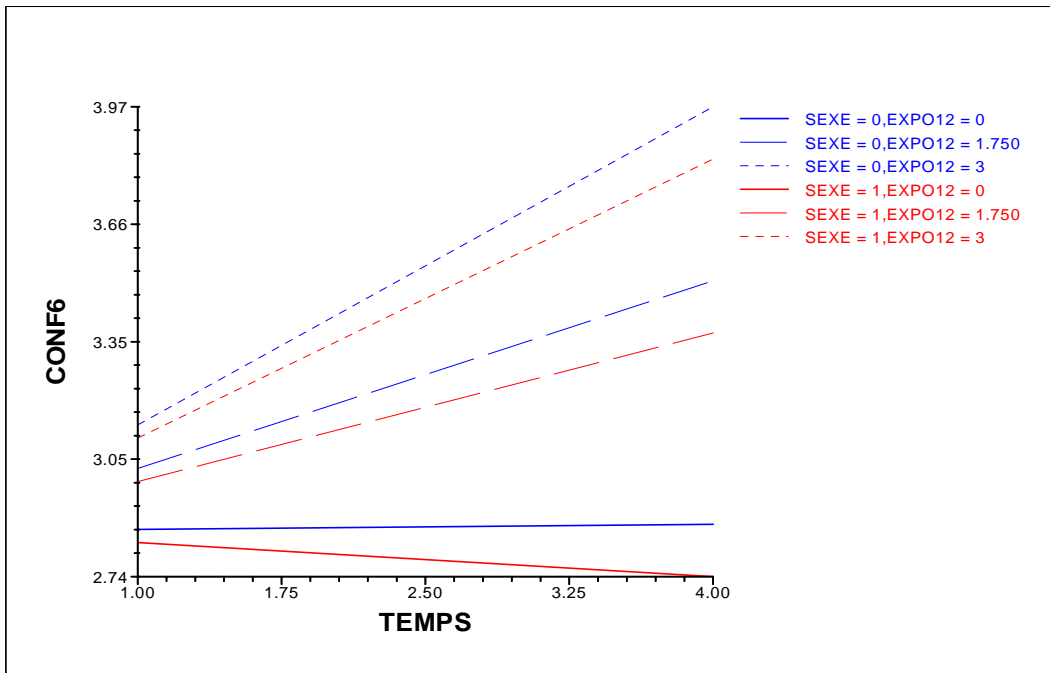
**Figure 3**  
**Gestion des émotions**



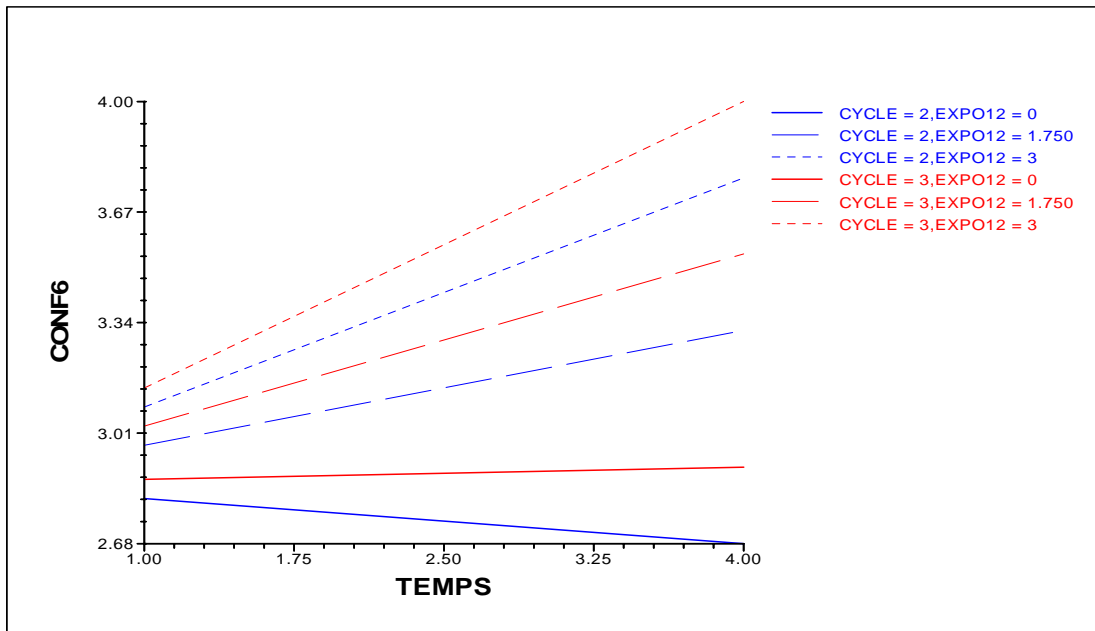
**Tableau 7**  
**Capacité à identifier les causes des conflits (variable : CONF6)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	2,729612	0,214472	12,727	2 621	0,000
Sexe	G01	-0,249846	0,067337	-3,710	2 621	0,000
E_DEF	G02	-0,008177	0,002477	-3,301	2 621	0,001
Cycle	G03	0,125707	0,072400	1,736	2 621	0,082
Expo12	G04	0,110330	0,024658	4,474	2 621	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	-0,023174	0,071484	-0,324	7 067	0,746
Sexe	G11	0,041587	0,023690	1,755	7 067	0,079
E_DEF	G12	0,000132	0,000873	0,152	7 067	0,880
Cycle	G13	0,018675	0,024645	0,758	7 067	0,449
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,057094</b>	<b>0,008347</b>	<b>6,840</b>	<b>7 067</b>	<b>0,000</b>

**Figure 4**  
**Capacité à identifier les causes des conflits**



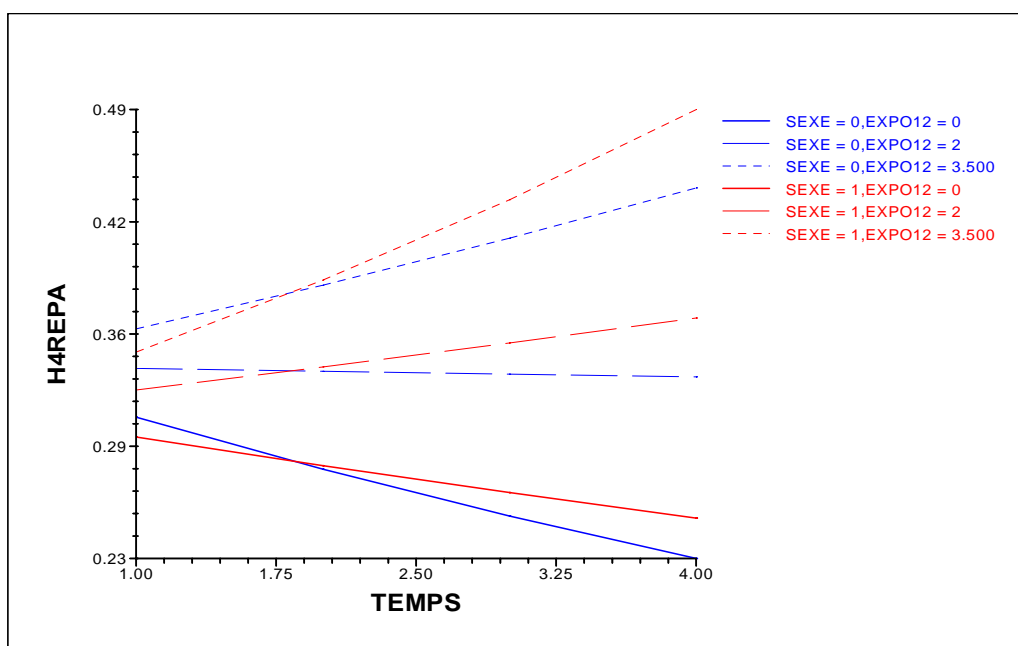
**Figure 5**  
**Capacité à identifier les causes des conflits**



**Tableau 8**  
**Solution de réparation (Variable H4REPA)**

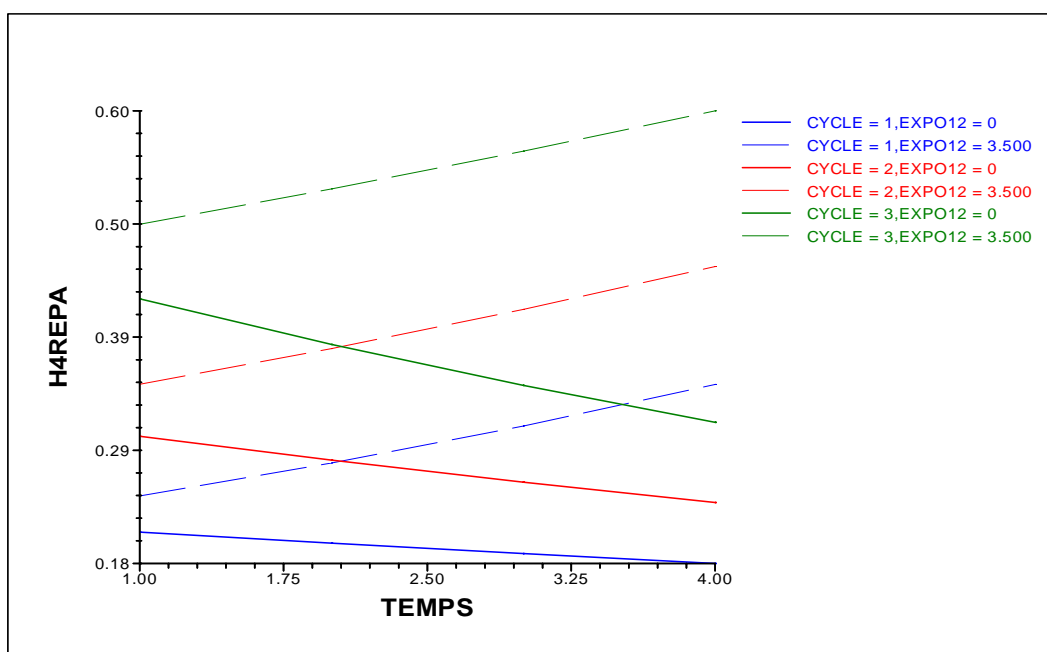
Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx.	
					d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	-1,588781	0,246521	-6,445	1 565	0,000
Sexe	G01	-0,082014	0,121325	-0,676	1 565	0,499
E_DEF	G02	-0,007192	0,004545	-1,582	1 565	0,113
Cycle	G03	0,388854	0,078316	4,965	1 565	0,000
Expo12	G04	-0,003873	0,043768	-0,088	1 565	0,930
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,012398	0,088713	0,140	3 178	0,889
Sexe	G11	0,043998	0,044828	0,981	3 178	0,327
E_DEF	G12	-0,001649	0,001712	-0,963	3 178	0,336
Cycle	G13	-0,026332	0,027853	-0,945	3 178	0,345
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,048639</b>	<b>0,015776</b>	<b>3,083</b>	<b>3 178</b>	<b>0,003</b>

**Figure 6**  
**Solution de réparation**





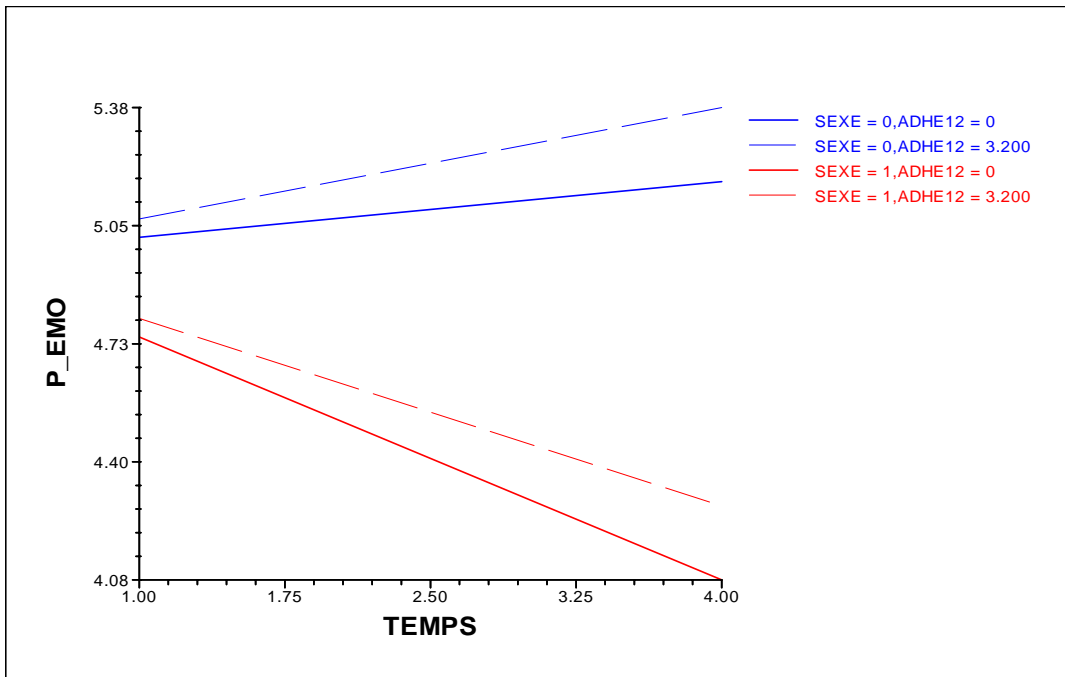
**Figure 7**  
**Solution de réparation**



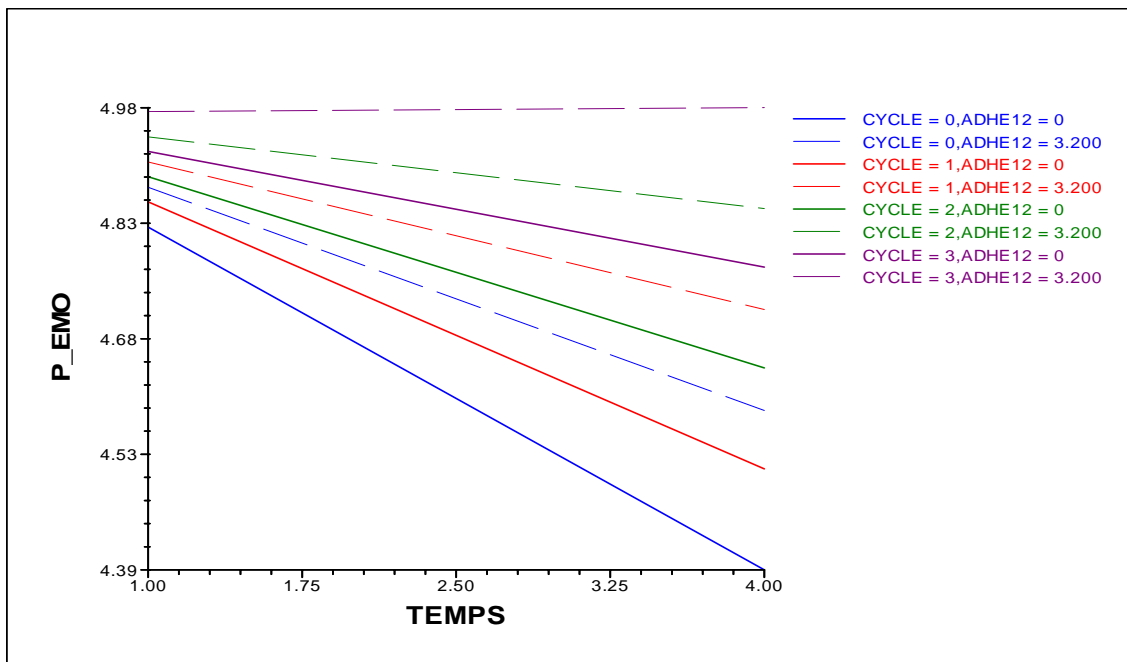
**Tableau 9**  
**Autocontrôle comportemental**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	5,052046	0,216848	23,298	4 384	0,000
Sexe	G01	-0,706069	0,118771	-5,945	4 384	0,000
E_DEF	G02	-0,003636	0,004345	-0,837	4 384	0,403
Cycle	G03	0,268799	0,067517	3,981	4 384	0,000
Expo12	G04	-0,071931	0,043476	-1,654	4 384	0,098
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,012129	0,072406	0,168	11 104	0,867
Sexe	G11	-0,074324	0,041749	-1,780	11 104	0,075
E_DEF	G12	-0,000475	0,001507	-0,315	11 104	0,753
Cycle	G13	-0,045970	0,022951	-2,003	11 104	0,045
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,043241</b>	<b>0,015265</b>	<b>2,833</b>	<b>11 104</b>	<b>0,005</b>

**Figure 8**  
Autocontrôle comportemental



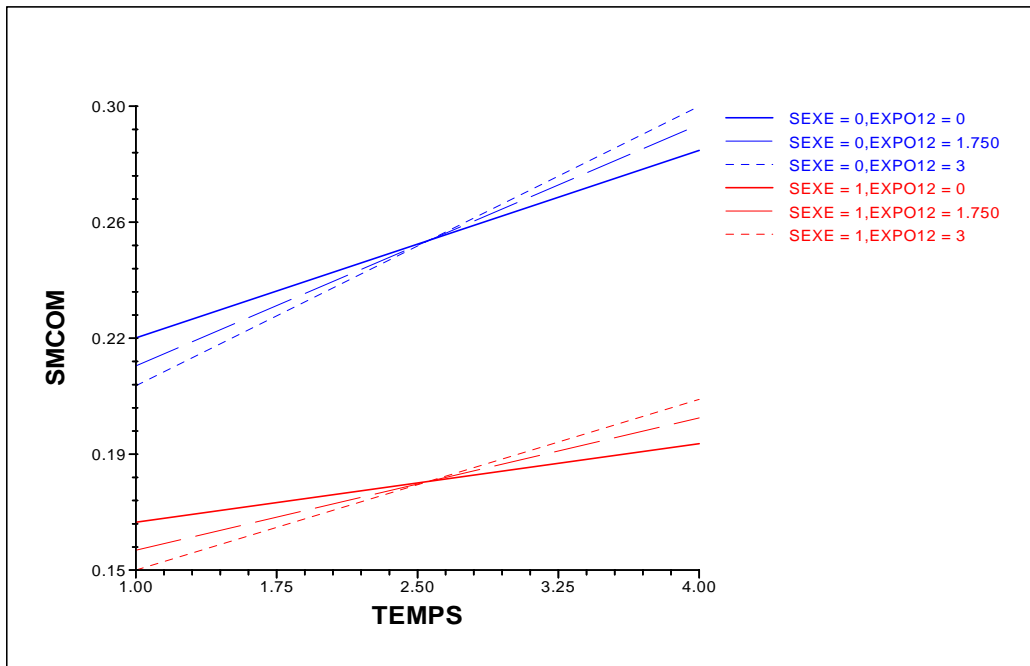
**Figure 9**  
Autocontrôle comportemental



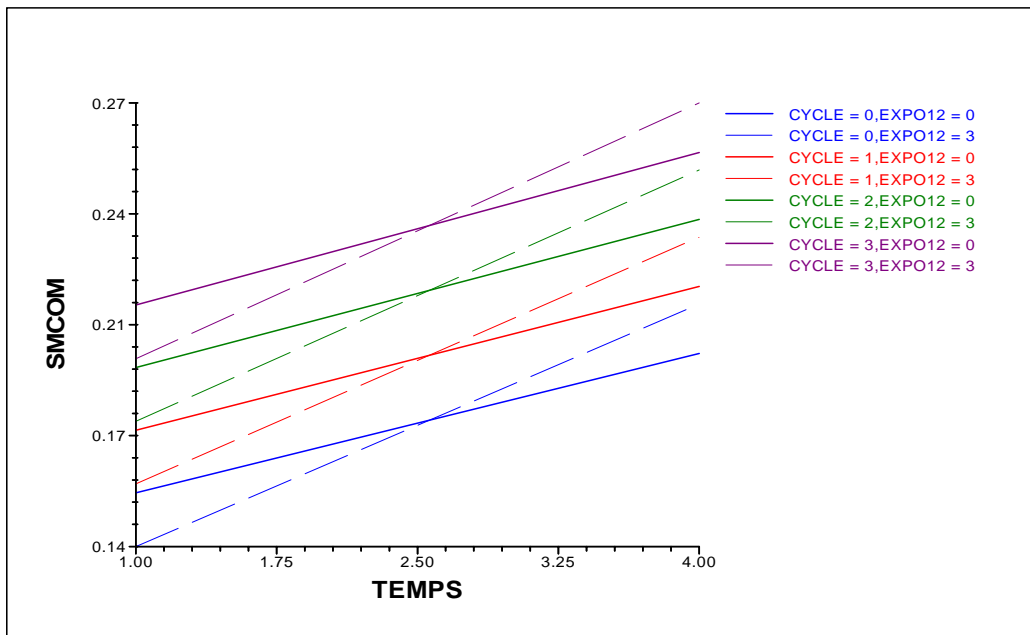
**Tableau 10**  
**Sociométrie**  
**Communication (Variable SMCOM)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	0,159870	0,010179	15,705	4 947	0,000
Sexe	G01	-0,047705	0,005610	-8,504	4 947	0,000
E_DEF	G02	0,000292	0,000213	1,370	4 947	0,171
Cycle	G03	0,017522	0,003345	5,238	4 947	0,000
Expo12	G04	-0,008434	0,002040	-4,134	4 947	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,021290	0,003620	5,881	13 207	0,000
Sexe	G11	-0,011689	0,002108	-5,546	13 207	0,000
E_DEF	G12	-0,000058	0,000085	-0,684	13 207	0,494
Cycle	G13	0,000425	0,001210	0,351	13 207	0,725
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,003293</b>	<b>0,000771</b>	<b>4,271</b>	<b>13 207</b>	<b>0,000</b>

**Figure 10**  
**Communication**



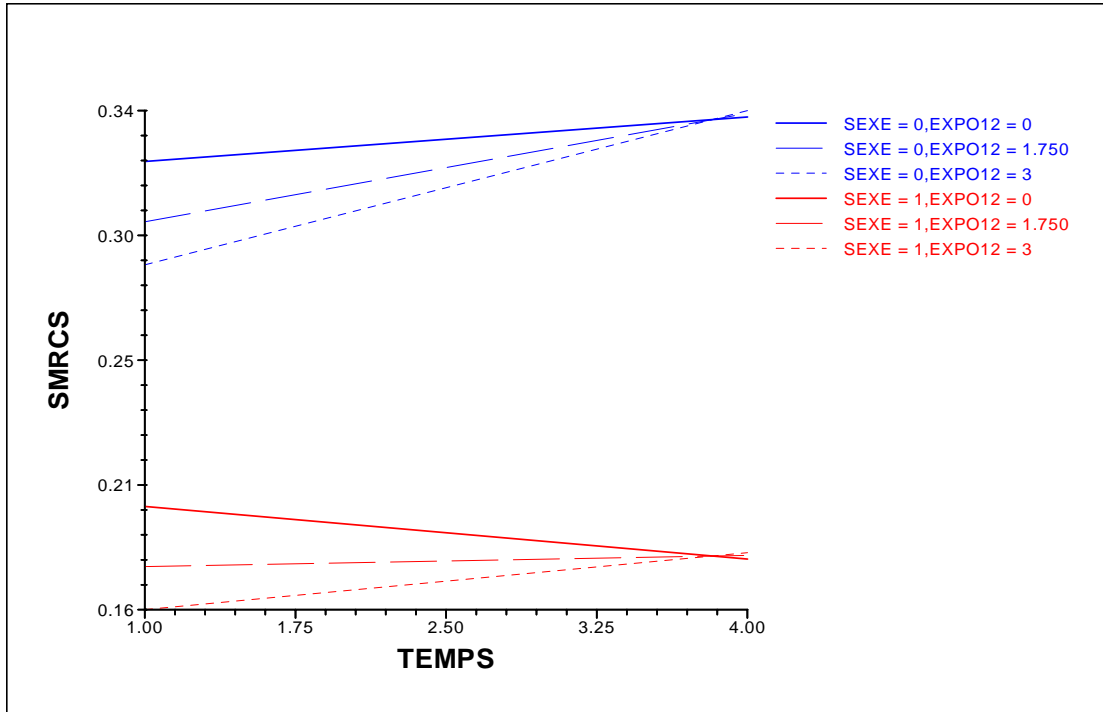
**Figure 11**  
**Communication**



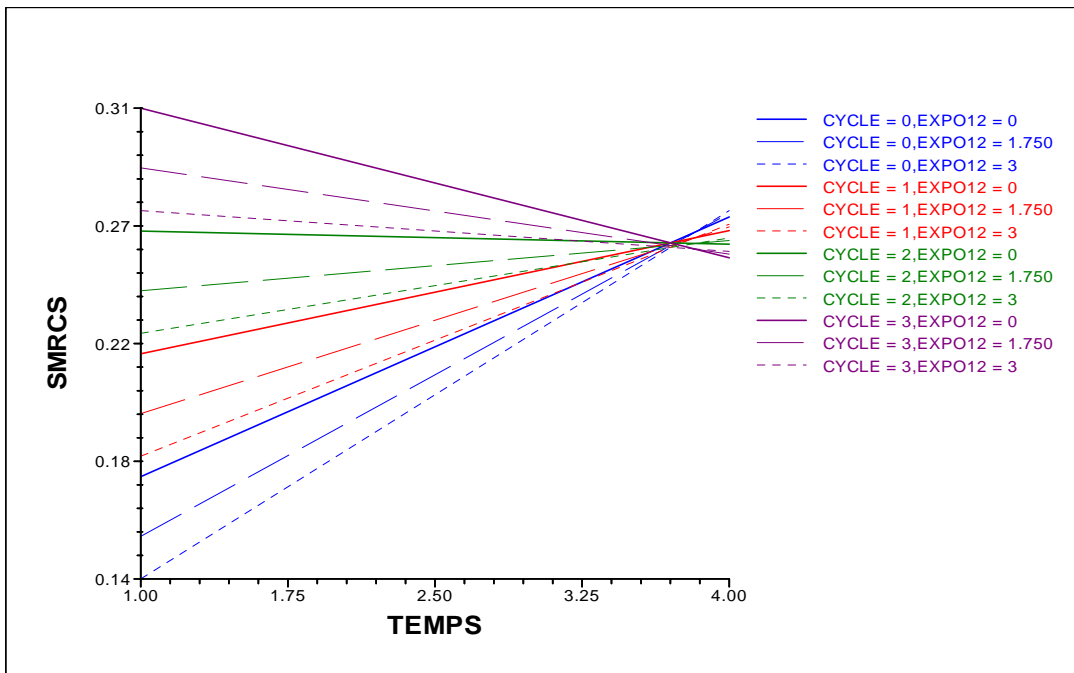
**Tableau 11**  
**Sociométrie**  
**Résolution de conflits (Variable SMRCS)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	0,186883	0,013070	14,299	4 949	0,000
Sexe	G01	-0,113478	0,007286	-15,576	4 949	0,000
E_DEF	G02	0,000424	0,000293	1,448	4 949	0,148
Cycle	G03	0,060891	0,004172	14,596	4 949	0,000
Expo12	G04	-0,016942	0,002727	-6,214	4 949	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,041338	0,004383	9,431	13 190	0,000
Sexe	G11	-0,011613	0,002503	-4,640	13 190	0,000
E_DEF	G12	-0,000130	0,000102	-1,275	13 190	0,203
Cycle	G13	-0,016378	0,001430	-11,456	13 190	0,000
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,004483</b>	<b>0,000934</b>	<b>4,800</b>	<b>13 190</b>	<b>0,000</b>

**Figure 12**  
**Résolution de conflits**



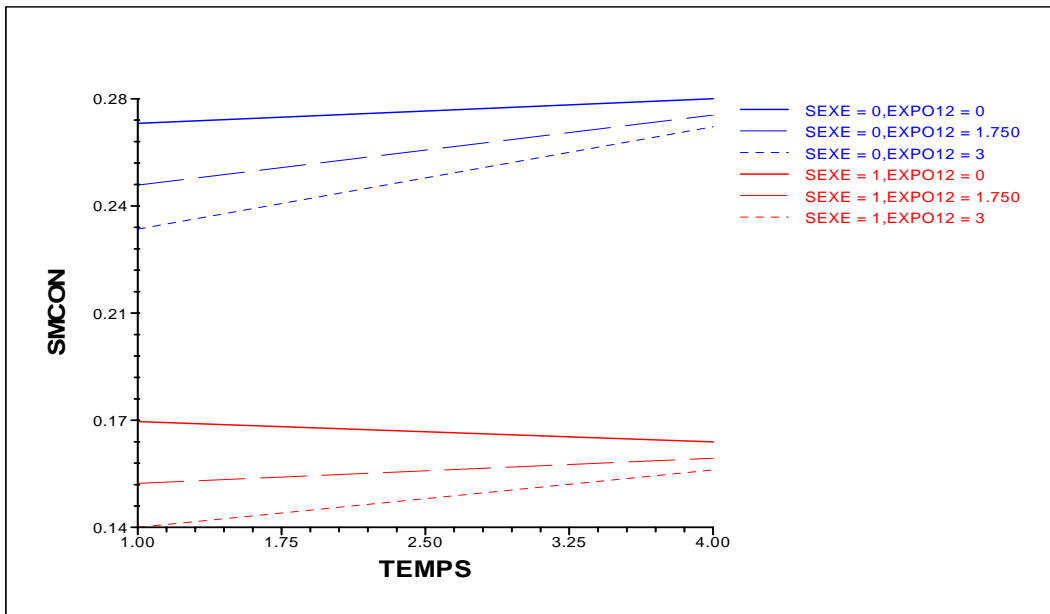
**Figure 13**  
**Résolution de conflits**



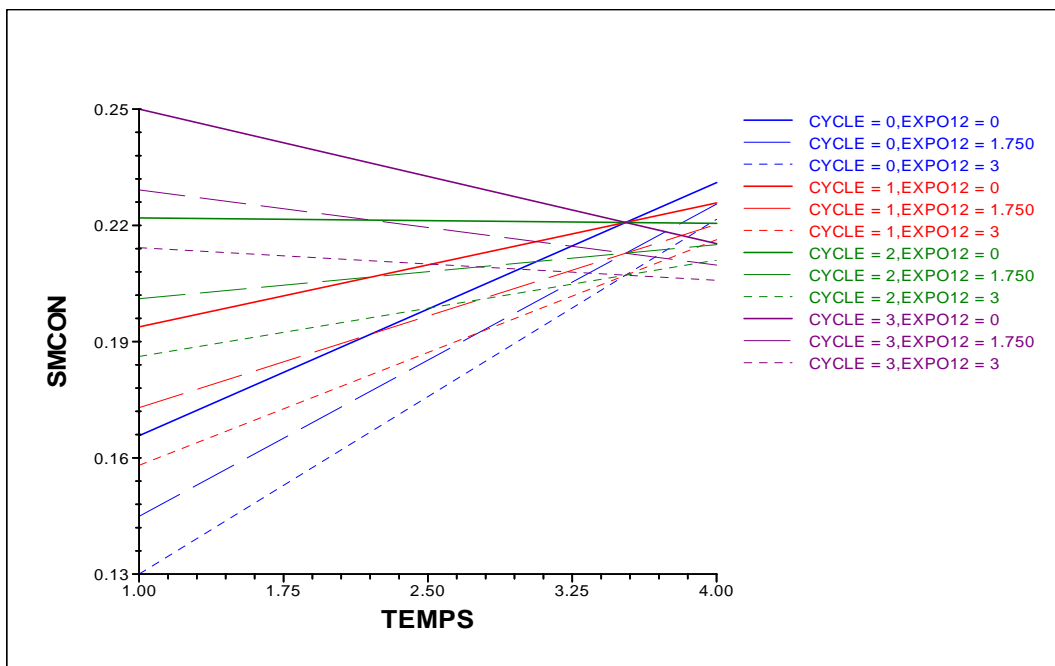
**Tableau 12**  
**Sociométrie**  
**Autocontrôle (1 item) (variable SMCON)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	0,164478	0,012321	13,350	4 933	0,000
Sexe	G01	-0,093270	0,006807	-13,701	4 933	0,000
E_DEF	G02	0,000802	0,000275	2,916	4 933	0,004
Cycle	G03	0,038191	0,003919	9,745	4 933	0,000
Expo12	G04	-0,014449	0,002527	-5,718	4 933	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,026495	0,004074	6,503	13 132	0,000
Sexe	G11	-0,004923	0,002270	-2,169	13 132	0,030
E_DEF	G12	-,000081	0,000091	-0,891	13 132	0,373
Cycle	G13	-0,010828	0,001311	-8,260	13 132	0,000
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,002843</b>	<b>0,000837</b>	<b>3,398</b>	<b>13 132</b>	<b>0,001</b>

**Figure 14**  
**Autocontrôle**



**Figure 15**  
**Autocontrôle**

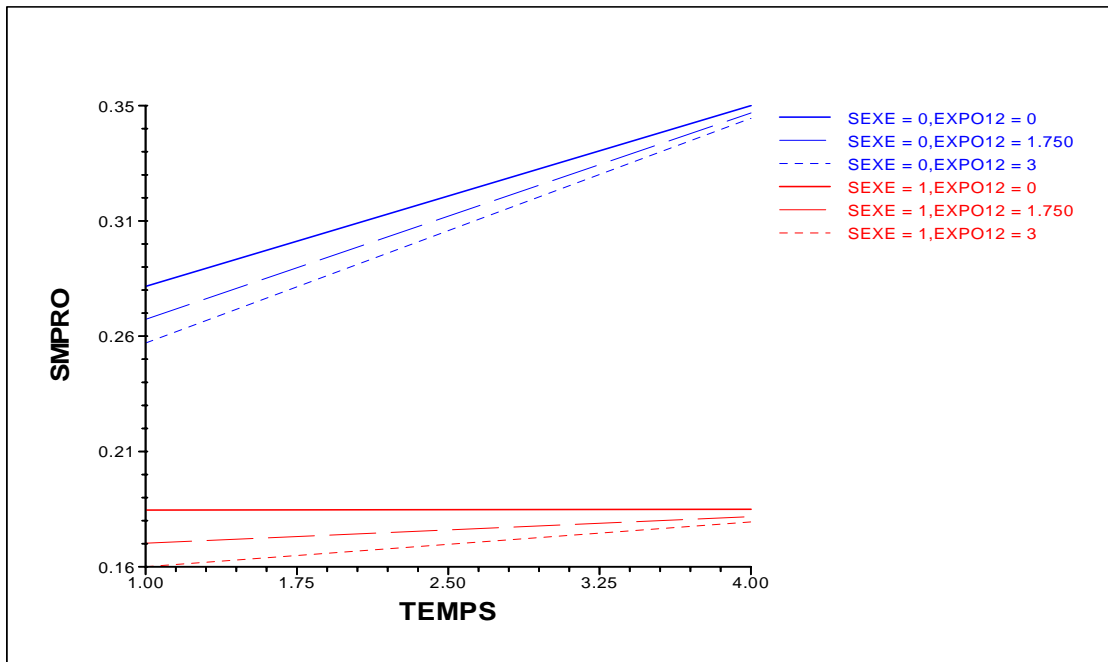




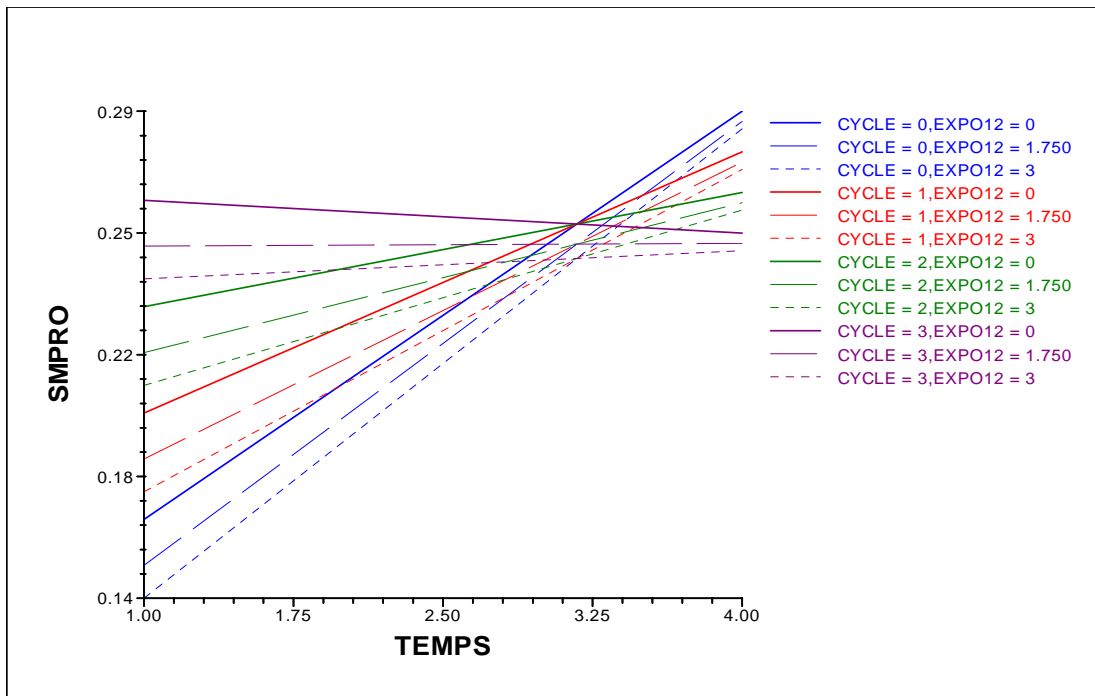
**Tableau 13**  
**Sociométrie**  
**Prosocialié (Variable SMPRO)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	0,125130	0,010613	11,790	4 942	0,000
Sexe	G01	-0,068192	0,005818	-11,720	4 942	0,000
E_DEF	G02	0,001060	0,000239	4,431	4 942	0,000
Cycle	G03	0,047307	0,003445	13,731	4 942	0,000
Expo12	G04	-0,010031	0,002173	-4,617	4 942	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,057385	0,003797	15,111	13 171	0,000
Sexe	G11	-0,025623	0,002117	-12,103	13 171	0,000
E_DEF	G12	-0,000092	0,000090	-1,024	13 171	0,306
Cycle	G13	-0,014907	0,001214	-12,278	13 171	0,000
<b>Expo12</b>	<b>G14</b>	<b>0,002075</b>	<b>0,000812</b>	<b>2,557</b>	<b>13 171</b>	<b>0,011</b>

**Figure 16**  
**Prosocialité**



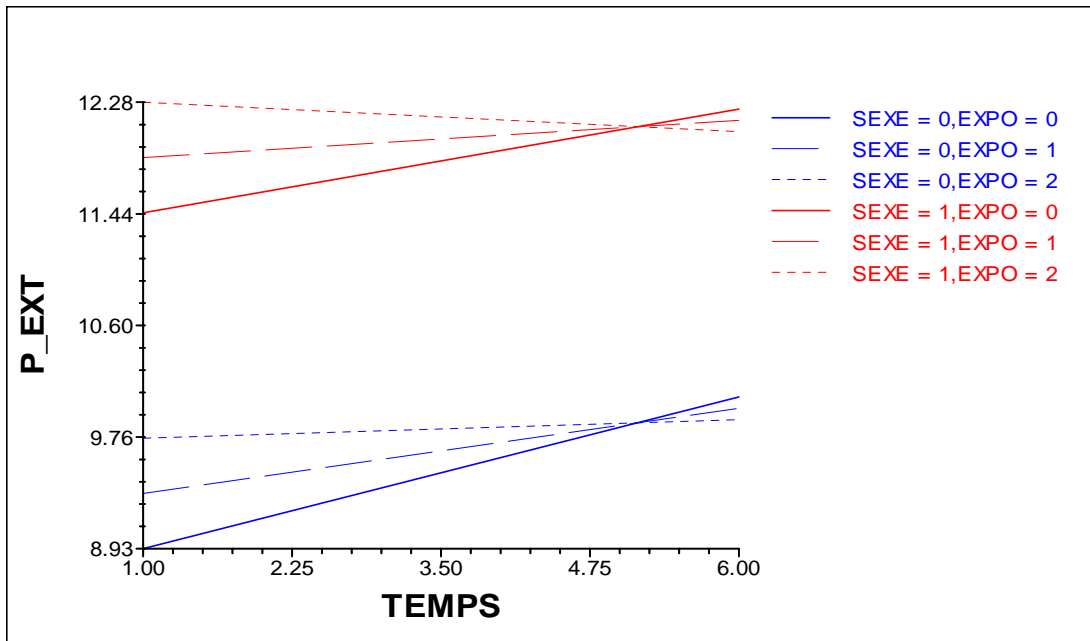
**Figure 17**  
**Prosocialité**



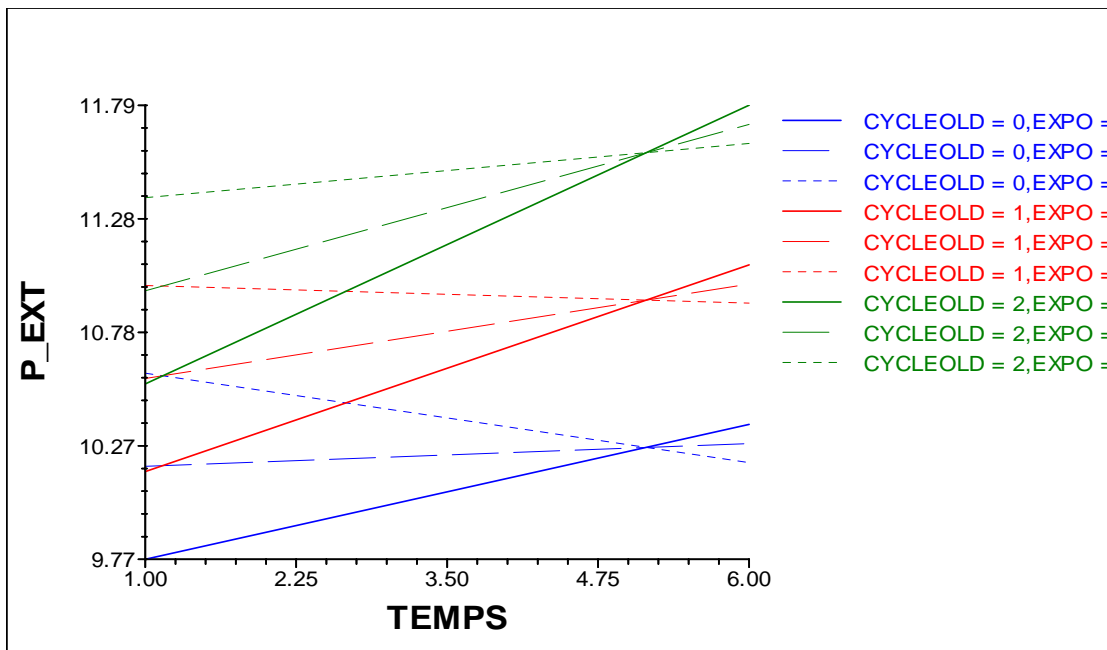
**Tableau 14**  
**Problèmes externalisés (évalués par les enseignants-es)**  
**(Variable P\_EXT)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	8,336205	0,212710	39,190	5 171	0,000
Sexe	G01	2,591203	0,173290	14,953	5 171	0,000
Expo	G02	0,514457	0,097205	5,292	5 171	0,000
Cycle old	G03	0,326797	0,127878	2,556	5 171	0,011
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,156610	0,049852	3,141	16 388	0,002
Sexe	G11	-0,072008	0,042328	-1,701	16 388	0,089
<b>Expo</b>	<b>G12</b>	<b>-0,099925</b>	<b>0,023333</b>	<b>4,283</b>	<b>16 388</b>	<b>0,000</b>
Cycle old	G13	0,063996	0,032040	1,997	16 388	0,045

**Figure 18**  
**Problèmes externalisés**



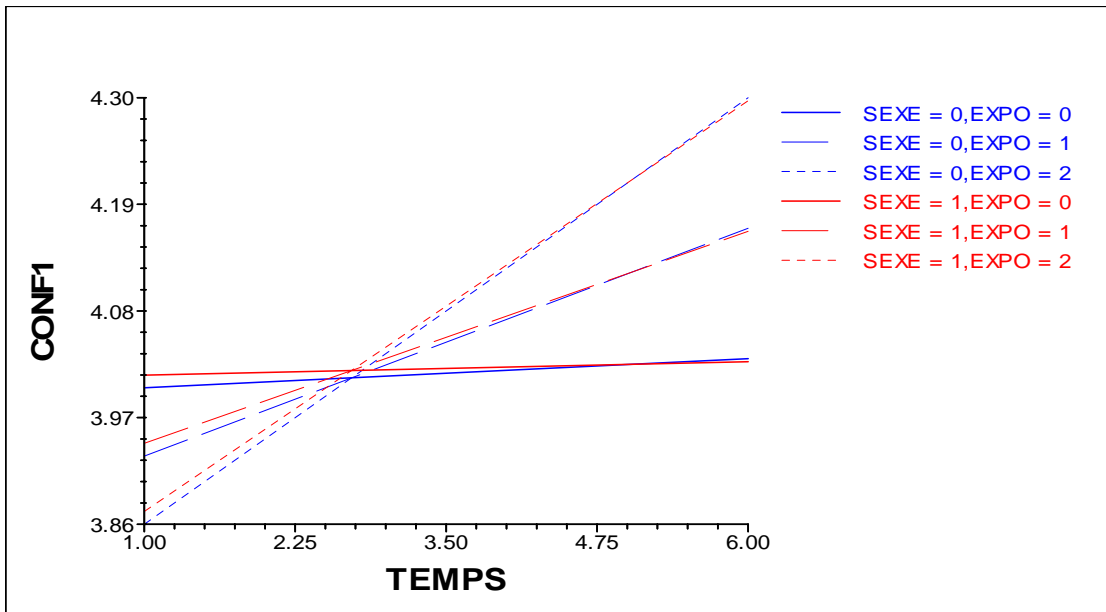
**Figure 19**  
**Problèmes externalisés**



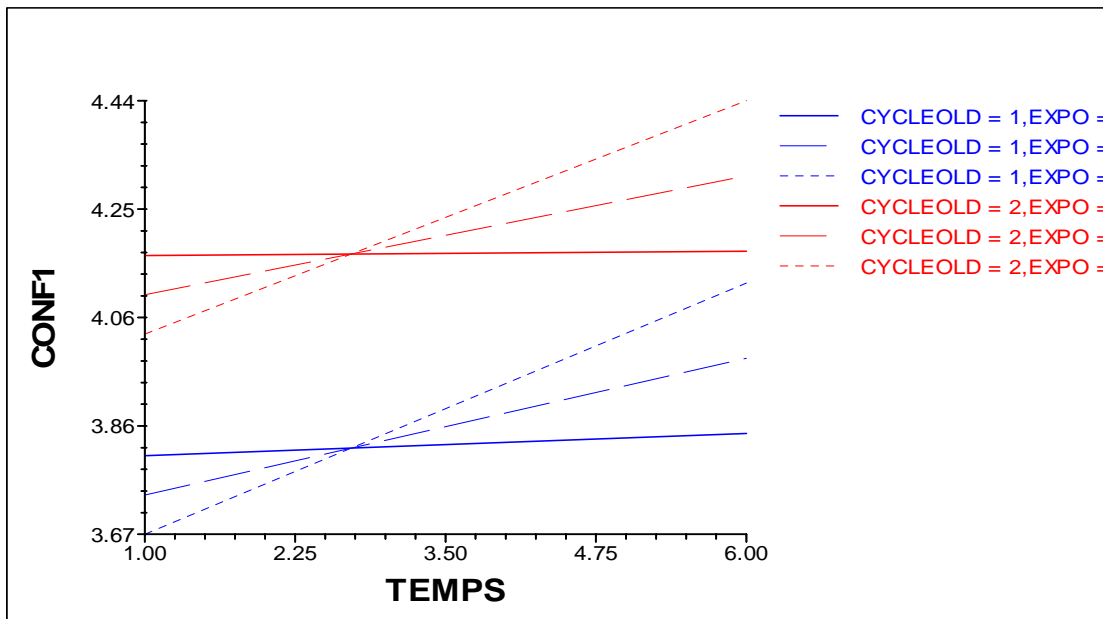
**Tableau 15**  
**Capacité d'identifier les conséquences positives des solutions proposées**  
**(Variables CONF1)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	3,384175	0,158317	21,376	3 162	0,000
Sexe	G01	0,016359	0,069211	0,236	3 162	0,813
E_DEF	G02	0,001346	0,002810	0,479	3 162	0,632
Expo	G03	-0,111236	0,047115	-2,361	3 162	0,018
Cycle old	G04	0,364023	0,074712	4,872	3 162	0,000
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,062657	0,038611	1,623	10 030	0,104
Sexe	G11	-0,003249	0,018652	=0,174	10 030	0,862
E_DEF	G12	-0,001389	0,000703	-1,975	10 030	0,862
<b>Expo</b>	<b>G13</b>	<b>0,040941</b>	<b>0,012044</b>	<b>3,399</b>	<b>10 030</b>	<b>0,001</b>
Cycle old	G14	-0,006384	0,019322	-0,330	10 030	0,741

**Figure 20**  
**Capacité d'identifier les conséquences positives des solutions proposées**



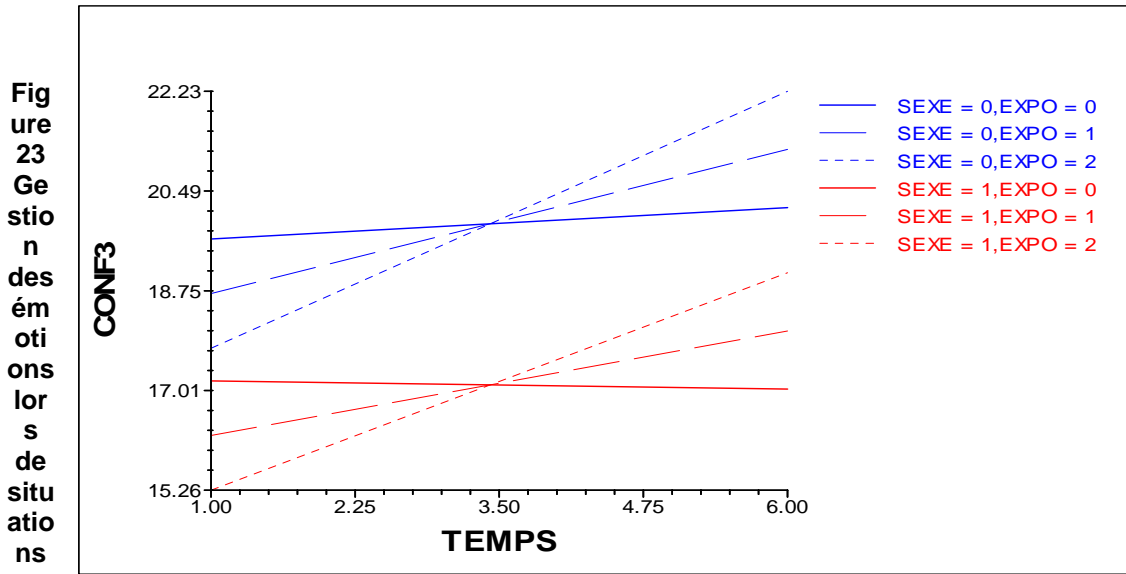
**Figure 21**  
**Capacité d'identifier les conséquences positives des solutions proposées**



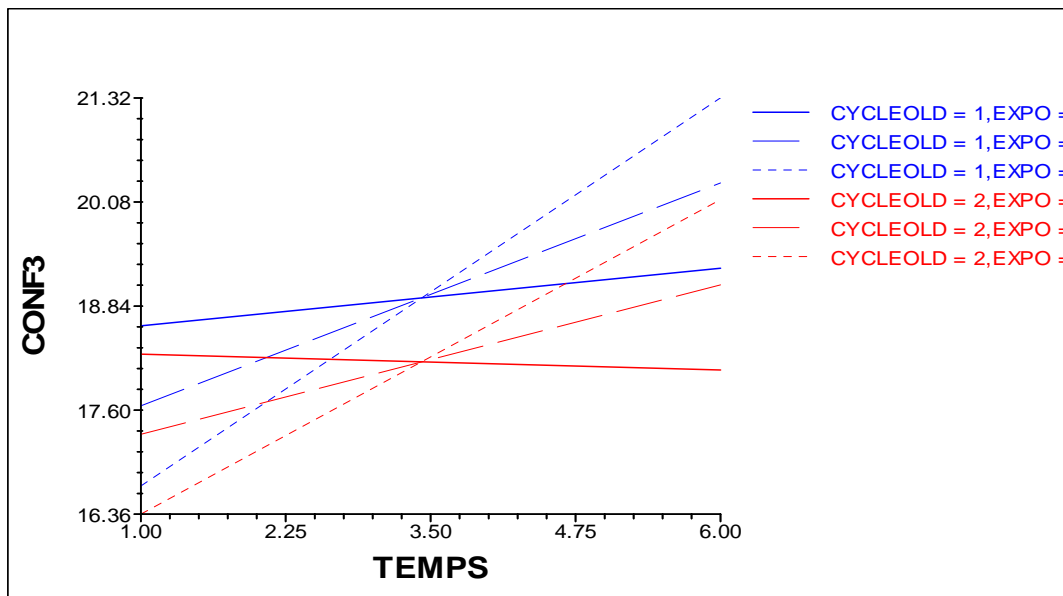
**Tableau 16**  
**Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles**  
**(Variables CONF3)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	18,357422	0,658840	27,863	3 162	0,000
Sexe	G01	-2,339025	0,304891	-7,672	3 162	0,000
E_DEF	G02	0,042645	0,011977	3,561	3 162	0,000
Expo	G03	-1,348395	0,193114	-6,982	3 162	0,000
Cycle old	G04	-0,162149	0,325143	0,499	3 162	0,618
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,836281	0,163696	5,109	10 030	0,000
Sexe	G11	-0,138156	0,081034	-1,705	10 030	0,088
E_DEF	G12	-0,013505	0,003027	-4,461	10 030	0,000
<b>Expo</b>	<b>G13</b>	<b>0,393978</b>	<b>0,049891</b>	<b>7,897</b>	<b>10 030</b>	<b>0,000</b>
Cycle old	G14	-0,175310	0,084459	-2,076	10 030	0,038

**Figure 22**  
**Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles**



entiellement conflictuelles

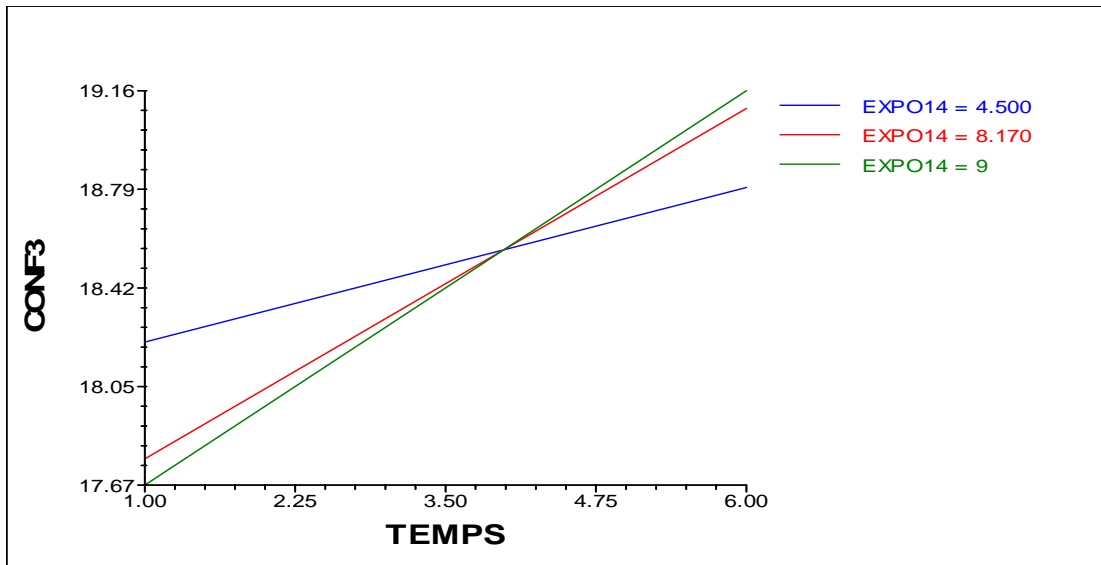




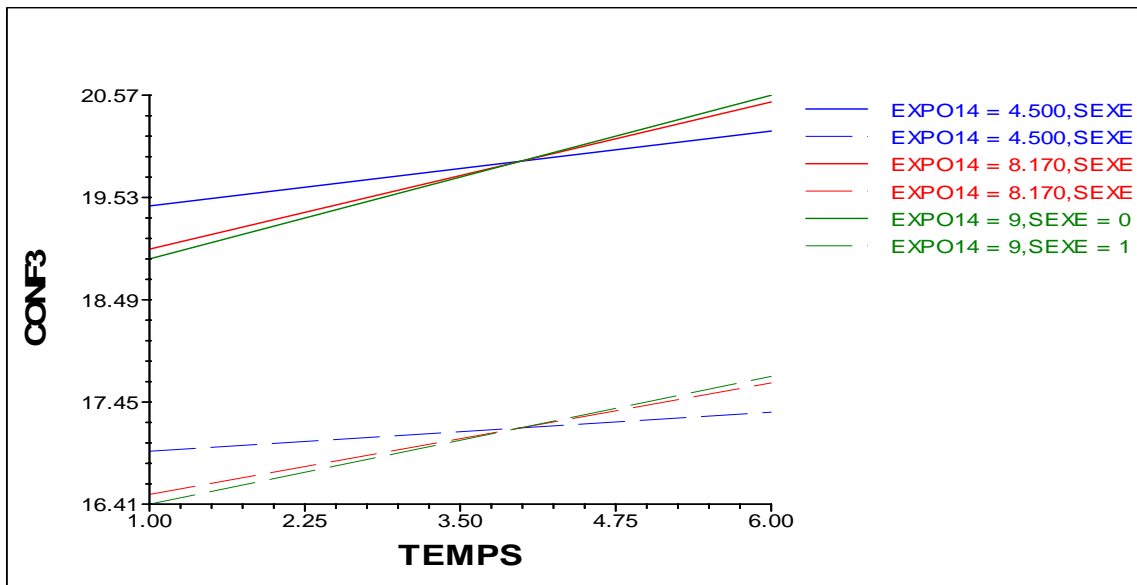
**Tableau 17**  
**Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles**  
**(Variables CONF3)**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	21,489569	0,714673	30,069	3 608	0,000
Sexe	G01	-2,421331	0,295984	-8,181	3 608	0,000
Niveau	G02	-0,507495	0,137284	-3,697	3 608	0,000
E-DEF	G03	0,016996	0,011624	1,462	3 608	0,144
Expo 14	G04	-0,159688	0,050645	-3,153	3 608	0,002
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,390256	0,169693	2,300	10 464	0,021
Sexe	G11	-0,072627	0,069431	-1,046	10 464	0,296
Niveau	G12	-0,061936	0,036348	-1,704	10 464	0,088
E_DEF	G13	-0,004991	0,002669	-1,870	10 464	0,061
<b>Expo 14</b>	<b>G14</b>	<b>0,040102</b>	<b>0,011631</b>	<b>3,448</b>	<b>10 464</b>	<b>0,001</b>

**Figure 24**  
**Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles**



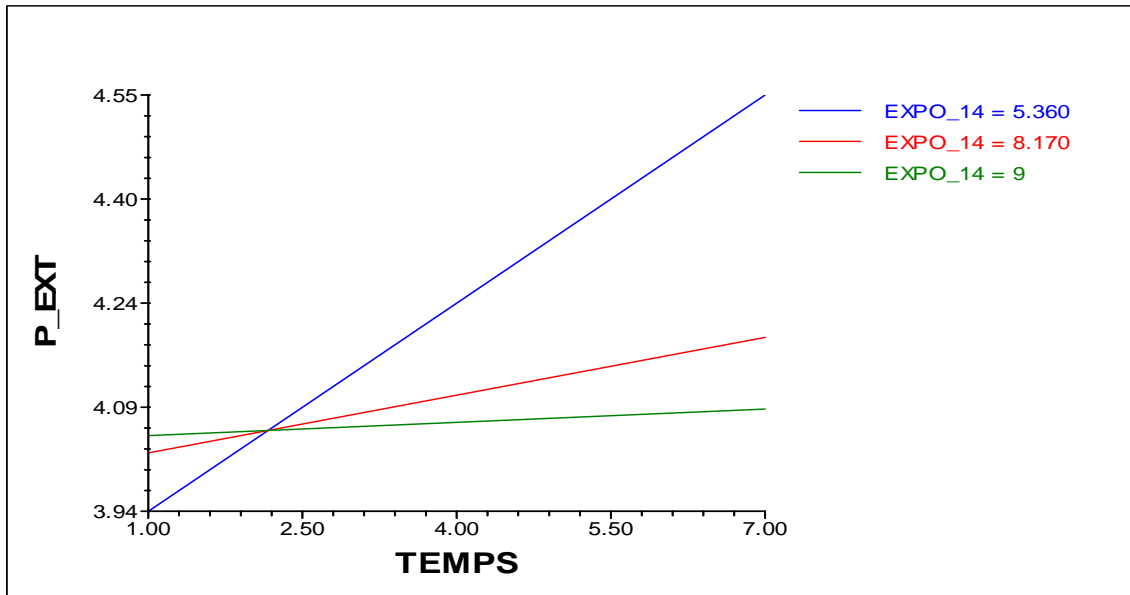
**Figure 25**  
**Gestion des émotions lors de situations potentiellement conflictuelles**



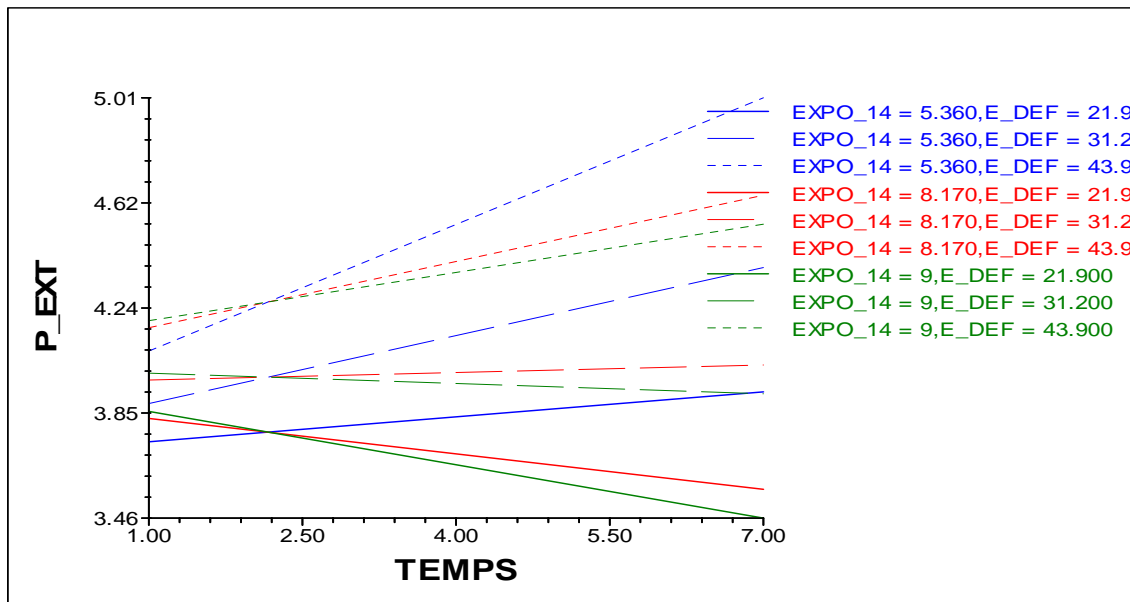
**Tableau 18**  
**Baisse des problèmes externalisés**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	2,215733	0,341038	6,497	5 045	0,000
Sexe	G01	2,860987	0,174256	16,418	5 045	0,000
E_DEF	G02	0,009499	0,006673	1,423	5 045	0,155
Cycle	G03	-0,241449	0,100645	-,2399	5 045	0,017
Expo 14	G04	0,057136	0,031822	1,795	5 045	0,072
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	-0,020009	0,073865	-0,271	16 019	0,786
Sexe	G11	-0,041765	0,037865	-1,103	16 019	0,270
E-DEF	G12	0,005664	0,001426	3,962	16 019	0,000
Cycle	G13	0,046239	0,022548	2,051	16 019	0,040
<b>Expo 14</b>	<b>G14</b>	<b>-0,026381</b>	<b>0,007052</b>	<b>-3,741</b>	<b>16 019</b>	<b>0,000</b>

**Figure 26**  
Baisse des problèmes externalisés



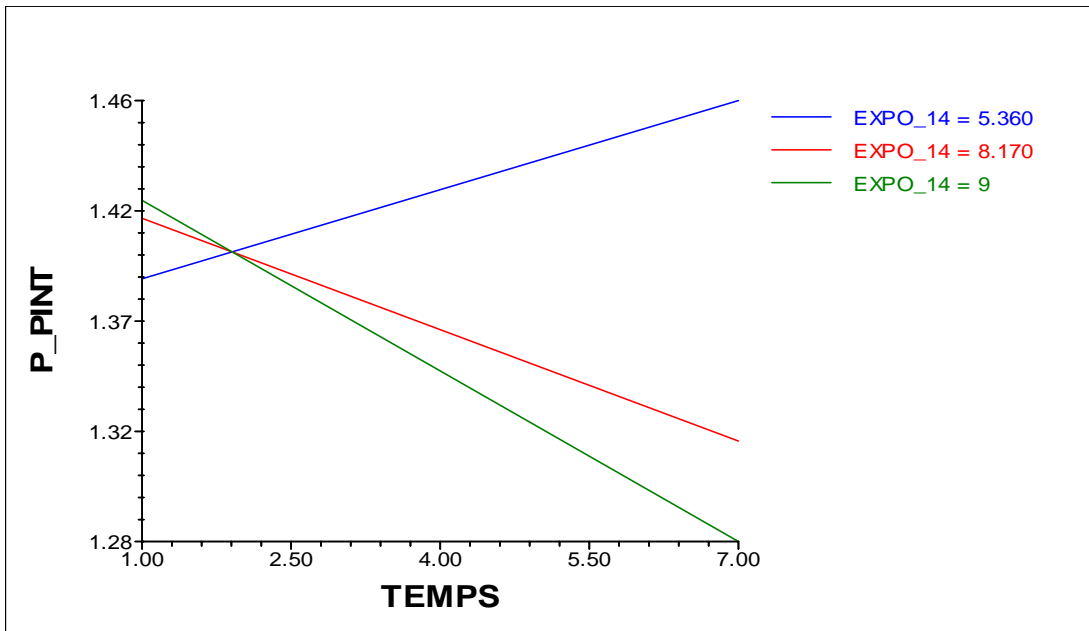
**Figure 27**  
Baisse des problèmes externalisés



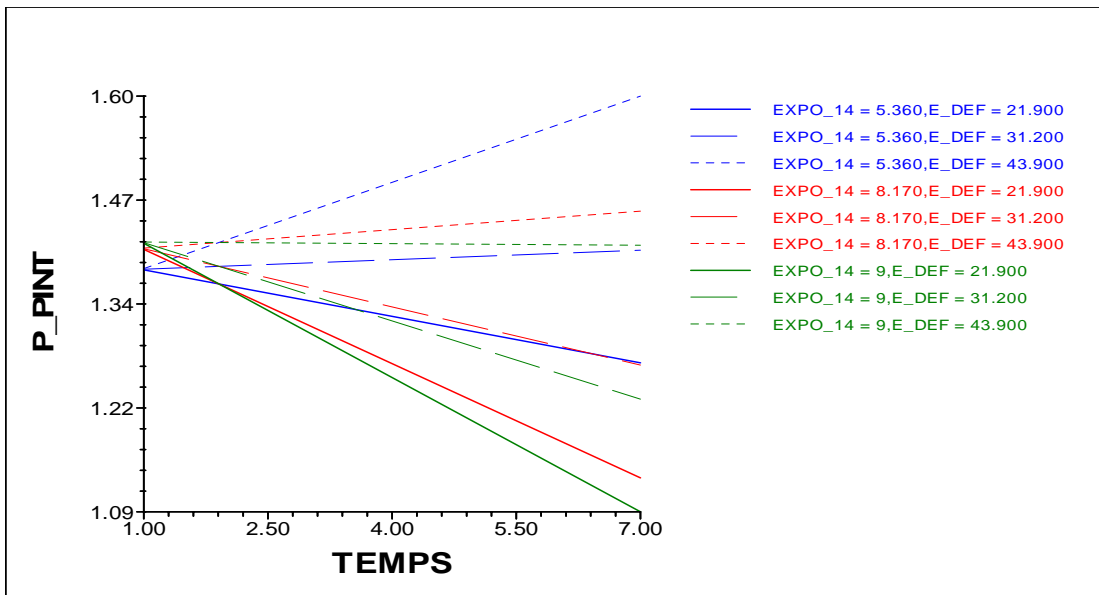
**Tableau 19**  
**Baisse des problèmes internalisés**

Fixed effect		Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0						
INTRCPT2	G00	1,071772	0,115464	9,282	5 045	0,000
Sexe	G01	0,215965	0,058914	3,666	5 045	0,000
E_DEF	G02	-0,002431	0,002379	-1,022	5 045	0,0307
Cycle	G03	0,091658	0,033546	2,732	5 045	0,007
Expo 14	G04	0,019063	0,010941	1,742	5 045	0,081
For TEMPS slope, B1						
INTRCPT2	G10	0,000111	0,028062	0,004	16 019	0,997
Sexe	G11	0,005104	0,014632	0,349	16 019	0,727
E-DEF	G12	0,002502	0,000592	4,228	16 019	0,000
Cycle	G13	-0,012023	0,007902	-1,522	16 019	0,128
<b>Expo 14</b>	<b>G14</b>	<b>-0,010002</b>	<b>0,002806</b>	<b>-3,564</b>	<b>16 019</b>	<b>0,001</b>

**Figure 28**  
Baisse des problèmes internalisés



**Figure 29**  
Baisse des problèmes internalisés



## Chapitre 4 Discussion des résultats

### 4.1 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS

- Les résultats des analyses hiérarchiques multiniveaux, présentés aux tableaux 6 à 19 et illustrés par les figures 2 à 29, viennent appuyer notre hypothèse prédisant que plusieurs gains au plan des habiletés sociocognitives et comportementales à la résolution de conflits seront réalisés par les élèves ayant reçu le programme *Vers le pacifique* au cours des deux premières années de sa mise en œuvre dans les écoles du groupe expérimental, ces gains étant supérieurs à ceux que pourraient connaître les élèves des écoles témoins (coefficients  $\beta$  indiquant significativement un lien entre l'effet attendu et le niveau d'exposition au programme – s'illustrant graphiquement par une pente plus accentuée pour les écoles du groupe expérimental) .
- Les résultats significatifs obtenus avec les analyses hiérarchiques multiniveaux, incluant les six premier temps de mesure et un septième temps de collecte (pour les mesures autorévélees des habiletés à la résolution de conflits et l'évaluation de problèmes externalisés et internalisés par les enseignants-es) confirment en bonne partie l'hypothèse 2 concernant la présence d'*effets distaux* du programme *Vers le pacifique*.

### 4.2 POINTS DE DISCUSSION

- 1- Les résultats obtenus avec l'ensemble des variables proximales et distales, les premières dont les effets se sont manifestés au cours des deux premières années d'implantation, ainsi que la manifestation des secondes au cours des troisième et quatrième années de mise en œuvre semblent suggérer que notre modèle d'effet séquentiel était le bon. Il est notable de signaler que les effets distaux, réduction des problèmes externalisés et internalisés, vont de pair avec le maintien ou les acquisitions accrues au plan des habiletés sociocognitives. Encore au Temps 6 et 7 les gains sont réalisés en fonction du niveau d'exposition au programme.
- 2- La réduction des problèmes internalisés, tels qu'ils apparaissent au Temps 7, constitue une heureuse surprise. Nous ne visions pas, dans notre modèle des impacts attendus,

une telle réduction étant donné, d'une part, la diversité et la complexité de ce type de problème (peur, anxiété, isolement social, etc.) que notre mesure ne permettait pas de cerner de façon précise mais également, d'autre part, en raison des cibles visées par le programme lui-même, à savoir l'augmentation des habiletés à la résolution de conflit et la réduction ou la prévention des problèmes de violence. Certes, étant donné que le programme vise le développement d'un certain nombre d'habiletés sociocognitives et sociales, ces dernières peuvent constituer un élément venant réduire les problèmes d'enfants éprouvant des difficultés à rentrer en contact avec les pairs ou vivant une certaine forme d'isolement social. Il est possible également que la généralisation de certains gains comportementaux sur l'ensemble de l'école ait facilité cette inclusion sociale. Par conséquent, nos analyses semblent suggérer qu'un certain nombre d'élèves ayant des problèmes internalisés ait pu profiter de ce programme, bien que les objectifs à atteindre à cet égard restaient plutôt limités et imprécis.

- 3- Il est important de signaler que les effets du programme, qu'ils soient proximaux ou distaux, semblent modulés ou modérés par un certain nombre de caractéristiques liées aux individus ou à l'environnement scolaire. C'est le cas, notamment, du sexe et de l'âge qui semblent, pour les effets proximaux du moins, être en général plus importants chez les filles que chez les garçons et se manifester plus rapidement chez les plus jeunes élèves (maternelle, 1<sup>er</sup> cycle du primaire) que chez les plus vieux. Une tendance quelque peu analogue se dessine pour les variables distales en ce qui concerne le sexe. Néanmoins, la dimension défavorisation semble entrer en considération de façon beaucoup plus importante avec les effets distaux que proximaux. On constate que les élèves fréquentant des écoles possédant un niveau assez élevé de défavorisation semblent réaliser des gains de façon moins importante que les élèves d'écoles de milieux moins défavorisés et ce, en dépit d'un haut niveau d'exposition au programme. Ainsi, le programme semble produire certains effets quel que soit le niveau de défavorisation, mais ce dernier semble ralentir l'émergence des effets distaux (diminution des problèmes externalisés et internalisés).
- 4- Tel que prédit par notre modèle, l'ampleur des retombées du programme (coefficients  $\beta$ ), est plus important parmi les effets proximaux (gains socio-cognitifs et comportementaux associés à la résolution de conflits) que pour les effets distaux (accroissement des conduites de coopération, réduction de problèmes externalisés et



internalisés) puisque que ces derniers doivent être précédés des premiers pour être en mesure de se manifester. Le fait qu'ils se manifestent plus tardivement explique donc l'ampleur moindre des effets distaux. De plus, compte tenu du fait que les gains les plus importants se sont manifestés parmi les plus jeunes (de la maternelle à la deuxième année, soit la fin du premier cycle du primaire), on peut raisonnablement avancer que les retombées du programme iront en s'accroissant avec une implantation soutenue et durable auprès des plus jeunes.

- 5 - En somme, l'analyse longitudinale du programme *Vers le pacifique* montre assez clairement que certains gains sont réalisés à l'égard des habiletés sociocognitives et comportementales associées à la résolution pacifique de conflits. De tels gains semblent également associés à une diminution des problèmes externalisés ou internalisés des comportements. Les gains, en terme de prévention ou de réduction des conduites violentes en milieu scolaire, semblent donc dépendre des apprentissages de base réalisés, notamment, à travers les ateliers à la résolution de conflit mais également à travers les activités de promotion, de diffusion et de valorisation de telles habitudes au sein du milieu scolaire, et si ce dernier intègre le programme à son projet éducatif et en fait un objectif majeur de son plan de réussite.
- 6- Il conviendrait d'analyser plus à fond les retombées du programme sur une plus longue période de temps puisque nos données suggèrent que les effets escomptés, qu'ils soient proximaux ou distaux, s'accroissent avec le temps. De plus, en termes de bénéfice pour certaines clientèles à risque, les analyses que nous réaliserons dans le cadre notamment du rapport sur les coûts-bénéfices du programme nous permettrons, nous l'espérons, de préciser encore plus la portée des retombées d'un tel programme de prévention universelle. Mais d'ores et déjà, nous pouvons affirmer que ce programme, s'il est mis en œuvre conformément aux prescriptions des concepteurs et intégré dans le cadre du projet éducatif des écoles, donne à court et moyen termes des résultats intéressants et prometteurs sur l'ensemble de la population scolaire en termes d'accroissement d'habiletés comportementales et sociocognitives et de prévention ou réduction des problèmes de violence. Rappelons cependant que, comme il s'agit d'un programme de prévention universelle, les interventions de type ciblé ou indiqué auprès de groupes particulièrement à risque devront toujours être réalisées. Le programme *Vers le pacifique* constitue néanmoins un excellent point de

départ à partir duquel peuvent s'organiser d'autres types d'activités plus intensives et importantes en terme de réduction des problèmes de conduite auprès d'une certaine clientèle.

#### **4.3 LIMITES DE LA RECHERCHE**

Des contraintes méthodologiques nous empêchent cependant d'aller aussi loin que nous l'aurions souhaité dans l'évaluation des effets distaux : perte importante de sujets en raison de la nature même de certaines mesures (perte de classes complètes dans le cas des désignations par les pairs, attrition importante au cours de la troisième et de la quatrième année d'étude en raison du départ des élèves de 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année évalués sur des mesures telles que le QES – mesures inutilisables pour les élèves en deçà de la quatrième année scolaire –, distribution des valeurs rendant les analyses statistiques quelquefois hasardeuses. Nous n'avons pu aller aussi loin que nous l'aurions souhaité dans l'évaluation des effets distaux tels que l'amélioration du climat relationnel au sein des écoles, diminution du sentiment de sécurité, etc. Néanmoins, les résultats obtenus nous indiquent les changements réels au plan des comportements ou des attitudes tel que rapporté par les pairs, l'enseignant ou auto-rapportés par les élèves eux-mêmes. Il est possible également que certains effets observés aux Temps 6 et 7 en fonction du niveau de défavorisation soit, en fait un « effet école » occulté. En effet, avec un nombre limité d'écoles (13), il est possible que certains croisements avec d'autres dimensions puissent entraîner un certain biais dans l'échantillon. ♦

## BIBLIOGRAPHIE

- Aber, L.L., Brown, J.L. et Jones, S.M. (2003). Developmental trajectories towards violence in middle school: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348.
- Aber, J.L., Brown, J.L., Jones, S.M., Chaudry et Samples, F. (1996). The evaluation of the resolving conflict creatively program: An overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5, Suppl.), 82-90.
- Aber, J.L., Jones, S.M., Brown, J.L., Chaudry, T. et Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10(2), 187-213.
- Araki, C.T. (1990). Dispute management in the schools. *Mediation Quarterly*, 51-62.
- Behar, L. et Strinfield, S. (1974). *Manual of the Preschool Behavior Questionnaire*. Durham, NC: Learning Institute of North Carolina.
- Bélanger, J., Bowen, F. et Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*. 18(1), 77-104.
- Bikmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137-160.
- Bowen F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (p. 165-229). Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F., Dufresne, C., Fortin, F., Fournier, M., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Lacroix, M. (2004a). *Analyse des impacts d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **deuxième année** de mise en œuvre (2002-2003). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Dufresne, C., Fortin, F., Fournier, M., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Lacroix, M. (2003a). *Analyse des impacts d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **première année** de mise en œuvre (2001-2002). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Fortin, F.M., Bélanger, J., Desbiens, N. et Janosz, M. (en préparation). *Analyse des impacts d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport final (2001-2004) du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, C., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Dufresne, C., (2004b). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites*

- pacifiques* du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Rapport **final** pour les trois années (2001-2004) de mise en œuvre. Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Fortin, F., Dufresne, C., Bélanger, J., Janosz, M. et Desbiens, N., (2003b). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **deuxième année** de mise en œuvre (2002-2003). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Janosz, M., Desbiens, N., Bélanger, J., Lacroix, M. et Dufresne, D. (2002). *Cadre de recherche et instruments de la collecte de données pour l'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Document déposé au Centre National de Prévention du Crime. Ministère de la Justice, Ottawa, 16 pages.
- Bowen, F., Mossadik, Z., Fortin, F., Bélanger, J., Janosz, M., Desbiens, N., Lacroix, M. et Dufresne, C. (2002). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **première année** de mise en œuvre (2001-2002). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen F., Mossaddik, Z, Fortin, F., Bélanger, J., Janosz, M., Desbiens, N, Lacroix, M. et Dufresne, C. (2002-2003). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)* Rapport préliminaire pour la **première année** de mise en œuvre (2001-2002) Rapport déposé au Centre National de Prévention du Crime. Ministère de la Justice, Ottawa, 65 pages.
- Bowen, F., Rondeau, N., Bélanger, J. et Rajotte, N. (2000). Évaluation d'un programme visant la prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 173-196.
- Burell, N.A., Zirbel, C.S. and Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in education settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-25.
- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J. et Rondeau, N. (1995). *L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire*. Document inédit remis au Centre Mariebourg.
- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N. et Bélanger, J. (1998). Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs. *Science et comportement*, 26(3), 171-180.
- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J. et Rondeau, N. (1995). *L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire*. Document inédit remis au Centre Mariebourg.
- Crary, D.R. (1992). Community benefits from mediation: A test of the "Peace Virus" hypothesis. *Mediation Quarterly*, 9(3), 241-252.
- Dudley, B.S., Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1996). Conflict-resolution training and middle school students' integrative negotiation behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(22), 2038-2052.

- Durlak, J.A. (1997). *Successful Prevention Programs for Children and Adolescents*. New York : Plenum Press.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Toronto : OISE Press.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Groleau, R. (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez les garçons présentant des troubles de comportement*. Mémoire de maîtrise inédit. École de Psycho-Éducation, Université de Montréal.
- Hornick, J.P., Paetsch, J.J. et Bertrand, L.D. (2001). *Manuel d'analyse économique des programmes de prévention du crime*. Document préparé pour le Centre national de prévention du crime. Ottawa. Juin.
- Hosmer, D.W. et Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*, 2<sup>e</sup> édition. Wiley and sons, NY.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestion. *Professional School Counseling*, 3(1), octobre, 13-20.
- Janosz, M. (2000). *The Montreal School Environment Project – Phase I (The Theoretical Model and the Validity of School Socio-Educational Environment Questionnaire – SEQ)*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Society of Criminology, San Francisco.
- Johnson, D.W. et Johnson, R (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36(2), 165-178.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10(1), 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B. et Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D. et Louison S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 280-285.
- Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M. (1997). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, 2<sup>e</sup> édition. Dunod, Paris.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *La réussite scolaire au Québec*. Direction de la recherche, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., et Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytical review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128
- Normandeau, S et Vinet, M. (2000). Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tome 1 « Les problèmes internalisés » (p. 141-188). Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Powell, K.E., Muir-McClain, L. et Halasyamani, L. (1995). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. *Journal of School Health*, 65(10), 426-431.

- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport de recherche déposé à la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S., et Bélanger, J. (1997). Validation du questionnaire « Répertoire d'habiletés à l'école ». *20<sup>e</sup> Congrès Annuel Conseil Québécois de Recherche en Psychologie*, Sherbrooke.
- Rubin K.H., Bream, L.A. et Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem-solving and aggression in childhood. In D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (p. 219-248). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Samples, F. et Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. In S. E. Delbert, B.A. Hamburg et al. (dir.), *Violence in American Schools: A New Perspective* (p. 217-252). New York : Cambridge University Press, 408 p.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Laginski, A.M. et O'Coin, I. (1996). Effects on high school students on integrating conflict resolution and peer mediation. *Training into an Academic Unit*, 21-36.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1985). *The preschool behavior questionnaire: stability of its factor structure between sexes, ages, and socioeconomic classes*. Communication on 8<sup>th</sup> Biannual Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tours.
- Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behavior Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357- 374.
- Weissberg, R.P. et Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. Dans I.E. Sigel et A. Renninger (dir.), *Handbook of Child Psychology (5<sup>e</sup> éd.)*. Volume 4: *Child psychology in practice* (p. 955-998). New York : John Wiley

# ANNEXE A

## QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES (3<sup>E</sup> À LA 6<sup>E</sup> ANNÉES) CONCERNANT L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES RELATIVES À LA RÉOLUTION DE CONFLITS





**QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES (3<sup>E</sup> À LA 6<sup>E</sup> ANNÉES) CONCERNANT L'ACQUISITION  
DES CONNAISSANCES RELATIVES À LA RÉOLUTION DE CONFLITS**

---

1. Il est normal pour tout le monde d'avoir des conflits ou des chicanes. **Oui** **Non**

2. Lorsque quelqu'un exprime sa colère, ça crée toujours des conflits. **Oui** **Non**

3. Pourquoi il y a des conflits ou des chicanes entre les élèves?

Encerle une seule réponse.

- a) Parce que des élèves ne sont pas gentils avec les autres
- b) Parce que des élèves ne sont pas capables de trouver ensemble une solution à un problème sans se chicaner.
- c) Parce que les adultes de l'école ne punissent pas assez ceux qui dérangent, font des mauvais coups ou disent des mots blessants aux autres.

4. Quelle est la **première chose** que tu fais si tu es en colère contre un autre élève?

Encerle une seule réponse.

- a) Je lui dis des bêtises
- b) Je me calme
- c) J'essaie de trouver tout de suite une solution éviter qu'on se chicane
- d) Je demande de l'aide à un ami

5- Un élève montre de l'**EMPATHIE** envers un autre élève, quand il...

Encerle une seule réponse.

- a) Je ne sais pas ce que le mot EMPATHIE veut dire.
- b) Rit d'un autre élève
- c) Essaie de comprendre comment l'autre élève se sent
- d) Invite un élève chez lui
- e) Console un autre enfant

6- Parmi ces choix, quel sont les **moyens** que tu prendrais pour te calmer si était trop en colère contre un autre élève?

Encerle le ou les moyens que tu prendrais.

- a) J'attends que ma colère passe sans rien faire
- b) J'insulte ou frappe cet élève et m'éloigne de l'élève
- c) Je fais autre chose
- d) Je m'éloigne de l'élève
- e) Je vais voir un adulte pour lui expliquer ce qui s'est passé

7. Imagine que **tu es en chicane** avec un autre élève et **cet élève veut te parler**. Que ferais-tu ? Encerle la ou les choses que tu ferais.

- a) Je ne lui parlerais pas parce que je suis trop fâché et que je ne veux rien savoir de lui (ou d'elle).
- b) J'écouterais ce qu'il (ou elle) aurait à me dire.
- c) Je lui parlerais calmement sans lui dire de bêtises.
- d) Je lui dirais de me laisser tranquille sinon ça va aller mal pour lui (ou elle).
- e) Je lui dirais qu'il n'a pas raison ou que c'est de sa faute si nous sommes en chicane.
- f) Je lui parlerais fort pour me faire comprendre.
- g) S'il dit des choses avec lesquelles je ne suis pas d'accord, je n'attendrais pas qu'il ait fini de parler et je lui dirais immédiatement qu'il n'a pas raison.

8- Qu'est-ce qu'un élève doit faire **pour bien écouter une autre personne**? Encerle la ou les choses à faire.

- a) Regarder la personne qui lui parle.
- b) Se tenir droit devant lui.
- c) Éviter de jouer avec des objets ou de regarder ailleurs.
- d) Soupirer.

9- Quand tu es en colère ou triste à cause de ce qu'un autre élève t'a fait, quel(s) moyen(s) **peux-tu utiliser pour lui dire** ce que tu ressens? Encerle la ou les choses que tu ferais.

- a) Je préfère ne rien lui dire parce que je suis trop fâché ou triste.
- b) Je dirais à mon professeur ou à mes parents de ce qu'il(elle) m'a fait.
- c) Je lui crierais des noms ou je l'insulterais.
- d) Je lui dirais que ce qu'il(elle) a fait n'est pas correct.
- e) Je lui dirais que je suis triste ou fâché à cause de ce qu'il(elle) a fait.

10- Imagine cette situation. À la piscine, Jean s'est fait pousser dans l'eau par un plus vieux. Il a alors décidé de se battre avec le garçon.

- |   |                  |
|---|------------------|
| Est-ce que cette solution va créer d'autres problèmes | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution est juste                   | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution rendra Jean heureux         | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution rendra les autres heureux   | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution est efficace                | <b>Oui - Non</b> |

11- Imagine cette situation. Jonathan a emprunté la cassette de Marie-Eve. Comme il a brisé la cassette, il a décidé de lui en acheter une nouvelle.

- |   |                  |
|---|------------------|
| Est-ce que cette solution va créer d'autres problèmes | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution est juste                   | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution rendra Jonathan heureux     | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution rendra Marie-Eve heureuse   | <b>Oui - Non</b> |
| Est-ce que cette solution est efficace                | <b>Oui - Non</b> |

12- Marc-André et Guillaume jouent au ballon dans des équipes adverses. En voulant donner un coup de pied sur le ballon, Marc-André donne un coup de pied dans les jambes de Guillaume. Que devraient faire ces deux amis ?

- |   |                  |
|---|------------------|
| Marc-André devrait s'excuser auprès de Guillaume.   | <b>Oui - Non</b> |
| Marc-André poursuit le jeu pour ne pas faire perdre son équipe.   | <b>Oui - Non</b> |
| Guillaume devrait essayer de rendre le coup à Marc-André.   | <b>Oui - Non</b> |
| Guillaume devrait dire à Marc-André de faire attention.   | <b>Oui - Non</b> |
| Guillaume devrait dire à Marc-André de faire attention sinon la prochaine fois, il recevra lui aussi un coup de pied. | <b>Oui - Non</b> |



# ANNEXE B

LES DÉSIGNATIONS COMPORTEMENTALES PAR LES PAIRS  
ET  
L'ÉVALUATION DES CONDUITES DE L'ENFANT PAR  
L'ENSEIGNANT-E



## DÉSIGNATIONS DES PAIRS ET DES ENSEIGNANTS-ES

---

Nombre de désignations des pairs : 18

Nombre de désignations des enseignants-es : 25

### **Désignations positives, négatives et d'amitié ( les seules désignations limitées à trois choix)**

#### **Pairs**

Encerle la photo/Fait un « X » dans la case les/des noms des enfants avec qui tu aimes le plus jouer  
...les noms des enfants avec qui tu aimes le moins jouer  
...les noms des enfants qui sont tes meilleurs amis

### **Désignations prosociales (pouvant éventuellement être combinées avec les désignations d'empathie – voir plus bas)**

#### **Pairs**

...le nom des enfants qui aident le plus les autres  
...le nom des enfants qui partagent le plus avec les autres  
...le nom des enfants qui disent le plus souvent des choses gentilles aux autres.

#### **Enseignants-es (désignations inspirées du GEPE et QECP)**

Offre d'aider un enfant (avec ou sans sollicitation de sa part) qui a de la difficulté dans une tâche  
Partage son matériel avec les autres  
Est capable de reconnaître les efforts d'un camarade  
Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre enfant (QECP-médiation)

### **Désignations des problèmes de conduite externalisées**

#### **Pairs**

...le nom des enfants qui se chicanent le plus avec les autres  
... le nom des enfants qui menacent ou font mal aux autres pour obtenir ce qu'ils veulent (agressivité proactive – modifiée du PEI)  
...le nom des enfants qui se fâchent facilement et qui frappent les autres quand ils se font agacer (agressivité réactive – PEI)  
...le nom des enfants qui rient ou ridiculisent souvent des autres (agressivité relationnelle/dénigrement)  
...le nom des enfants qui se battent le plus souvent avec les autres  
...le nom des enfants qui dérangent le plus souvent en classe

### **Enseignants-es (désignations inspirées du GEPE et du QECP)**

Utilise la force la force (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres jeunes  
Lorsqu'un jeune l'agace ou le menace, il/elle se fâche facilement (et peut même aller jusqu'à le frapper)  
S'emporte facilement  
Se bat avec les autres enfants  
Ridiculise facilement les autres élèves  
Résiste aux demandes (ou aux consignes) de l'enseignant  
Dérange souvent les autres élèves en classe

### **Désignations des problèmes de conduite internalisées (et d'inattention)**

#### **Pairs**

...le nom des enfants qui jouent souvent seuls  
...le nom des enfants qui sont trop gênés pour se faire des amis

#### **Enseignants-es (désignations inspirées du GEPE et du QECP)**

A une faible capacité de concentration  
A tendance à travailler seul dans son coin  
Inquiet-e. Plusieurs chose l'inquiète.

### **Désignations directement rattachées aux contenus et aux apprentissages des ateliers**

#### **Communication et expression des émotions**

##### **Pairs**

...le nom des enfants qui sont les plus capables de dire aux autres comment ils se sentent quand ils sont tristes ou fâchés

##### **Enseignants-es (à choisir deux sur trois)**

Quand il se fâche ou se met en colère trop vite à l'endroit d'un camarade, (il/elle) est capable de s'excuser ou de lui expliquer pourquoi il a réagi ainsi  
Est capable de dire (d'expliquer) ce qu'il/elle ressent lorsqu'il/elle est à l'envers  
Lorsque les autres le dérangent, (il/elle) est capable de dire ce qui le dérange plutôt de leur dire simplement d'arrêter ou leur crier des noms

#### **Gestion des émotions (colère)/autocontrôle**

##### **Pairs**

...le nom des enfants qui sont les plus capables de garder leur calme même quand on les dérange ou on leur crie des noms

##### **Enseignants-es (désignations du RHE)**

Ignore les distractions ou les provocations  
Évite les problèmes  
Utilise le contrôle de soi



## **Empathie/sympathie et écoute**

### **Pairs**

...le nom des enfants qui sont le plus capable de consoler un élève qui a de la peine ou qui a peur.

### **Enseignants-es (désignations inspirées du GEPE)**

Console un enfant qui a de la peine ou rassure celui qui éprouve des craintes

Montre de la sympathie (ou de la compréhension) pour un enfant qui commet une erreur ou rencontre des problèmes

## **Résolution de conflits et recherche de solutions**

### **Pairs**

...le nom des enfants qui sont les plus capables de régler leur chicane avec les autres élèves sans se battre ou se crier des noms.

### **Enseignants-es (désignations du GEPE)**

Face à une situation problématique, reconnaît la difficulté

Trouve des idées pour régler la difficulté

Face à une situation problématique, arrive généralement à ses fins de façon satisfaisante pour lui et les autres

Après une tentative infructueuse change de stratégie ou réajuste sa stratégie



# ANNEXE C

## ENTREVUE SUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES INTERPERSONNELS (ERPI)



## DIRECTIVES DE PASSATION

Mentionner à l'enfant :

Au début de l'entrevue :

**Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. J'aimerais entendre les réponses qui te viennent en tête en premier. S'il y en a plusieurs dis-les toutes. Il se peut que je te fasse répéter à l'occasion mais parfois les questions sont légèrement différentes.**

À la fin de l'entrevue :

**On le remercie d'avoir répondu aux questions. Même s'il y avait plusieurs questions très difficiles il a très bien répondu parce qu'on voulait connaître ce qu'il en pensait.**

## **Histoire 1 : Se faire rentrer dedans**

Situation : Imagine que tu attends en ligne pour boire de l'eau à la fontaine. Tout à coup un garçon-fille arrive en courant derrière toi, te rentre dedans et tu tombes par terre.

### **Questions**

#### **1. Émotion: Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour vrai ?**

1a. Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement ?

1b. Pourquoi te sentirais-tu ainsi ?

#### **2. Comment penses-tu qu'il-elle se sentirait ?**

2a. Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement ?

2b. Pourquoi se sentirait-il-elle ainsi ?

#### **3. Penses-tu qu'il y aurait un problème entre toi et ce garçon-fille ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème ? (attendre la réponse avant de passer à la suivante)**

3a. Pourquoi penses-tu cela ?

3b. La plupart du temps, penses-tu que ça pose un problème ou que ça ne pose pas de problème pour les autres enfants ?

3c. Pourquoi ?

#### **4. Inférence: Pourquoi penses-tu qu'il-elle a fait cela ? Pourquoi penses-tu que ce garçon-fille t'a rentré dedans ?**

4a. Pourquoi t'aurait-il-elle rentré dedans pour cette raison ? Explique-moi pourquoi il-elle t'a rentré dedans.

#### **5. Choix forcé: Penses-tu qu'il-elle t'a rentré dedans par accident ou penses-tu que ce garçon-fille l'a fait exprès ?**

5a. Pourquoi penses-tu cela ?

#### **6. Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait ? Qu'est-ce que tu dirais ?**

6a. Pourquoi serait-ce une bonne solution ?

6b. Quoi d'autre pourrais-tu faire ? Y a t-il autre chose que tu pourrais faire?

## **Histoire 2 : L'affiche**

Situation : Imagine qu'un jour à l'école, pendant un cours d'arts plastiques, tous les élèves sont en train de terminer un dessin. Le professeur annonce qu'il est presque temps de tout nettoyer. Un-e des garçons - filles de ta classe passe près de toi et s'étire pour prendre un pot de peinture mais il-elle t'accroche et répand de la peinture partout sur ton dessin.

### **Questions**

**1. Émotion: Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour vrai?** (Attendre la réponse spontanée avant de passer à 1a. App).

1a. (APP) Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement ?

1b. Pourquoi te sentirais-tu ainsi ?

**2. Comment penses-tu qu'il-elle se sentirait?**

2a. (APP) Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement ?

2b. Pourquoi se sentirait-il-elle ainsi ?

**3. Penses-tu qu'il y aurait un problème entre toi et ce garçon-fille ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème?** (attendre la réponse avant de passer à la suivante)

3a. Pourquoi penses-tu cela ?

3b. Que penses-tu qu'il peut arriver avec la plupart des garçons-filles dans des situations semblables ? La plupart du temps, penses-tu que ça pose un problème ou que ça ne pose pas de problème ?

3c. Pourquoi ?

**4. Inférence: Pourquoi penses-tu qu'il-elle a fait cela? Pourquoi penses-tu que ce garçon-fille a renversé le pot de peinture? Explique-moi.**

4a. Pourquoi aurait-il-elle renversé la peinture pour cette raison ?

**5. Choix forcé: Penses-tu qu'il-elle a renversé la peinture par accident ou penses-tu que ce garçon-fille l'a fait exprès ?**

5a. Pourquoi penses-tu cela ?

**6. Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait ?  
Qu'est-ce que tu dirais ?**

6a. Pourquoi serait-ce une bonne solution ?

6b. Quoi d'autre pourrais-tu faire ? Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire ?



### **Histoire 3 : Serpents-échelles**

Situation : Imagine que tu joue au jeu des serpents et des échelles avec ton-ta meilleur-e ami-e. Vous êtes à la fin de la partie et tu lances le dé et tu gagnes. Ensuite, ton-ta meilleur-e ami-e ne te parle plus et ne joue plus avec toi.

1. **Toi, comment réagiras-tu ?** S'il «ne sait pas», reformuler la situation en ajoutant «Écoute bien et imagine-toi dans la situation». **Explique-moi ta réaction.**
2. **Lui, pourquoi réagit-il comme ça ?** Explique-moi sa réaction.

Émotion 1.1 **Comment te sentirais-tu dans une telle situation ?**  
**Bien, Mal, Pas content; Comment ?**

1.1a Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement?

Émotion 2.1 **Comment se sentirait-il-elle ?**  
**Bien-Mal-Pas content; Comment ?**

2.1a Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement?

2.1b **Pourquoi se sentirait-il-elle ainsi ?**

Problème 1.2 **Selon toi, c'est quoi le problème ?**

⇒ 1.2a **Comment ferais-tu pour résoudre ce problème ?**

Comportement 1.3 **Que ferais-tu dans cette situation ? Que dirais-tu ?**

Solution 2.3 **D'après toi, quelle solution serait-elle correcte ?**

2.3a **Pourquoi serait-elle correcte cette solution ?**

Solution 2 2.4 **Y aurait-il d'autres solutions correctes ?**

Conséquence 1.4 **Comment se terminerait la récréation ?**

Relation 1.5 **Comment serait ta relation avec ton ami ?**

1.5a **Pourquoi ?**

## **Histoire 4 : Rumeurs**

Situation : Un-e nouvel-le élève de la classe qui te voit pour la première fois se moque de ta coupe de cheveux en disant aux autres que tu as l'air niaiseux-se comme ça.

1. **Toi, comment réagirais-tu ?** S'il «ne sait pas», reformuler la situation en ajoutant «Écoute bien et imagine-toi dans la situation». **Explique-moi ta réaction.**
2. **Lui, pourquoi réagirait-il comme ça ?** Explique moi sa réaction.

Émotion 1.1 **Comment te sentirais-tu dans une telle situation ?**

**Bien, Mal, Pas content; Comment ?**

1.1a Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement?

Émotion 2.1 **Comment se sentirait-il-elle ?**

**Bien, Mal, Pas content; Comment ?**

2.1a Fâché, Triste, Inquiet, Surpris, Content, Coupable, Gêné, Rejeté, Autrement?

2.1b **Pourquoi se sentirait-il-elle ainsi ?**

Problème 1.2 **Selon toi, c'est quoi le problème ?**

⇒ 1.2a **Comment ferais-tu pour résoudre ce problème ?**

Comportement 1.3 **Que ferais-tu dans cette situation? Que dirais-tu?**

Solution 2.3 **D'après toi, quelle solution serait-elle correcte ?**

2.3a **Pourquoi serait-elle correcte cette solution ?**

Solution 2.4 **Y aurait-il d'autres solutions correctes ?**

Conséquence 1.4 **Comment se terminerait la récréation ?**

Relation 1.5 **Comment serait ta relation avec ton ami ?**

1.5a **Pourquoi ?**

Solution 2 2.4 **Y aurait-il d'autres solutions correctes ?**

Conséquence 1.4 **Comment se terminerait la récréation ?**

Relation 1.5 **Comment serait ta relation avec cet élève ?**

1.5a **Pourquoi ?**

## **GRILLE DE DÉCODAGE (INTERPRÉTATION)**

### **Histoire 1 : Se faire rentrer dedans**

- Enfant victime d'une provocation - accident.
- Relation avec l'autre non spécifiée.
- ERPI modifié légèrement pour inclure quelques questions sur la perception de l'autre.

#### Modifications

- Question 1b = Justifier sa propre émotion. Perception-connaissance de soi.
- Question 2 = Émotion de l'autre pour évaluer l'empathie. Aussi questions 2a et 2b).
- Question 3a = Explications de la situation (problème ou non problème).
- Questions 3b-c = Généralisation aux autres enfants dans cette situation. Capacité de différencier sa propre réaction de celles que d'autres pourraient avoir.
- Question 5a = Justification de l'intention. Décentration – point de vue de l'autre.
- Question 6a = Qualité de la solution. Capacité à juger d'une bonne solution, critères employés.

### **Histoire 2 : L'affiche**

- Enfant victime d'une provocation - accident.
- Relation avec l'autre non spécifiée.
- ERPI modifié légèrement pour inclure quelques questions sur la perception de l'autre.

#### Modifications

- mêmes que l'histoire 1.

### **Histoire 3 : Ballon-chasseur**

- Enfant «provocateur – victime».
- Relation d'amitié (meilleur ami) avec l'autre.
- ERPI transformé afin d'inclure des questions sur la résolution de conflits.

#### Modifications

- Question 1.2 = Définition du problème - conflit. Où le conflit est-il situé; situation – personne – relation.
- Question 1.2a = Processus de résolution de problème – conflit. Capacité à verbaliser des actions qui font parti de la résolution de conflit. Aussi questions 1.3 et 2.2 qui sont l'approfondissement de la question 1.2a).

- Question 2.3b-c = Confrontation sur les qualités de la solution en spécifiant pour lui-même et pour l'autre.
- Question 2.4 = Conséquence ou suite au conflit. Anticipation du résultat en terme de situation.
- Question 1.5 = Conséquence ou suite au conflit sur la relation avec l'enfant.

#### **Histoire 4 : Rumeurs**

- Enfant «victime».
- Conflit «verbal».
- Aucune relation avec l'autre; un nouveau.
- ERPI transformé pour inclure des questions sur la résolution de conflits.

#### Modifications

- mêmes que pour l'histoire 3.

#### **PRÉSUPPOSÉS :**

- Le traitement du problème – conflit est influencé par la relation (ou l'absence de relation) entre les deux enfants. On peut penser que chaque enfant spécifie mentalement un type de relation de par sa représentation de «l'autre élève». Ceci pourrait entraîner du «bruit» dans les résultats.
- Le traitement du problème – conflit est influencé par sa nature même (ambigu ou explicite).
- Le ERPI original investigate davantage les inférences (intention et responsabilité) et les biais socio-cognitifs.
- Le ERPI transformé investigate davantage le processus de résolution de problème – conflit.
- Deux transformations majeurs sont opérés dans les situations au ERPI original; la situation est explicitement problématique et la relation avec l'enfant est spécifiée.
- L'évaluation du programme à tous les niveaux est mieux couverte en incluant des situations potentiellement problématiques et d'autres situations clairement problématiques.
- L'évaluation du programme doit inclure des mesures du processus de résolution de problème – conflit.

# ANNEXE D

## « QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL »

(DONNÉES CONCERNANT L'IMPLANTATION DU PROGRAMME  
RECUEILLES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS-ES)



# Questionnaire général

Dans le but de raffiner et de mieux adapter notre intervention à vos besoins, nous souhaitons connaître votre perception générale par rapport à différents volets de l'intervention, soit le guide d'activités et le soutien reçu tout au long de l'intervention. Nous sommes également intéressés à mieux vous connaître. Il est important pour nous d'avoir plus d'informations sur les personnes qui appliquent l'intervention, en l'occurrence les enseignantes. Pour cette raison, nous vous demandons de compléter la dernière section de ce questionnaire qui consiste à vous décrire sur une série de 35 adjectifs. Veuillez prendre note qu'il n'y a ni de bonnes réponses, ni de mauvaises réponses. Vous répondez au meilleur de votre connaissance et le plus spontanément possible.

**Nous tenons également à vous assurer que les informations que vous nous communiquerez resteront confidentielles et qu'elles ne serviront que pour les fins du présent projet de recherche.**

Avant de débiter, nous vous demandons de compléter les deux questions qui suivent. Ces informations nous permettront de mieux gérer nos dossiers.

Votre âge :

- Moins de 20 ans
- Entre 20 et 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Entre 40 et 50 ans
- Plus de 50 ans

Nombre d'années d'expérience d'enseignement : \_\_\_\_\_

### **Section A.**

1. **Avez-vous implanté le programme « Vers le Pacifique » dans votre classe cette année?**
  - Oui Veuillez répondre aux questions qui suivent
  - Non Veuillez répondre aux questions à partir de la page 9, question 22.

### **Section B. Le guide d'activité**

2. Le contenu du guide d'activités répond-t-il à vos besoins comme enseignant(e)?
  - Pas du tout
  - Peu
  - Assez
  - Entièrement

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



3. Si le guide d'activités était diffusé sur une plus grande échelle, quels seraient, selon vous :

**a. les points à améliorer :**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**b. les points à conserver :**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Lors d'intervention dans des situations difficiles entre les élèves (disputes, menaces, enfant qui s'isole, etc.) le contenu ainsi que les activités du programme ont été :

- Très utile
- Utile
- Ni utile, ni inutile
- Inutile
- Totalement inutile

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Section C. Le soutien reçu**

5. Le soutien apporté par les responsables du projet était :

- Très insuffisant
- Insuffisant
- Ni suffisant, ni insuffisant
- Suffisant
- Très suffisant

Commentaires : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Si vous aviez à participer de nouveau à un projet similaire :

a. Que changeriez-vous au soutien offert ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b. Que conserveriez-vous au soutien offert ?

---

---

---

---

**Section D. Le projet dans l'ensemble**

7. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) du programme *Vers le Pacifique*?

- très satisfait(e)
- satisfait(e)
- moyennement satisfait(e)
- peu satisfait(e)
- pas satisfait (e) du tout

Pourquoi? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

8. Selon votre perception, le programme *Vers le Pacifique*, incluant les ateliers sur les habiletés de base à la résolution de conflits et le service de médiation par les pairs, a-t-il eu des impacts sur les élèves de l'école?

- Beaucoup
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

Expliquez:

---

---

---

---

9. Depuis l'implantation de ce programme, y a-t-il moins de violence à votre école?
- Oui
  - Non
  - Je ne sais pas

10. Les jeunes ont-ils modifié leur façon de régler leurs conflits? Le programme vous a-t-il permis de consacrer plus de temps à d'autre chose que la gestion des conflits (lors du retour de la récréation par exemple) ?

- Beaucoup
- Peu
- Pas du tout
- Moyennement

Expliquez:

---

---

---

---

11. Avez-vous d'autres commentaires (positifs ou négatifs) concernant le programme Vers le Pacifique?

---

---

---

---

Des souhaits?

---

---

---

12. Si le projet était à nouveau offert aux enseignant(e)s des écoles du Québec, suggèreriez-vous à vos confrères et consoeurs d'y participer?

- Non
- Oui
- Je ne sais pas

**Section E. Les activités et les enfants présentant des difficultés d'adaptation sociale**

Le guide a été conçu pour l'ensemble des élèves de votre classe. Cependant, nous souhaiterions en savoir un peu plus concernant certains types d'enfants, à savoir ceux présentant des comportements très dérangeants (opposants, indisciplinés), ceux présentant des conduites agressives excessives ou encore, ceux qui sont isolés ou retirés socialement.

13. Est-ce qu'il y a selon vous ces types d'enfants dans votre classe?

Enfants très dérangeants	<input type="checkbox"/> Non	Nombre d'enfants : _____
	<input type="checkbox"/> Oui	

Enfants à conduites agressives excessives	<input type="checkbox"/> Non	Nombre d'enfants : _____
	<input type="checkbox"/> Oui	

Enfants isolés ou retirés socialement	<input type="checkbox"/> Non	Nombre d'enfants : _____
	<input type="checkbox"/> Oui	

14. Si vous avez ces types d'enfants dans votre classe, ceux-ci participent-ils de la même façon que le reste de la classe?

Enfants très dérangeants  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants à conduites agressives excessives  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants isolés ou retirés socialement  Non  Oui  Ne s'applique pas

Si oui, expliquez : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Si non, quelles suggestions apporteriez-vous aux activités ou à leur déroulement afin de faciliter la participation de ces enfants : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

15. Si vous avez ces types d'enfants dans votre classe, pensez-vous que ces activités ont aidé ces enfants dans l'acquisition de comportements prosociaux ?

Enfants très dérangeants  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants à conduites agressives excessives  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants isolés ou retirés socialement  Non  Oui  Ne s'applique pas

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Si vous avez ces types d'enfants dans votre classe, avez-vous dû adapter de façon particulière les activités ou modifier vos attitudes en fonction de ces enfants?

Enfants très dérangeants  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants à conduites agressives excessives  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants isolés ou retirés socialement  Non  Oui  Ne s'applique pas

Si oui, expliquez ces adaptation ou ces modifications particulières : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

17. Si vous avez ces types d'enfants dans votre classe, est-ce que le contenu du programme a été utile lors de vos interventions avec ces enfants?

Enfants très dérangeants  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants à conduites agressives excessives  Non  Oui  Ne s'applique pas

Enfants isolés ou retirés socialement  Non  Oui  Ne s'applique pas

Si oui, décrivez brièvement : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



**Section G: Le service de médiation par les pairs**

18. Êtes-vous satisfait de la sélection des élèves-médiateurs(trices)?

- Beaucoup
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

Expliquez

---

---

---

---

---

19. Selon votre perception, les élèves-médiateurs(trices) sont-ils bien formé(e)s pour exercer leur rôle?

- Très bien
- Bien
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

Expliquez

---

---

---

---

---

20. Vous arrive-t-il de voir des élèves-médiatateurs(trices) offrir leur aide dans des situations de conflits?

- Très souvent
- Souvent
- De temps en temps
- Rarement
- Jamais

21. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) du travail accompli par les élèves-médiatateurs(trices)?

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Moyennement satisfait(e)
- Peu satisfait(e)
- Pas satisfait(e) du tout

22. Avez-vous des commentaires (positifs ou négatifs) concernant le service de médiation par les pairs en général?

---

---

---

---

---

---

---

---

**Section H. Questions s'adressant à tou(te)s les enseignant(e)s**

23. Outre les activités proposées par le guide d'activités « Vers le Pacifique », avez-vous, cette année, présenté et animé d'autres activités également axées sur le développement des habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels? Si oui, décrivez brièvement ces activités, leur contexte (par exemple, pendant certaines activités scolaires, événements particuliers, etc.) ainsi que leur fréquence (nombre de fois dans la semaine ou dans le mois) ainsi que leur durée :

- Non
- Oui

---

---

---

---

---

---

---

24. Durant la présente année, avez-vous utilisé des modes d'organisation pédagogique susceptibles d'aider au développement et au maintien des habiletés sociales (par exemple, des activités d'apprentissage coopératif ou en petit groupe, du tutorat entre les pairs, etc.) Si oui, décrivez brièvement ces activités, leur fréquence ainsi que leur durée

- Non
- Oui

---

---

---

---

---

---

---

**Nous vous remercions encore une fois  
pour votre grande collaboration!**