

**Évaluation d'un programme  
de promotion de la conduite pacifique  
en milieu scolaire primaire  
Rapport final**

Présenté au Centre Mariebourg

par : Normand Rondeau<sup>1</sup>  
François Bowen<sup>2</sup>  
Jean Bélanger<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Chercheur associé, coordonnateur de recherche

<sup>2</sup> Département de psychopédagogie et andragogie  
Université de Montréal

<sup>3</sup> Direction de la santé publique  
de Montréal-Centre

Juin 1999

## Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier spécialement le personnel scolaire; les enseignantes<sup>1</sup>, les professionnels non-enseignants et les équipes de direction des établissements scolaires qui ont participé à l'évaluation. Sans leur généreuse participation, nous n'aurions pu compléter l'évaluation.

Aussi, nous remercions Johanne Allaire, Janick Audet, Isabelle Boisé, Sylvie Labonté, Pierre Lavigueur, Vicky Mercier, Claude Moreau et Sophie Robitaille pour leur participation à l'une ou l'autre des étapes de l'étude.

Enfin, cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier du Programme de subventions pour des Projets d'interventions, d'études et d'analyse en santé publique de la Régie régionale Montréal Centre.

---

<sup>1</sup> Le terme enseignante plutôt qu'enseignant a été utilisé tout au long de ce rapport dans le seul but d'alléger le texte. Il reflète une réalité qui était présente au moment de l'étude et dans les écoles participantes.

# Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	5
INTRODUCTION .....	6
<b>1. PROBLÉMATIQUE, FONDEMENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES DE L'INTERVENTION .....</b>	<b>6</b>
1.1. LES TROUBLES DE LA CONDUITE EN MILIEU SCOLAIRE .....	6
1.2. L'ÉCOLE COMME MILIEU DE PRÉVENTION .....	7
1.3. LA PROMOTION DES HABILITÉS SOCIALES ET DE LA RÉOLUTION PACIFIQUE DES CONFLITS INTERPERSONNELS COMME OBJECTIFS D'INTERVENTION .....	7
1.4. LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉDIATION PAR LES PAIRS EN MILIEU SCOLAIRE: UNE VOIE D'INTERVENTION PROMETTEUSE.....	8
1.5. ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE MÉDIATION EN MILIEU SCOLAIRE.....	9
1.5.1. <i>Problèmes méthodologiques des évaluations antérieures</i> .....	10
<b>2. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION.....</b>	<b>12</b>
2.1. OBJECTIF : CONSCIENTISER, FORMER ET SENSIBILISER .....	12
2.2. OBJECTIF : AGIR ET PRÉVENIR PAR LA MÉDIATION .....	12
2.2.1. <i>Sélection des médiateurs</i> .....	12
2.2.2. <i>Formation des médiateurs</i> .....	13
2.2.3. <i>L'action des médiateurs</i> .....	13
2.2.4. <i>Encadrement des médiateurs</i> .....	13
2.3. IMPLANTATION DU PROJET À L'HEURE ACTUELLE.....	13
<b>3. OBJECTIFS D'ÉVALUATION.....</b>	<b>14</b>
3.1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DE L'ÉVALUATION CONCERNANT L'IMPLANTATION .....	14
3.2. OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DE L'ÉVALUATION SUR LE PLAN DES EFFETS .....	14
<b>4. MÉTHODOLOGIE DE L'IMPLANTATION.....</b>	<b>15</b>
4.1. PARTICIPANTS .....	15
4.1.1. <i>Intervenants</i> .....	15
4.1.2. <i>Écoles</i> .....	15
4.2. INSTRUMENTS ET PROCÉDURES .....	16
4.3. CADRE D'ANALYSE .....	17
<b>5. RÉSULTATS .....</b>	<b>18</b>
5.1. IMPLANTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME .....	18
5.1.1. <i>Recrutement</i> .....	18
5.1.2. <i>Participation des écoles</i> .....	19
5.2. IMPLANTATION : SENSIBILISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE .....	22
5.3. IMPLANTATION : ATELIERS.....	23
5.3.1. <i>Planification et organisation</i> .....	23
5.3.2. <i>Animation et participation</i> .....	23
5.3.3. <i>Satisfaction</i> .....	25
5.4. IMPLANTATION : MÉDIATION .....	25
5.4.1. <i>Sélection des médiateurs</i> .....	26
5.4.1.1. Planification et organisation .....	26
5.4.1.2. Animation et participation .....	27
5.4.1.2.1. Les intervenants et le personnel scolaire.....	27
5.4.1.2.2. Les élèves.....	27
5.4.1.3. Satisfaction .....	28
5.4.2. <i>La formation des médiateurs</i> .....	28
5.4.2.1. Planification et organisation .....	28
5.4.2.2. Animation et participation .....	29

5.4.2.3. Satisfaction .....	29
5.4.3. <i>L'action des médiateurs</i> .....	30
5.4.3.1. Planification et organisation .....	30
5.4.3.2. Animation et déroulement .....	31
5.4.3.3. Satisfaction .....	34
5.4.4. <i>Encadrement des médiateurs</i> .....	34
5.4.4.1. Planification et organisation .....	35
5.4.4.2. Animation et participation .....	35
5.4.4.3. Satisfaction .....	36
5.4.4.3.1. Les médiateurs .....	36
5.4.4.3.2. Les accompagnateurs .....	37
5.5. APPROPRIATION .....	37
5.5.1. <i>Adaptation des milieux au retrait progressif des intervenants</i> .....	37
5.5.2. <i>Niveau d'appropriation selon les écoles</i> .....	38
<b>6. DISCUSSION DE L'IMPLANTATION.....</b>	<b>39</b>
6.1. PRÉSENTATION DU CADRE D'ANALYSE .....	39
6.2. RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'IMPLANTATION .....	41
6.2.1. <i>Volet « Ateliers »</i> .....	41
6.2.2. <i>Volet « Médiation »</i> .....	41
6.2.2.1. Sélection des médiateurs.....	41
6.2.2.2. Formation des médiateurs.....	42
6.2.2.3. L'action des médiateurs.....	42
6.2.2.4. Encadrement et suivi des médiateurs .....	42
6.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	43
<b>7. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DES EFFETS.....</b>	<b>47</b>
7.1. PLAN D'ANALYSE.....	48
7.2. PARTICIPANTS .....	48
7.3. INSTRUMENTS ET MESURES .....	49
<b>8. RÉSULTATS .....</b>	<b>50</b>
8.1. PREMIÈRE ANNÉE D'INTERVENTION .....	50
8.1.1. <i>Effets sur les groupes expérimentaux</i> .....	50
8.1.1.1. Évaluation par l'enseignante .....	51
8.1.1.2. Perception de la compétence .....	51
8.1.1.3. Résolution de problème interpersonnel .....	51
8.1.2. <i>Effets sur les médiateurs</i> .....	52
8.1.2.1. Évaluation par l'enseignante .....	52
8.1.2.2. Perception de la compétence .....	53
8.1.2.3. Résolution de problème interpersonnel .....	53
8.2. DEUXIÈME ANNÉE D'INTERVENTION .....	53
8.2.1. <i>Effet sur les groupes expérimentaux</i> .....	53
8.2.1.1. Mesures de l'enseignante.....	53
8.2.1.2. Perception de la compétence .....	54
8.2.1.3. Résolution de problème interpersonnel .....	54
8.2.2. <i>Effets sur les médiateurs</i> .....	54
8.2.2.1. Mesures de l'enseignante.....	55
8.2.2.2. Perception de la compétence .....	55
8.2.2.3. Résolution de problème interpersonnel .....	55
<b>9. DISCUSSION DES EFFETS.....</b>	<b>56</b>
9.1. RAPPEL DU PLAN D'ANALYSE .....	56
9.2. RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	57
9.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	58
9.3.1. <i>Les effets sur les médiateurs</i> .....	58
9.3.2. <i>Les effets sur l'ensemble des élèves des écoles ayant participé au programme</i> .....	59
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>64</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'élèves et de classes dans chaque école. ....	16
Tableau 2 : Participation du personnel des écoles. ....	22
Tableau 3 : Fréquence des ateliers animés dans les classes et les écoles.....	24
Tableau 4 : Participation des élèves au processus de sélection.....	28
Tableau 5 : Médiations demandées ou offertes et médiations complétées. ....	32
Tableau 6 : Fréquence des médiations complétées selon le type de conflit.....	33
Tableau 7 : Répartition des élèves qui demandent la médiation.....	34
Tableau 8 : Nombre de groupes d'encadrement, d'animateurs et de rencontres en deuxième année d'implantation.....	36
Tableau 9 : Distribution des sujets.....	49
Tableau 10 : Instruments, dimensions évaluées et nombre d'élèves évalués. ....	50
Tableau 11 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante. ....	69
Tableau 12 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.....	70
Tableau 13 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.....	71
Tableau 14 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.....	72
Tableau 15 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.....	73
Tableau 16 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.....	74
Tableau 17 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.....	75
Tableau 18 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.....	76
Tableau 19 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.....	77
Tableau 20 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.....	78
Tableau 21 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.....	79
Tableau 22 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.....	80

## Introduction

Le présent rapport a pour principal objectif d'évaluer l'implantation et les effets du programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire développé par le Centre Mariebourg. Ce programme se divise en deux volets, soit: a) conscientiser, sensibiliser et former les intervenants de l'école et tous les élèves au développement des habiletés sociales et à la résolution de conflits interpersonnels; b) sélectionner, former, superviser et encadrer des élèves du deuxième cycle du primaire susceptibles d'agir comme médiateurs lors de conflits sociaux entre les élèves de l'école.

Dans le présent document, le lecteur pourra prendre connaissance de l'ensemble des dimensions de l'évaluation du projet. Une première section rappelle la problématique de l'intervention dans le milieu scolaire et spécifie les différents aspects de « Vers le Pacifique ». Les résultats de l'implantation sont abordés et commentés dans la deuxième section. Enfin, la dernière section rapporte et discute les résultats des effets de l'intervention.

### 1. Problématique, fondements théoriques et empiriques de l'intervention

#### 1.1. *Les troubles de la conduite en milieu scolaire*

Le rapport du Groupe de travail pour les jeunes (« Un Québec fou de ses enfants » - Bouchard, et al., 1991) a identifié les trois principales difficultés auxquelles est confrontée une partie de la jeunesse québécoise dans son développement et son adaptation psychosociale: 1) les problèmes d'extériorisation (hyperactivité, troubles d'opposition et de la conduite); 2) l'abus et la négligence des parents et des adultes envers les enfants; 3) les différentes formes de retrait des jeunes telles que l'abandon scolaire, l'itinérance ou le suicide. L'importance de ces problèmes provient notamment du fait que leur niveau de prévalence respectif est en constante évolution et qu'ils constituent de véritables défis, non seulement pour le système des services de santé et des services sociaux, mais pour l'ensemble de la société québécoise.

La montée de la violence (directement associée aux problèmes d'extériorisation) dans les écoles au cours des dernières années, notamment en milieu urbain et défavorisé est un phénomène bien documenté (Bouchard et al., 1991; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1984; Tremblay et al., 1990). Il apparaît donc important que les autorités et les éducateurs en place posent des actions concrètes et rapides afin d'éviter que les problèmes qu'elle engendre ne prennent trop d'ampleur. Les besoins à cet égard sont tels que les services spécialisés des écoles lorsqu'ils sont présents, se retrouvent débordés et doivent se limiter aux interventions de traitement et de réadaptation lorsque les difficultés ont déjà pris de l'ampleur (Hébert, 1991; Knoff, 1987). En effet, en matière de prévention de la violence en milieu scolaire, les initiatives systématiques et durables demeurent encore peu répandues (Bouchard et al. 1991; Hébert, 1991). Cette situation est cependant en voie de changer en raison d'un consensus grandissant au sujet de la nécessité de promouvoir le bien-être (physique et psychosocial) des jeunes enfants comme principal outil de prévention des problèmes graves (Politique santé et bien-être, MSSS, 1992; Plan d'action pour la réussite éducative, MEQ, 1992).

## **1.2. L'école comme milieu de prévention**

Les recherches rapportées par le groupe de travail pour les jeunes (Bouchard et al., 1991) montrent à quel point les actions préventives au préscolaire et au primaire peuvent rapporter des dividendes intéressants à l'adolescence et à l'âge adulte (voir également Zigler, Taussig et Black, 1992). La maternelle et l'école primaire offrent notamment des possibilités uniques d'actions préventives. Premièrement, après le milieu familial, l'environnement scolaire est sans contredit le second milieu d'importance dans le développement de l'enfant. L'école est un milieu de vie dit « naturel » pour l'enfant, un milieu faisant partie de son quotidien et avec lequel il peut développer un sentiment d'appartenance (Weissberg, Caplan et Sivo, 1989). C'est l'endroit où se manifeste de façon déterminante l'influence des camarades qui sanctionnent, encouragent ou rejettent nombre de pratiques sociales. Cette influence des pairs peut être mise à contribution et intégrée au répertoire des pratiques éducatives préventives. Deuxièmement, l'école permet d'assurer une continuité dans les actions préventives. Il est possible de suivre le cheminement d'un enfant d'une année à l'autre et d'ajuster les interventions éducatives en fonction des transformations qu'impose le développement rapide de l'enfant entre cinq et douze ans. L'école représente donc un endroit privilégié pour concevoir et mettre en place des actions préventives, notamment contre la violence et les problèmes qui lui sont associés.

## **1.3. La promotion des habiletés sociales et de la résolution pacifique des conflits interpersonnels comme objectifs d'intervention**

Plusieurs recherches (rapportées par Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990) ont montré que des déficits précoces au plan des habiletés sociales représentent un facteur de risque majeur. Il apparaît donc clairement que consiste à développer chez l'enfant les habiletés sociales lui permettant de développer des relations satisfaisantes avec ses pairs (Gesten, Weissberg, Amish et Smith, 1987'autres recherches semblent par ailleurs démontrer qu'une partie des déficits au plan des habiletés sociales découleraient de facteurs cognitifs. Une revue exhaustive des recherches dans ce domaine, effectuée par Dumas (1988, p.103), permet d'identifier un certain nombre de caractéristiques associées aux enfants manifestant de façon importante des comportements antisociaux. aux autres enfants, ces jeunes ne perçoivent pas correctement les actions des autres ils ont tendance à extraire un nombre limité d'informations de leurs interactions sociales, prêtant généralement attention à des indices agressifs aux dépens d'autres indices. Ils ont également tendance à être limités dans leur capacité d'apporter des solutions positives à des conflits interpersonnels, à attribuer des intentions hostiles aux autres (spécialement dans des situations sociales ambiguës), à être incapables d'accepter une perspective différente de la leur, à manquer d'empathie, à se centrer sur les fins plutôt que les moyens et à méconnaître les conséquences de leur propre comportement.

En somme, ces enfants en difficulté d'adaptation manifestent clairement un manque d'habiletés dans la solution de problèmes sociaux résultats viennent soutenir l'hypothèse de Kohlberg et Mayer (1972 dans Dumas, 1988), à l'effet que : « Le comportement antisocial est acquis au cours d'interactions sociales avec les adultes et les pairs, non pas en réponse directe à des contingences spécifiques, mais au travers d'un processus de médiation cognitive qui se reflète dans la façon dont l'enfant évalue ces contingences, anticipe les réactions d'autrui et dirige ainsi son comportement. » (p.103). Plusieurs théoriciens et praticiens ont donc suggéré que si l'apprentissage d'habiletés sociales (partage, entraide, habiletés à communiquer, etc.) pouvait constituer une base intéressante pour prévenir plusieurs

problèmes d'adaptation sociale, cette approche demeurerait insuffisante si l'on ne cherchait pas également à promouvoir les habiletés cognitives qui les sous-tendent (Ladd et Mize, 1983; McGinnis et Goldstein, 1984; Spivack, Platt et Shure, 1976; Spivack et Shure, 1982; 1985). Dans cette perspective, un des buts de l'intervention ou de l'action préventive consiste à modifier les modes d'appréhension inadaptes de l'enfant en lui enseignant les processus de pensée nécessaires à un fonctionnement adapté. Voilà pourquoi la plupart des programmes actuels de développement des habiletés sociales accordent une place importante à l'apprentissage du processus de résolution de problèmes relationnels. Les activités éducatives développées autour de ce processus visent la maîtrise chez l'enfant de quatre étapes majeures pouvant s'appliquer quelle que soit la situation sociale (Gesten et al., 1987; Spivack et Shure, 1982). Ces étapes sont les suivantes : 1) identifier et reconnaître la nature du problème avec ses conséquences; 2) identifier les différentes solutions au problème et leurs conséquences respectives; 3) choisir la solution qui apparaît la plus appropriée; 4) appliquer cette solution et en évaluer les effets.

#### ***1.4. Le développement de la médiation par les pairs en milieu scolaire: une voie d'intervention prometteuse***

Selon McGinnis et Goldstein (1984) la combinaison « habiletés sociales/résolution de problèmes » offre une formule de prévention très prometteuse. Les possibilités de généralisation des apprentissages que permet cette combinaison s'en trouvent accrues en raison de la nature englobante des processus cognitifs qui servent de médiateurs au comportement à travers le temps et les situations (voir également Gesten et al., 1987; Spivack et Shure, 1982). Les activités éducatives développées autour de cette « combinaison » peuvent se diviser en deux grandes catégories (voir Vitaro et Charest, 1988, pour une description plus étoffée). Une première catégorie d'activités se présente sous la forme d'une série d'ateliers animés par des adultes avec ou sans le concours des pairs. Cette formule d'intervention a déjà fait ses preuves dans le domaine de l'apprentissage des habiletés sociales et de la résolution pacifique de conflits (voir Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994 pour une recension française des nombreuses études évaluatives de ce type d'approche). Une seconde formule d'intervention consiste à impliquer des pairs, sous la supervision d'adulte, en dehors des ateliers d'apprentissage. Les pairs agissent ici comme modèles, agents facilitateurs ou renforceurs auprès des enfants visés par l'intervention. Selon Vitaro et Charest (1988) citant Kalfus (1984), les interventions menées par les pairs, en comparaison de celles dirigées uniquement par les adultes, offrirait encore plus de garanties aux plans de la généralisation et du maintien des apprentissages. En effet, plusieurs recherches, menées depuis plus de trente ans, ont démontré que les interactions entre les pairs agissent comme un facteur très important de socialisation en raison notamment de l'absence de fortes relations d'autorité entre les enfants (Lytton, 1990). Contrairement à la relation adulte/enfant, les relations entre les pairs peuvent être beaucoup moins inhibantes lorsqu'il s'agit d'échanger des points de vue, de négocier, d'expérimenter de nouvelles façon de faire, etc. Sans exclure une certaine supervision de la part des adultes, les recherches recensées par Hartup (1983) et Ulingher-Shantz (1983) soulignent le rôle essentiel des pairs dans le développement cognitif, social et affectif de l'enfant.

L'ensemble de ces recherches indiquent très clairement À cet égard, une étude évaluative menée par Maxwell (1989), indique que l'implantation d'un programme visant la médiation par les pairs (incluant des ateliers animés par des éducateurs) permet d'obtenir de meilleurs résultats.

D'ailleurs, une revue de la documentation (voir plus bas) indique clairement que la formation de



médiateurs parmi les pairs à l'école constitue une formule d'intervention de plus en plus répandue permettant aux jeunes d'apprendre, de maîtriser et d'appliquer les étapes de la résolution pacifique des conflits. Il s'agit d'offrir à un certain nombre de jeunes d'un milieu donné (ex., l'école) la possibilité de développer des habiletés à la médiation et la résolution de problèmes, et de mettre en pratique de telles habiletés (c'est-à-dire, intervenir comme tiers afin d'aider à résoudre un conflit interpersonnel entre deux enfants ou plus). Tel que le démontre la section suivante, des programmes du genre sont déjà solidement implantés dans plusieurs écoles aux États-Unis avec des résultats forts encourageants.

### **1.5. Évaluation des programmes de médiation en milieu scolaire.**

Les programmes de médiation ne sont utilisés en milieu scolaire aux États-Unis que depuis le début des années 1980 (Stuart, 1991). Depuis ce temps, ces programmes ont gagné en popularité. Des trois ou quatre initiatives répertoriées lors de la fondation du NAME (National Association for Mediation in Education) en 1984, ce nombre est passé à plus de 200 en 1988 (Stuart, 1991). La popularité de ces programmes illustre certainement le besoin des milieux scolaires en termes d'interventions visant la résolution de conflits. De plus, la popularité de ces programmes peut s'expliquer par les effets qui ont été rapportés l'évaluation de certains de ces programmes. En effet, les quelques études qui ont cherché à démontrer la faisabilité et les effets de ce genre d'intervention depuis les dix dernières années ont toutes obtenu des résultats positifs. Aucune d'entre elles n'a démontré d'effets pervers pour ce type d'intervention (Lam, 1988).

L'ensemble des études démontrent la faisabilité de ce type de programme. L'évaluation de l'implantation de ces programmes démontre clairement que les médiateurs interviennent dans un plus grand nombre de conflits que le prévoyaient les promoteurs du programme. De plus, la presque totalité (80% à 96%) des conflits, où les médiateurs sont intervenus, ont été considérés résolus après la médiation (Burell et Vogl, 1990; Crary, 1992; Araki, 1990; SMART, 1987; CCDSP, 1985). Il apparaît aussi que ce type de programme s'intègre très bien au curriculum régulier (Burell et Vogl, 1990; Roush et Hall, 1993). Finalement, les programmes de médiation obtiennent un très bon taux de satisfaction, auprès des médiateurs, des élèves des enseignantes (Crory, 1992; Stern et Van Slyck, 1986; SMART, 1987; Metis Associates, 1990).

Comme le rapportent Lane et McWhirter (1992) les effets de ces programmes sont très diversifiés. Certaines études rapportent d'abord une diminution des comportements déviants dans l'école (Metis Associates, 1990; Burell et Vogl, 1990; Jenkins et Smith, 1987; Roush et Hall, 1993, Maday, 1987). D'autres rapportent une diminution du nombre d'interventions des enseignantes lors de conflits entre élèves (Jenkins et Smith, 1987; CCDSP, 1985; Stuart, 1991, Johnson, Johnson et Du ey, 1992). Il apparaît également que les élèves choisis comme médiateur tirent profit de leur expérience. On rapporte que ces derniers améliorent leur estime de soi (Roush et Hall, 1993; Stern et Van Slyck, 1986; Maday, 1987; Jenkins Et Smith, 1987; CCDSP, 1985; Metis Associates, 1990; Stuart, 1991), que certains d'entre eux changent leur comportement de façon très significative (Araki, 1990), qu'ils accroissent leur popularité auprès de leurs pairs (Araki, 1990) et qu'ils deviennent plus responsables et disciplinés (Lane et McWhirter, 1992). Les effets des programmes utilisant la médiation semblent également se faire sentir sur l'ensemble du climat de l'école. On rapporte des changements de perception de la part des médiateurs (Stern et Van Slyck, 1986; Jenkins Et Smith, 1987) et des enseignantes (Metis Associates, 1985) vis-à-vis climat de classe. meilleures attitudes vis-à-vis la

résolution de conflits (Crary, 1992; Jenkins Et Smith, 1987; Metis Associates, 1990). On constate également qu'il y a des changements dans le type de stratégies de résolution de conflits utilisés par les enseignantes et les élèves en général. Les stratégies utilisées après l'intervention sont davantage en accord avec la stratégie de résolution de problèmes relationnels (Johnson et al., 1992; Stern et Van Slyck, 1986; Lam, 1987). Ceci s'expliquerait par une meilleure connaissance du processus de résolution de problèmes par l'ensemble des élèves (Roush et Hall, 1993; Johnson et al., 1992; Jenkins Et Smith, 1987; Metis Associates, 1990) et à une utilisation plus importante de ce processus dans le règlement de conflits (Johnson et al., 1992; CCDSP, 1985).

Finalement, depuis le début des années 1990, on a commencé à s'intéresser au transfert des apprentissages et des connaissances acquises par les médiateurs dans leurs relations familiales. Les quelques résultats recueillis jusqu'ici sont davantage de nature anecdotique ou portent sur des impressions générales des parents et des médiateurs (Araki, 1990; Stuart, 1991; Johnson et al., 1992; Gentry et Benenson, 1993). Ces derniers portent cependant à croire qu'il y aurait un transfert de ces connaissances et habiletés à la maison et que les conflits parent/enfant et enfant/enfant auraient tendance à diminuer (Gentry et Benenson, 1993).

Il faut préciser que certains des effets rapportés précédemment ne ressortent pas toujours de façon significative. Par exemple, l'amélioration de l'estime de soi des médiateurs n'est pas significative dans au moins deux des études s'étant déroulées dans des écoles primaires (Roush et Hall, 1993; Jenkins Et Smith, 1987). De plus, les mesures prises par Crary (1992) sur le climat général de l'école montrent qu'il n'y a pas de changement sur cette variable au niveau des perceptions globales de l'ensemble des élèves des écoles. Stern et Van Slyck (1986) en arrivent aux mêmes conclusions auprès des enseignantes en ce qui a trait à l'implication des élèves dans la gestion disciplinaire et à leurs attitudes vis-à-vis l'école .

Il demeure donc, dans l'ensemble (à l'exception des quelques contradictions relevées précédemment), que l'utilisation de médiateurs en milieu scolaire .

### **1.5.1. Problèmes méthodologiques des évaluations antérieures**

à partir d'études anecdotiques, d'enquêtes utilisant des mesures dont les valeurs psychométriques ne sont pas connues (CCDSP, 1985; Metis et association, 1990; Burell et Vogl, 1990; Stuart, 1991; Araki, 1991; Gentry et Benenson, 1993; Maxwell, 1989; Maday, 1987) ou encore d'études sans groupe de comparaison (Crary, 1992; Roush et Hall, 1993; Stern et Van Slyck, 1986; SMART, 1987; Lam, 1987).

Les quatre études répertoriées (Johnson et al., 1992; Jenkins Et Smith, 1987; Maday, 1987; Metis Associates, 1990) dont le devis d'évaluation des effets incluait un groupe de comparaison ne font aucunement mention du niveau de comparabilité de ce groupe avec le groupe expérimental les élèves de ce groupe sont sélectionnés dans la même école que les élèves du groupe expérimental, ce qui laisse place à la possibilité de biais de contamination (Lam, 1988).

Il existe également un manque flagrant d'homogénéité dans les dimensions évaluées par les études d'effets de programme de médiation (Lam, 1988). Cette richesse et cette diversité d'information amènent un problème lorsqu'il s'agit d'établir le degré de généralisation de ces résultats. Par exemple,

un nombre limité de recherches s'est penché sur les effets d'un programme sur le rendement académique ou encore sur le transfert des apprentissages à la maison. Que peut-on conclure sur ces dimensions ?

Il apparaît également que la majorité de ces études ont plutôt cherché à évaluer le climat général de l'école à partir d'indices globaux tels que des échelles d'appréciation, des échelles de perception générale par les élèves et les enseignantes, ou encore (un nombre encore plus restreint) à partir de l'analyse de la différence de pourcentages de situations conflictuelles avant et après le programme. Très peu d'études se concentrent sur les modifications de comportements précis. La connaissance des étapes de la résolution de conflits et son application sont évaluées dans certaines des études répertoriées (Roush et Hall, 1993; Johnson et al., 1992; Jenkins Et Smith, 1987; Maday, 1987; CCDSP, 1985). Les habiletés sociales, les conduites d'agressivité verbale, physique et instrumentale, les conduites de retrait social, les conduites prosociales (aide, partage, etc.) sont rarement ou jamais évaluées de façon systématique tant pour le médiateur que pour l'ensemble des enfants de l'école. des instruments validés évaluant ces dimensions (QECP: Tremblay et al., 1987).

L'ensemble des études répertoriées porte essentiellement sur des résultats d'effets à court et moyen termes. Il va sans dire que l'évaluation des effets de ce type d'intervention sur l'ensemble d'un milieu scolaire doit être observée également à long terme, surtout si on considère que l'action des médiateurs touchera de plus en plus de jeunes avec le temps. De plus, plusieurs recherches évaluatives ayant porté sur des projets visant le développement d'habiletés socio-cognitives ont montré qu'une juste appréciation des retombées de ces programmes de prévention requiert une évaluation sur plus d'une année (Gesten et al., 1982; Liebenstein, 1981; Weissberg, Gesten, Carnrike et al., 1981; Weissberg, Gesten, Rapkin, Cowen et McKim, 1981; Winer, Hilpert, Gesten, Cowen, Shubin, 1982; et autres études revues par Gesten et al., 1987). En effet, certains gains cognitifs et comportementaux n'apparaissent pas immédiatement après les interventions, mais seulement après quelques mois ou même un an suivant la fin des activités. Il faut de surcroît évaluer avec plus de précision le rôle modérateur des facteurs développementaux dans l'apparition, le maintien ou l'accroissement de ces habiletés. De plus, il apparaît important d'évaluer le maintien des acquis de ce type de programme sur plusieurs années d'un cheminement scolaire.

Finalement, aucune des études répertoriées n'était soit canadienne ou québécoise. Ceci ne signifie pas qu'aucun programme de médiation n'a été implanté au Québec ou au Canada. Plusieurs écoles sur le territoire de Montréal ont déjà implanté un programme de médiation dans leur milieu. À l'ancienne Commission des écoles protestantes du grand Montréal, on a implanté, depuis 1991, une adaptation d'un programme américain de médiation dans 22 des 93 écoles. Parmi ces écoles secondaires et primaires, la majorité sont du secteur anglophone de la commission scolaire. Ce n'est que depuis septembre 1993 que des écoles francophones sont impliquées dans le programme. un programme similaire (Baldwin-Cartier, École Le Plateau et École Lajoie). À l'exception du programme de la CEPGM, aucune des initiatives n'a fait l'objet ou prévoit une évaluation. le cas de la CEPGM, les données disponibles démontrent que le programme s'implante bien, qu'il y a au moins de 30 à 50 médiations par années dans les écoles et que 95% de ces médiations réussissent. Considérant le contexte culturel particulier du Québec, comparaison avec celui des États-Unis et du milieu scolaire anglophone en général, le besoin d'évaluations systématiques et longitudinales de l'implantation et des effets des programmes de médiation apparaît nécessaire.

Il donc que, malgré l'apparent consensus sur la valeur de la médiation comme moyen d'intervention en

milieu scolaire, . Les faiblesses méthodologiques identifiées et l'absence d'étude d'évaluation systématique québécoise de programme du genre sont des arguments suffisants pour justifier le besoin de recherches supplémentaires sur le sujet. Le présent projet se donne pour mandat de corriger ces lacunes l'évaluation d'un programme de médiation par les pairs québécois développé par le Centre Mariebourg de Montréal-Nord.

## **2. Description de l'intervention**

Le Centre Mariebourg<sup>2</sup> de Montréal a obtenu une subvention du PACE<sup>3</sup> (Programme d'Actions Communautaires pour les Enfants) afin de développer et d'implanter dans cinq écoles primaires du nord-est de Montréal un programme visant la prévention de la violence par le biais, notamment, de la formation d'élèves-médiateurs. Ce programme comporte deux grands volets

### **2.1. Objectif : conscientiser, former et sensibiliser**

Afin de répondre à l'objectif de conscientiser et de sensibiliser, le programme prévoit d'abord une demi-journée d'information et de formation destinée aux enseignantes de l'école. Elle vise à informer les de l'école contenu du programme présenté aux élèves, ainsi qu'à les habiliter à soutenir et à

Dans un second temps, le programme prévoit des ateliers dans chaque classe de l'école. Les ateliers offerts au premier cycle sont des : le conflit\*, les sentiments\*, la colère\*, l'empathie, l'estime de soi, la communication, l'écoute, comment régler un conflit et la sensibilisation à la médiation\*.

### **2.2. Objectif : agir et prévenir par la médiation**

#### **2.2.1. Sélection des médiateurs**

La sélection des médiateurs se en trois étapes et vise à faire ressortir les candidats qui manifestent les meilleures qualités, aptitudes et capacités requises pour le rôle de médiateur. Il s'agit d'abord de recueillir de l'information auprès des enseignantes et des élèves. Les enseignantes doivent inscrire sur une feuille les noms, en ordre d'importance, des cinq enfants qu'ils jugent les plus compétents pour remplir ce rôle. Par la suite, il est demandé aux élèves de tous les groupes du deuxième cycle de remplir la même tâche. Chaque élève doit donc identifier les cinq élèves de son groupe qu'il trouve pour remplir le rôle de médiateur. Finalement, il est demandé aux élèves s'ils désirent eux-mêmes jouer le rôle de médiateur. Ceux qui répondent par l'affirmative sont invités à une évaluation de groupe après avoir obtenu l'autorisation de leurs parents. Lors de cette rencontre, les enfants sont évalués par deux

---

<sup>2</sup> Le Centre Mariebourg est un organisme sans but lucratif œuvrant auprès des jeunes et de leur famille dans le secteur nord-est de Montréal.

<sup>3</sup> Ministère Santé Canada

\* Ateliers communs aux deux cycles du primaire.

éducateurs sur différentes habiletés telles que l'écoute, l'empathie, l'expression verbale et le leadership à partir de en situation. Les candidats accumulent des points à chacune des trois étapes précédentes et ceux qui ont o le plus de points à la fin du processus sont acceptés pour suivre la formation de médiateur. À peu près trois à quatre élèves de chaque classe () sont retenus pour devenir médiateurs.

### **2.2.2. Formation des médiateurs**

La formation des médiateurs vise essentiellement à revoir et mettre en pratique les notions apprises lors des ateliers. L'organisation concrète du travail des médiateurs complète la formation. L'ensemble de la formation est d'une durée d'environ 10 heures réparties en « blocs » de près de 2 heures chacun. Elle débute vers la fin du mois de janvier. Pour les élèves qui ont déjà été médiateurs l'année précédente, une courte formation « de rappel » est présentée en début d'année scolaire. Ensuite, ils sont invités à participer à quelques blocs de formation avec les nouveaux médiateurs (vers la fin du mois de janvier).

### **2.2.3. L'action des médiateurs**

L'action du médiateur vise à aider ses pairs à résoudre pacifiquement leurs conflits. Pour cela, il met en œuvre les étapes du processus de médiation en suivant certaines règles de conduite. . Le médiateur ne peut intervenir lors de bagarres, taxage, abus physique ou sexuel, ou conflits impliquant plus de deux enfants. Le médiateur est généralement en action au moment de la récréation, mais il peut aussi agir durant l'heure du dîner ou à l'arrivée et au départ.

### **2.2.4. Encadrement des médiateurs**

L'encadrement des médiateurs est la dernière étape du programme. Cet encadrement vise à encadrer, à soutenir et à poursuivre la formation des médiateurs par des rencontres deux semaines en petits groupes de cinq élèves. Le contenu des rencontres porte sur les situations et les problèmes vécus par les médiateurs. C'est aussi l'occasion ajustements dans le travail du médiateur. Cette supervision est assurée par l'intervenant responsable de l'implantation ou un membre du personnel de l'école.

## **2.3. *Implantation du projet à l'heure actuelle***

Le programme a été implanté de façon progressive sur une période de trois ans (1994-95, 1995-96, 1996-97). Pour l'année 1994-1995, le programme a été implanté dans une seule école à titre de projet pilote afin d'en évaluer à titre exploratoire sa faisabilité et son implantation.

de cette première année d'expérimentation permet d'espérer des retombées positives à plus long terme (Corriveau et al., 1995). Les résultats d'impacts montrent une tendance quant aux retombées de l'intervention sur les élèves du groupe expérimental (sur des variables telles que la capacité de résolution de problèmes et l'affirmation de soi). Un certain nombre de recommandations de cette évaluation ont également à modifier certains aspects du programme pour les deux années subséquentes. : favoriser la mise en place d'un comité de coordination du projet composé de membres

du personnel qui pourraient être dégagés à cette fin; accroître d'une demi-journée à une journée complète la sensibilisation du personnel; accroître le nombre d'ateliers offerts aux élèves du premier cycle, (trois autres ont donc été ajoutés); prévoir un atelier de révision pour les anciens médiateurs qui désiraient poursuivre une seconde ou une troisième année; et restreindre le nombre d'élèves-médiateurs pour les entrevues.

Dans le cadre de la présente étude nous nous attarderons davantage sur le résultat des deux dernières années d'implantation deux nouvelles écoles se joignent au projet à chaque année dans cinq écoles à la fin de la troisième année. Il faut toutefois noter que des références à l'expérience d'implantation de la première année seront faites dans le but de clarifier certains aspects s'il y a lieu.

### **3. Objectifs d'évaluation**

#### **3.1. Objectifs généraux et spécifiques de l'évaluation concernant l'implantation**

L'étude vise principalement à identifier les facteurs qui favorisent ou nuisent à l'implantation du présent programme d'intervention. Cette étude d'implantation comporte trois objectifs. Un premier objectif vise à identifier les facteurs associés aux activités elles-mêmes par exemple, leur niveau de difficulté, leur applicabilité et leur correspondance aux besoins des élèves. Le deuxième objectif consiste à les conditions favorisant ou défavorisant l'intégration d'un tel programme dans les activités du milieu scolaire. Il s'agit essentiellement d'évaluer les facteurs déterminants, spécialement ceux concernant les milieux, les personnes, l'organisation et l'attitude en regard du programme. Finalement, le troisième objectif vise à cerner le degré d'appropriation du programme par les milieux.

Pour atteindre le premier objectif, chaque partie du programme (voir section 2) sera traitée séparément. Une attention spéciale sera portée à la « *Sélection des médiateurs* » puisque cette sous-partie est le point de départ de toute intervention impliquant les médiateurs.

Afin d'atteindre le deuxième objectif, une attention spéciale sera portée à l'engagement des personnes des écoles, à l'abandon ou la persistance de cet engagement.

L'atteinte du troisième objectif s'appuie sur les résultats obtenus en regard des deux premiers objectifs. Aussi, pour chacune des sections traitées précédemment, les aspects favorisant et ceux défavorisant l'intégration du programme dans le milieu scolaire seront incorporés à l'intérieur des sections.

#### **3.2. Objectifs généraux et spécifiques de l'évaluation sur le plan des effets**

L'évaluation au plan des effets comporte trois objectifs principaux. Premièrement, évaluer les retombées des actions des médiateurs sur le climat social de l'école (en termes de conflits sociaux entre les enfants, de comportements de retrait social ainsi qu'au niveau des conduites prosociales). En outre, ces élèves-médiateurs devront être évalués au plan de leurs habiletés cognitives à la résolution de problèmes interpersonnels.

Deuxièmement, évaluer les effets des actions menées par les élèves-médiateurs sur leur propre développement social et affectif.

Troisièmement, évaluer les effets à long terme du programme. évaluer les effets des interventions menées sur deux années consécutives par rapport à une seule année pour les deux écoles qui se joindront au projet la dernière année seulement (voir Méthodologie des effets).

## 4. Méthodologie de l'implantation

### 4.1. Participants

#### 4.1.1. Intervenants

L'administration du programme dans les différentes écoles a relevé de près de cinq intervenants, quatre stagiaires et une coordonnatrice durant les deux années (1995-1996; 1996-1997). Ces dix intervenants<sup>4</sup> possèdent différentes formations en relation d'aide (éducation spécialisée, psychoéducation.

Chaque intervenant était affecté à une école à raison de quinze heures par semaine lors d'une première année d'implantation, et de dix heures par semaines les années subséquentes.

#### 4.1.2. Écoles

Le recrutement s'est effectué auprès des écoles situées sur le même territoire que le Centre Mariebourg. Parfois l'école sollicitée collaborait déjà avec le Centre Mariebourg sur d'autres projets. Le directeur de l'école était contacté et, selon l'intérêt, le projet était présenté à l'ensemble du personnel scolaire lors d'une rencontre au mois de juin. A la suite de cette rencontre, le directeur recevait les avis du personnel et transmettait sa décision au Centre Mariebourg. Une réponse positive entraînait le démarrage du projet au mois de septembre.

. La section *Recrutement* des résultats en rapporte les effets possibles sur l'implantation du programme dans ces écoles.

Près de six écoles ont dû être sollicitées en recruter cinq à la deuxième année. Le tableau 1 présente le nombre d'élèves et de classes des cinq écoles qui ont finalement participé au projet.

---

<sup>4</sup>Le terme référerà toujours à l'une de ces dix personnes et jamais à une personne du milieu scolaire.

Tableau 1 : Nombre d'élèves et de classes dans chaque école.

	Nombre d'élèves		Nombre de classes	
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
École 1	350	337	11	14
École 2	455	477	18	18
École 3	392	360	19	20
École 4	témoin	576	témoin	28
École 5	témoin	374	témoin	16
Total	1197	2122	48	96

Plusieurs éléments dans l'environnement scolaire peuvent affecter le processus d'implantation d'une intervention éducative soit sa teneur. Il convient d'en identifier un certain nombre afin de mieux caractériser ces milieux. Le premier élément concerne les caractéristiques socio-démographiques des élèves. Selon l'indice de défavorisation du Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM), les quatre premières écoles se situaient dans le premier tiers des écoles les plus défavorisées (École 1 ; 55<sup>e</sup> rang, École 2 ; 40<sup>e</sup> rang, École 3 ; 103<sup>e</sup> rang, École 4 ; 79<sup>e</sup> rang). La dernière école se situait au 128<sup>e</sup> rang sur 331. de leur rang de défavorisation, les Écoles 1 et 2 participaient à un programme de la CECM<sup>5</sup> pour contrer les effets de la défavorisation; elles recevaient certaines ressources supplémentaires (en personnel entre ). L'École 1 se caractérise également par un taux de plus de 50% d'élèves de parents immigrants (CSIM, 1994). Les autres écoles recevaient quand même une proportion non négligeable d'enfants de différentes ethnies.

Par ailleurs, le changement de personnel et de direction a pu affecter l'implantation du programme. Relativement peu de données ont été recueillies concernant la mobilité des enseignantes. Cependant, les intervenants ont eu l'impression que près de 30% des enseignantes ont changé d'école. Les directions des Écoles 1 et 2 ont changé dès la première année. Enfin, la direction de l'École 4 a changé entre la première année (elle était une école « témoin » à ce moment) et la deuxième année.

## 4.2. Instruments et procédures

Plusieurs sources d'information ont servi à décrire les résultats. Il s'agit d'abord des intervenants qui ont colligé les informations soit dans les procès-verbaux hebdomadaires, soit dans les bilans semestriels. On ne peut parler véritablement d'instruments de mesure puisque la plupart des informations recueillies se présentent sous forme de des réunions. Enfin, les médiateurs ont complété des feuilles de route.

D'abord, les ébauches et les différentes versions du programme d'intervention ont servi à suivre l'état d'avancement de ce dernier au moment où il s'implantait dans les milieux. De plus, des notes prises par les intervenants concernant les différentes parties du programme et s'étalant sur deux années complètes ont été utilisées.

### Procès-verbaux

<sup>5</sup> Maintenant; Commission scolaire Pointe de l'île.



Ils correspondent aux comptes-rendus écrits des réunions de tous les intervenants. Ils font état de l'avancement du projet dans chaque école rapporté par l'intervenant responsable de l'implantation. On y retrouve aussi bien l'information concernant les activités « régulières » prévues à l'implantation que les changements des imprévus. On y retrouve également des notes concernant le climat général et les difficultés rencontrées, ou bien une synthèse d'une rencontre avec tout le personnel d'une école. Parfois, le verbatim ou les commentaires du personnel des écoles ont été consignés (par les intervenants) parce qu'ils suggéraient une attitude ou une prise de position déterminante aux yeux des intervenants.

#### Bilans

Ils synthétisent l'ensemble des informations factuelles qui concernent directement les différentes parties d'intervention. Les statistiques des présences des élèves, le nombre d'interventions et le temps d'intervention, le rôle joué par les différentes personnes impliquées dans le projet (dans l'école) sont quelques-unes des informations contenues dans les bilans. On y retrouve également les étapes d'implantation planifiées et réalisées dans chaque école. Ces informations proviennent également des intervenants.

#### Feuille de route

Les médiateurs ont eu à compléter pour chaque médiation demandée ou proposée. Ils ont inscrit le type de conflit pour lequel ils ont dû intervenir, le lieu de ce conflit, le temps où il s'est produit, des informations sur la médiation (qui l'a demandé ?, le conflit a-t-il été réglé ?, la médiation a-t-elle été acceptée ?), une description des solutions adoptées et une évaluation de . Cette feuille de route a permis également d'évaluer la quantité de conflits pour lesquels les médiateurs ont eu à intervenir dans le temps, et le succès de l'intervention de médiation.

### **4.3. Cadre d'analyse**

Bien que plusieurs auteurs (voir Miles et Huberman (1994) pour une recension des écrits) se soient penchés sur les modalités d'analyse des données d'implantation, il **n'existe pas de modèle universel** en ce qui concerne l'analyse d'un programme d'intervention psychosocial ou scolaire. Chaque cadre d'analyse s'ajuste aux particularités des interventions menées en milieu scolaire en ce qui concerne notamment contenu, ampleur et durée du programme. Étant donné que le programme « Vers le Pacifique » comporte plusieurs éléments dans un ensemble complexe s'étalant sur plus d'une année scolaire, il nous fallait analyser chacune de ses composantes sans perdre de vue le déroulement de l'ensemble de l'intervention. Par ailleurs, compte tenu de l' 1 décrit plus haut, il nous fallait également un cadre analyse suffisamment souple pour fournir des éléments de résultats satisfaisants. Un tel type d'analyse requiert essentiellement une approche « qualitative » afin d'une part, de décrire le plus fidèlement possible ce qui a été réalisé et, d'autre part, d'obtenir une vue d'ensemble de la situation pour chacun des milieux.

Au niveau de l'implantation du programme « Vers le Pacifique », trois thèmes sont systématiquement abordés : 1) la planification et l'organisation, 2) l'animation et la participation et 3) la satisfaction exprimée. Pour chacun des thèmes, une attention particulière a été apportée entre ce qui avait été prévu et ce qui a été réellement réalisé. L'accent a été mis sur les variations entre les milieux et les variations dans le temps. Cette grille d'analyse a été appliquée aux deux volets du programme.

En résumé, chaque information provenant des sources décrites plus haut a été catégorisée d'une part,

selon qu'elle concernait l'une ou l'autre des parties du programme et, d'autre part, en fonction des paramètres fixés par le cadre d'analyse. Cela a été fait en respectant la provenance de l'information selon l'école et l'année. Ces deux dimensions ont été traitées comme s'il s'agissait de différents « cas » d'implantation. A l'étape de la rédaction, de six à douze mois après la fin de l'intervention, certaines informations manquantes ont été recueillies auprès des intervenants. Bien que relevant davantage du souvenir que d'une information contemporaine, elles ont permis de compléter certaines parties.

En ce qui concerne **le degré d'appropriation du programme par les milieux** (objectif deuxième de l'étude d'implantation) nous avons recherché des indices dans l'ensemble des sources d'information qui témoignent de l'investissement et de l'engagement de chaque milieu dans le programme. Une attention particulière a été portée sur les ajustements du face au retrait progressif des intervenants du Centre Mariebourg au cours de la seconde année d'implantation.

## 5. Résultats

### 5.1. *Implantation générale du programme*

L'implantation du programme exige une participation active du personnel scolaire (directeurs et enseignantes) dans les différentes étapes de son déroulement. Aussi, plusieurs aspects du recrutement ont interagit avec l'implantation du programme dans certains milieux. Nous en traitons dans la partie « Recrutement ».

La partie « Participation des écoles » rapporte les résultats concernant l'implication des différents milieux dans l'implantation du programme.

#### 5.1.1. **Recrutement**

Comme nous le soulignons précédemment, une école avait déjà expérimenté le programme (l'année précédente) au moment où cette recherche a débuté. Selon le protocole de recherche établi, deux des écoles (2 et 3) recrutées devaient recevoir le programme durant la première année tandis que deux autres (4 et 5) devaient attendre l'année suivante étant donné qu'elles participaient à titre d'écoles témoins lors de cette première année. un certain aux gens de Mariebourg. En effet, il fallait convaincre les écoles désignées comme « témoins » de participer à la recherche même si devaient attendre un an avant de recevoir le programme. Ces s'étaient également manifestées au moment du recrutement de l'École 2 pendant l'année-pilote; cette école ayant été désignée à ce moment comme école témoin.

Différents arguments ont été avancés par les intervenants du Centre Mariebourg dans le but de diminuer ces réserves et de gagner l'adhésion de ces milieux au programme « Vers le Pacifique ». En premier lieu, on montra que l'adhésion à un tel projet amenait des bénéfices importants en termes de rayonnement et de visibilité auprès de la communauté locale et scolaire. En règle générale, nous estimons que cette situation a facilité l'adhésion des au programme d'intervention.

En second lieu, il fut clairement démontré que le projet amenait, sans frais, au moins une nouvelle

ressource dans l'école, un intervenant présent plus de 15 heures par semaine. Cet intervenant avait à animer des ateliers en plus de participer à la formation et à l'encadrement des médiateurs.

Finalement, les directions d'école ont été invitées à contacter les responsables de l'école ayant participé au projet durant l'année-pilote. Étant donné que toutes les écoles approchées faisaient partie du même regroupement régional, les directions se connaissaient suffisamment pour échanger librement sur le sujet. Compte tenu de l'expérience globalement positive vécue à l'École 1 après l'année-pilote, nous croyons que la plupart des échanges entre les milieux ont permis de réduire les appréhensions ou les réserves restantes.

Le directeur du Centre Mariebourg s'est chargé du recrutement. La sollicitation des écoles a été effectuée de six à huit mois avant le début prévu de l'implantation. Le personnel des écoles donc le temps d'y réfléchir et de demander des . Toutefois, le programme était présenté de façon globale et les attentes du Centre en l'investissement des milieux scolaires n'étaient pas toujours claires. De plus, les besoins des milieux étaient relativement peu définis dans ce processus de sollicitation.

Au total, six écoles primaires de l'île de Montréal ont été sollicitées dans le but de participer au projet de recherche et d'intervention. Notons par ailleurs que l'école qui a refusé de participer avait commencé elle-même l'implantation d'un programme similaire d'intervention. Elle ne voulait pas diviser ses énergies dans deux programmes à la fois.

### **5.1.2. Participation des écoles**

Nous rapportons ici les données concernant la participation du personnel scolaire au des deux années de l'intervention. Généralement, ces informations n'entrent dans aucune partie du programme; elles sont au niveau de l'organisation, du leadership, des changements de personnel et de « l'attitude » du milieu scolaire. La participation des écoles est celle des enseignantes, directeurs et des professionnels des écoles. Cette participation peut se concrétiser dans l'organisation et l'animation de l'une ou l'autre des parties du programme. Également, elle peut s'exprimer via un comité de coordination ou plus librement dans certaines tâches liées aux conditions particulières (de chaque milieu) d'implantation. À cet égard, plusieurs démarches ont été réalisées par les intervenants pour former un comité de coordination dans les différentes écoles : présentation aux comités de parents, courrier interne de l'école, communication spéciale en lien avec le projet sollicitation directe auprès de personnes. Ces démarches ont contribué à accroître, dans certains cas, l'engagement individuel mais pas nécessairement la formation d'un comité de coordination. En fait, là où les comités de coordination ont été créés, ceux-ci étaient déjà en place

Il importe de mentionner qu'au sein de toutes ces écoles, durant ces 2 années, il y a eu au moins une personne (souvent l'adjoint au directeur) qui a contribué à une partie ou une autre du programme (sélection, formation ou encadrement des médiateurs notamment). On ne peut toutefois pas considérer cette contribution comme celle d'une personne-coordonnatrice exerçant un leadership pour l'école puisqu'elle ne prenait pas nécessairement le leadership du projet. En fait, elle pouvait ne répondre qu'aux demandes ponctuelles de l'intervenant.

. L'ensemble des écoles (direction et enseignantes) peuvent être regroupées dans l'une ou l'autre catégorie selon la croyance dominante qui motive l'adhésion à ce projet. Pour les Écoles 1 et 5, la

croyance dominante . Pour les trois autres écoles, on croyait plutôt que les élèves ont besoin d'améliorer leurs compétences sociales et en particulier leurs capacités de résolution de conflits. À l'École 2, la tendance était de dire par exemple : « Ici, il n'y a pas de violence ! ». Ce commentaire a été fait dans le courant de la première année d'implantation par un enseignante,

Concernant les changements de direction, l'attitude de la nouvelle direction de l'École 1 (au cours de la première année) déléguer aux enseignantes et aux intervenants les responsabilités relatives au projet. Elle avait à prendre connaissance des différents dossiers concernant l'école. Les enseignantes de cette école ont réagi à cette situation en ne s'impliquant que très peu malgré leur approbation et un certain engagement l'année-pilote. Par conséquent, les tâches, les responsabilités et le leadership du projet ont été assumés presque entièrement par les intervenants. À l'occasion, l'adjoint au directeur a participé à l'encadrement des médiateurs (voir la section *Médiation*). L'attitude de la direction de cette école a changé en début de la deuxième année. Elle exprimait être maintenant « à jour » avec l'ensemble des dossiers qui concernaient l'école et davantage disponible pour le projet. Dès le début de cette seconde année, le directeur et son adjoint ont agi comme personnes ressources. Cette attitude de la direction, en combinaison avec un certain renouvellement du corps professoral, Le projet a donc pu être assumé par une équipe (comité de coordination) composée de cinq personnes (deux personnes de la direction, deux enseignantes et un intervenant) assumant les tâches reliées au développement et au maintien du programme dans l'école.

Le directeur de l'École 1 (durant l'année-pilote) a été réaffecté à l'École 2 pour la première année d'implantation. Il connaissait le projet et l'approuvait sans réserve. À cette école, la présentation faite par les intervenants au début de septembre (première année) a suscité un certain intérêt de la part des enseignantes mais sans plus. Durant cette première année, c'est l'adjoint qui participa occasionnellement à la formation et à l'encadrement des médiateurs. La coordination et le leadership de l'ensemble du projet la responsabilité de l'intervenant, sauf dans la seconde année où l'engagement du directeur adjoint a été plus importante. n'a pas exercé le rôle de leader pour le projet qui est demeuré celui de l'intervenant. . Comme nous l'avons mentionné précédemment, le fait de minimiser, voire de nier, toute manifestation de violence dans leur école a contribué à maintenir le faible engagement de la part des enseignantes.

L'intérêt et la motivation de la direction et d'une partie importante des enseignantes ont été des plus forts à l'École 3 au cours de la première année. En fait, c'est l'ensemble de l'école, autant les professionnels, les parents et même des éducateurs du service de garde, qui a pris en main la coordination et certaines responsabilités d'organisation tout au long de l'année. Cet engagement intégral du milieu apparaît être survenu en réponse à l'attitude de la direction dès la présentation du programme au mois de juin de l'année précédente. La directrice adjointe a exercé un leadership dès ce moment et tout au long de la première année. Très rapidement, la décision fut prise de considérer « Vers le Pacifique » comme le projet éducatif de l'école pour la prochaine année. Selon les gens du milieu, l'objectif visé par cette mobilisation et cet intérêt était d'habiliter davantage les élèves à gérer leurs conflits . Plusieurs mesures ont été prises afin de favoriser la participation du plus grand nombre de personnes. Par exemple, l'adjointe a sollicité la participation du comité de parents, qui favorablement répondu. Durant la première année d'implantation, un comité de coordination a été instauré. Ce comité a regroupé 16 personnes dont le directeur, l'adjointe au directeur, trois enseignantes, un professionnel, un membre du personnel du service de garde, l'intervenant du Centre Mariebourg et huit parents. Ces personnes se sont réunies à sept reprises durant l'année. De plus, un second comité chargé de soutenir concrètement la mise en œuvre du programme a été créé. Ce comité

s'est réuni 15 fois durant l'année.

La situation fut quelque peu différente au cours de la seconde année d'implantation. Il eut un retrait important de la direction projet. Sans être tout à fait démobilisée, la direction semblait « attendre » que des enseignantes, un professionnel ou d'autres personnes prennent la relève pour coordonner, gérer et exercer un leadership dans la mise en œuvre du projet. Comme la participation de ces gens n'était pas très grande, l'adjointe au directeur a poursuivi la coordination mais d'une façon moins intensive que durant la première année. La diminution de son engagement s'est exprimée, par exemple, par le fait qu'elle n'a plus sollicité les parents ou les membres du comité de parents. De plus, il n'y a pas eu de comité de coordination.

Un changement de direction s'est également produit à l'École 4 entre la première et la seconde année. La nouvelle direction a remis en question le projet jusqu'à ce qu'elle rencontre les enseignantes (le 20 septembre). Par la suite, le projet a démarré avec l'approbation de la direction. À cette école (la seconde année seulement), l'implantation du programme était très attendue notamment parce que les enseignantes avaient participé à l'évaluation des impacts (comme école témoin) tout au long de la première année. De plus, le directeur de l'année précédente avait mis en place plusieurs moyens pour favoriser l'implantation du projet. L'ensemble du personnel de l'école était déjà sensibilisé au phénomène de violence grâce à la présentation. Les enseignantes et la direction avaient adopté le point de vue qu'il faut habiliter les enfants à gérer eux-mêmes leurs conflits. Plusieurs personnes se sont mobilisées tout au long de l'année : enseignantes, parents, concierge, professionnelle et adjointe à la direction. Dès le départ, une éducatrice et l'adjointe à la direction coordonnaient les activités du projet avec les autres activités de l'école. Ces deux personnes ont exercé un leadership tout au long de l'année. Un comité de coordination a été formé en début d'année et a assumé la responsabilité du projet. Ce comité était formé de cinq personnes; l'adjointe à la direction, une psychoéducatrice, deux enseignantes et l'intervenant de Mariebourg.

À l'École 5 (seconde année seulement), la présentation du projet en juin a suscité beaucoup d'intérêt. Comme pour l'École 4, les enseignantes participaient déjà à l'évaluation des effets depuis un an; sans le connaître en certains semblaient déjà anticiper les retombées du programme dans leur milieu. L'atelier de sensibilisation mené en début d'année a confirmé l'intérêt des enseignantes pour le projet. Tout au long de l'année, il y a eu une mobilisation constante de plusieurs personnes (enseignantes, éducatrice, etc.). C'est l'éducatrice spécialisée qui a assumé la coordination et l'implantation du projet dans l'école à la demande de la direction. Toutefois, elle a dû effectuer cette coordination de ses tâches courantes. Aucun comité de coordination n'a été formé malgré tout l'intérêt démontré et malgré la sollicitation auprès de différentes personnes.

Le tableau 2 résume l'engagement du personnel programme général (parties des *Ateliers* et de la *Médiation* non incluses) des différentes écoles pour les deux années visées par le projet.

Tableau 2 : Participation du personnel des écoles.

	1 année	2 année
École 1	Directeur-adjoint	Comité de coordination (4 personnes), Directeur, Directeur-adjoint
École 2	Directeur-adjoint	Directeur-adjoint
École 3	Comité de coordination (16 personnes), Comité de soutien (5 personnes) Directrice-adjointe Professionnel non enseignant	Directrice-adjointe
École 4	témoin	Comité de coordination (5 personnes), Directeur-adjoint, Professionnel non enseignant
École 5	témoin	Professionnel non enseignant

## 5.2. Implantation : Sensibilisation du personnel scolaire

La sensibilisation du personnel des écoles au programme « Vers le Pacifique » par les intervenants de Mariebourg s'est déroulée en début septembre, durant les journées pédagogiques avant l'arrivée des élèves. Cette sensibilisation se faisait par le biais de l'animation d'un atelier d'une demi-journée sur le thème de la violence et de la résolution des conflits. Cet atelier a été présenté à tout le personnel (enseignantes, professionnels et directeurs) des écoles. Cette activité a été bien accueillie dans chaque école. Les enseignantes ont montré un intérêt évident à différents aspects du projet. Cette activité de sensibilisation leur a permis, notamment ceux des Écoles 2 et 3, de se mettre dans le « bain » d'un nouveau programme.

de sensibilisation, ceci n'a pas été fait pour plusieurs raisons. . les directions des écoles ne pouvaient libérer les enseignantes de leurs tâches (en les remplaçant) sans grever leur budget de façon importante. . Il faut souligner toutefois qu'en étant observateurs des **ateliers** les enseignantes ont pu se familiariser à la partie du programme consacrée à la résolution de conflits interpersonnels.

D'autres moyens ont été utilisés afin de sensibiliser les personnes du milieu scolaire tout au long de l'année. Des notes d'information ont été à plusieurs reprises durant les deux années dans les écoles pour de l'avancement du projet. Ce moyen de rendre l'information accessible à tous avait été proposé au terme de l'année-pilote par les intervenants qui jugeaient qu'ils ne rejoignaient pas suffisamment bien toutes les personnes de l'école (enseignantes, éducateurs du service de garde, élèves, ... de mettre en valeur le thème de la résolution de conflits et du rôle des médiateurs. Il a été aisément mis en œuvre. Le rythme des « publications » en fonction des événements du projet, près d'une fois aux deux semaines. De plus, le courrier scolaire hebdomadaire était utilisé par les intervenants pour rejoindre spécifiquement le personnel scolaire.

Enfin, une des recommandations de l'évaluation de l'année-pilote suggérait d'informer très régulièrement les parents afin que ceux-ci puissent suivre de près l'avancement du projet. Dans chaque école une rencontre a été organisée avec le comité de afin d'exposer le projet et éventuellement solliciter leur participation à différentes tâches. Cette offre s'est traduite à l'École 3 par la présentation

d'un atelier de formation aux parents du comité de coordination selon leurs vœux. Atelier qui a porté sur la résolution des conflits. Par ailleurs, des lettres expliquant le déroulement ont été envoyées aux parents à trois reprises durant l'année scolaire en plus des lettres d'autorisation envoyées aux parents dont l'enfant voulait devenir médiateur.

Finalement, les enseignantes et la direction ont exprimé de la satisfaction à l'égard de l'ensemble des activités de sensibilisation. Il demeure que relativement peu de personnes (membres du personnel ou parents) ont exprimé leurs commentaires sur cette partie.

### **5.3. Implantation : ateliers**

#### **5.3.1. Planification et organisation**

Les principaux objectifs visés par la présentation des ateliers sont : 1) conscientiser, sensibiliser et former les élèves (et les enseignantes) de l'école au phénomène de la violence, des conflits et de leur résolution; 2) introduire la médiation comme moyen de résolution des conflits.

Après l'année-pilote, il était suggéré de présenter non pas un seul atelier au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, mais plutôt quatre ateliers. Cette suggestion faite parce qu'on s'est rendu compte que ces élèves n'étaient pas suffisamment sensibilisés et impliqués dans le programme. De plus, il apparaissait clair que la médiation était davantage utilisée par les élèves du 1<sup>er</sup> cycle (Corriveau *et al*, 1995).

Dans une 2<sup>e</sup> année d'implantation, seuls les élèves n'ayant pas eu les ateliers propres à leur niveau reçoivent l'ensemble des ateliers (10 ateliers). C'est-à-dire que les anciens élèves de 3<sup>e</sup> année (maintenant en 4<sup>e</sup>) reçoivent tous les ateliers de 2<sup>e</sup> cycle alors que les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année reçoivent l'atelier de révision. De même, les élèves de 1<sup>re</sup> année reçoivent les ateliers de 1<sup>er</sup> cycle alors que les élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année reçoivent les ateliers de révision.

La présentation des ateliers dans les classes était à peu près au rythme de un atelier aux deux semaines pour le 1<sup>er</sup> cycle. Par ailleurs, l'implantation de la médiation en commençant par la sélection des médiateurs, exige que 7 des 10 ateliers de 2<sup>e</sup> cycle soient présentés avant les vacances de Noël.

Une autre contrainte est venue s'ajouter dans la deuxième année : le nombre d'heures allouées à l'implantation dans les écoles passaient de 15 à 10. , dans la deuxième année du projet, il a été de jumeler les ateliers 2 et 3 (au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle) pour n'en faire qu'un seul.

#### **5.3.2. Animation et participation**

Toutes les écoles, dans leur 1<sup>re</sup> année d'implantation, ont reçu les quatre ateliers de formation au 1<sup>er</sup> cycle. A la 2<sup>e</sup> année d'implantation, les élèves ayant déjà vu les quatre ateliers ne participaient qu'à un seul atelier de révision. A cause de la présentation de sept ateliers au 2<sup>e</sup> cycle (en plus des activités scolaires courantes), les intervenants ont été contraints d'apporter plusieurs réajustements dans le rythme des présentations au 1<sup>er</sup> cycle. Généralement, ils ont retardé d'une semaine ou deux la présentation prévue.

Au 1<sup>er</sup> cycle dans la 1<sup>re</sup> année d'implantation, les ateliers 1, 2 et 3 ont été donnés entre le mois d'octobre et le mois de décembre. Le dernier atelier, celui sur la médiation, a été donné dans le courant du mois de janvier. Pour le 2<sup>e</sup> cycle, sont les cinq premiers ateliers et les deux ateliers sur la médiation qui sont donnés dans la période d'octobre à décembre. Les trois derniers ateliers sont donnés à partir du mois de janvier à raison d'un atelier aux 2 ou 3 semaines. Cette façon de faire s'est avérée efficace pour maintenir l'intérêt des élèves et mieux utiliser les ressources (intervenants).

La combinaison de deux ateliers en un seul (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> atelier) au 1<sup>er</sup> et au 2<sup>e</sup> cycle a imposé une lourdeur à l'animation et des difficultés importantes à atteindre les objectifs, selon les intervenants, du temps dont ils disposaient.

L'animation des ateliers a été généralement la responsabilité des intervenants. Par ailleurs, plusieurs enseignantes (non précisés) ont réutilisé les contenus dans leur classe par la suite. Nous disposons peu d'informations sur la façon dont les contenus des ateliers ont été réinvestis en classe par les enseignantes. Le tableau 3 montre le nombre d'ateliers, de classes et les présences-enfants par école lors des ateliers. Considérant que l'École 1 participait déjà au projet dans l'année-pilote, il s'est donné moins d'ateliers (au 2<sup>e</sup> cycle surtout) ce qui se reflète dans le nombre de présences-enfants.

Tableau 3 : Fréquence des ateliers animés dans les classes et les écoles.

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5
	Atelier/Classe/ présence-enfant	Atelier/Classe/ présence-enfant	Atelier/Classe/ présence-enfant	Atelier/Classe/ présence-enfant	Atelier/Classe/ présence-enfant
1 <sup>re</sup> année					
1 <sup>er</sup> cycle	4 / 6 / 676	4 / 11 / 1072	3 / 12 / 800	- / - / -	- / - / -
2 <sup>e</sup> cycle	12 / 5 / 427	10 / 7 / 1846	10 / 7 / 1750	- / - / -	- / - / -
2 <sup>ième</sup> année					
1 <sup>er</sup> cycle	4 / 8 / 325	4 / 11 / 483	4 / 11 / 639	3 / 17 / 1038	4 / 8 / 512
2 <sup>e</sup> cycle	9 / 6 / 667	9 / 7 / 702	9 / 7 / 657	9 / 11 / 2124	9 / 8 / 1409
Total	29 / 25 / 2095	27 / 36 / 2441	26 / 37 / 3846	12 / 28 / 3162	13 / 16 / 1921

Les intervenants ont qualifié la participation des élèves aux ateliers de très active. En général, ils montraient de l'intérêt pour le contenu présenté et « utilisaient » les moments prévus à cette fin pour s'exprimer.

Il y a eu certaines variantes dans les présentations des ateliers. À l'École 3 en 1<sup>re</sup> année d'implantation, l'intervenant a animé les ateliers de 1<sup>er</sup> cycle dans les classes d'accueil et d'enfants ayant des troubles de la conduite. Ce genre d'animation a nécessité quelques adaptations comme simplifier le vocabulaire utilisé et augmenter la participation active des élèves. À l'École 4, un spectacle de qui sert à l'atelier sur la médiation au 1<sup>er</sup> cycle a été présenté à deux ou trois classes à la fois au gymnase. ce spectacle, les enseignantes reprenaient le contenu et en discutaient avec les élèves. À cette école également, la spécialiste a pris en charge l'animation de certains ateliers en plus de concevoir et d'animer un atelier sur l'estime de soi au 2<sup>e</sup> cycle.

L'animation des ateliers de révision plutôt que l'ensemble des ateliers s'est avérée pertinente dans la 2<sup>e</sup>



année d'implantation. Cependant, on a remarqué que la présentation du contenu sur la médiation semblerait plus appropriée en début d'année pour faire connaître le travail des médiateurs aux élèves de 1<sup>re</sup> année (voir la section Médiation).

À la différence des élèves, la participation des enseignantes est plus variable. D'une part, leur contribution à l'animation des ateliers n'est pas clairement définie bien qu'elle soit souhaitée. En effet, le programme n'offrait aucune information concernant le rôle de coanimateur que pouvait remplir l'enseignante. Un nombre important donc assisté aux présentations des ateliers sans intervenir. D'autre part, plusieurs enseignantes ont réutilisé l'information transmise aux élèves durant les ateliers. Ces actions des enseignantes ont permis de soutenir et de renforcer les contenus vus en classe.

### **5.3.3. Satisfaction**

Il semble que le contenu de cette partie du programme soit bien adapté aux différents niveaux scolaires et que l'animation se fasse aisément. La participation des élèves aux ateliers a été très satisfaisante du point de vue des intervenants. Lorsque les élèves ont été interrogés (de façon informelle) après la présentation des ateliers, plusieurs ont dit qu'ils avaient l'impression que les chicanes et les « coups » avaient diminués. Plus spécialement au 2<sup>e</sup> cycle, les élèves disaient s'exprimer davantage au « Je », qu'ils prenaient plus le temps de s'écouter et d'être plus empathique à l'égard de l'autre. Les observations des enseignantes et de la direction vont dans le même sens. Ceci a amené les enseignantes et surtout la direction à faire davantage confiance aux élèves pour régler leurs conflits entre eux et même à les responsabiliser. Ces remarques s'appliquent autant en première année qu'en deuxième année d'implantation.

combinés a posé certains problèmes. Dans le but de diminuer le nombre d'ateliers présentés dans un délai dans plusieurs classes (entre octobre et janvier), on a choisi de combiner deux ateliers (ateliers 2 et 3) au 1<sup>er</sup> cycle. Le contenu du nouvel atelier est devenu tellement chargé qu'il était difficile d'atteindre les objectifs dans le temps prévu et les élèves n'avaient plus le temps de s'exprimer. Les intervenants ont relevé des commentaires d'insatisfaction des élèves à cet égard. Ils recommandaient donc de ne pas combiner ces activités. « condensée » des ateliers au 1<sup>er</sup> cycle a entraîné un « oubli » plus rapide des contenus de cet atelier. Cette situation est survenue en 2<sup>e</sup> année d'implantation dans les classes de 1<sup>re</sup> année des écoles 1, 2 et 3 ainsi qu'à l'ensemble du premier cycle des écoles 4 et 5. Dans ce cas, c'est « l'inverse » de l'appropriation dont il faut parler.

Malgré un certain étalement dans le temps, trois ateliers sur quatre au 1<sup>er</sup> cycle se donnaient avant janvier. Le dernier atelier se donnait dans le courant du mois de janvier. Ceci a eu pour effet de créer un sentiment de vide pour plusieurs élèves de 1<sup>er</sup> cycle entre le mois de janvier et le mois de juin. Sans démobiliser les élèves comme tel, puisqu'ils ont notamment vu de l'action des médiateurs dès le mois de février, les intervenants ont senti un fléchissement dans leur intérêt pour le projet. On peut se demander si un plus grand engagement de la part des enseignantes dans l'animation des ateliers, ainsi qu'un plus grand réinvestissement en classe de leur part, aurait pu diminuer cet « oubli ».

## **5.4. Implantation : médiation**

Le volet *Médiation* le plus élaboré de l'ensemble du programme. Le programme général et les ateliers sont bâtis afin de faciliter l'implantation de la médiation par les pairs. Le volet *Médiation* était celui

qui comportait le plus d'éléments à évaluer au plan de l'implantation. Les objectifs poursuivis par le volet *Médiation* sont : 1) sélectionner les futurs médiateurs; 2) former des élèves-médiateurs; 3) mettre en action et superviser l'intervention des médiateurs. Ainsi, pour le programme « Vers le Pacifique », la médiation par les pairs est considérée comme le moyen par excellence pour régler pacifiquement des conflits lorsque les protagonistes ne peuvent y arriver par eux-mêmes.

L'implantation de la médiation différait selon qu'elle réalisée une première fois ou qu'elle en à une deuxième année de mise en œuvre. L'équipe de médiateurs pouvait reprendre leur rôle début de la seconde année après avoir obtenu l'accord de leurs parents et une formation de révision appropriée. Il en découlait un processus de sélection qui tenait compte déjà en place — en général un moins grand nombre de médiateurs lors d'une deuxième année.

La présente évaluation de l'implantation de la médiation vise à documenter et à mesurer l'écart entre d'une part, ce qui était prévu et attendu par les intervenants et leur programme et, d'autre part, ce qui a pu être réalisé en fonction des possibilités et des contraintes dans chacun des milieux. À cet égard, l'engagement et le soutien offerts par le personnel scolaire (direction, enseignantes, professionnels non enseignante) de premier plan.

#### **5.4.1. Sélection des médiateurs**

L'évaluation de la sélection des médiateurs vise à documenter et valider une procédure permettant de sélectionner les meilleurs candidats parmi l'ensemble des élèves. Elle ne concerne que les élèves de 2<sup>e</sup> cycle.

##### *5.4.1.1. Planification et organisation*

La sélection<sup>6</sup> des médiateurs est un processus se déroulant en deux étapes. La première étape comporte une évaluation par les pairs et l'enseignante en classe. Dans la seconde étape, les candidats médiateurs sont évalués par les intervenants dans une entrevue de groupe. Les intervenants ont eu la responsabilité de compiler les résultats partiels et de sélectionner les candidats les meilleurs résultats (tout en respectant une représentativité entre les garçons et les filles, entre les enfants de différentes ethnies et entre les classes). Au total, près de quatre à cinq élèves par classe sont retenus pour devenir médiateurs. Aucun résultat partiel n'est divulgué aux élèves, sauf le résultat final qui est donné en terme d'élève sélectionné ou non. Cette procédure est demeurée relativement uniforme pour toutes les écoles durant les deux années du projet. De plus, la procédure a été expliquée à tout le personnel des écoles ainsi qu'aux élèves. Les élèves non retenus se voient remettre une lettre qui les remercie de leur participation et les encourage à maintenir leur intérêt pour le projet.

L'implantation de ce processus de sélection ne prévoyait pas la participation du personnel de l'école dans l'animation de la sélection par les pairs (les enseignantes, chacun dans sa classe) et celle de l'entrevue de groupe (un membre du personnel dans chaque entrevue de groupe) avant la deuxième année d'implantation. Le programme a manqué toutefois de précision quant à l'opérationnalisation de cette participation dans cette deuxième année pour le personnel scolaire.

---

<sup>6</sup> Le lecteur est prié de se référer à « La médiation par les pairs au primaire : Guide d'animation » pour prendre connaissance des détails de la procédure de sélection.

Les différentes étapes de la sélection des médiateurs ont été réalisées consécutivement dans une période de deux à trois semaines. Au cours des deux années d'implantation, la sélection a eu lieu de la mi-décembre jusqu'à la relâche des de Noël pour les écoles. Seule la sélection à l'École 4 (dans la 2<sup>e</sup> année) a

#### *5.4.1.2. Animation et participation*

##### 5.4.1.2.1. Les intervenants et le personnel scolaire

Ce sont les intervenants qui ont coordonné le processus de sélection au cours des deux années de la présente recherche. Ce sont eux également qui ont animé chaque étape de la sélection au cours de la première année. Cette procédure a posé un problème particulier dans la 1<sup>re</sup> année surtout à cause du grand nombre d'élèves volontaires à l'École 2. Plus d'une centaines d'enfants , un nombre important de groupes d'entrevue ont dû être formé.

Il en fut autrement, l'année suivante. En effet, la participation du personnel des écoles s'est fait clairement sentir à travers deux étapes de la sélection des médiateurs: le processus des désignations en classe (animé par le titulaire) et les entrevues de groupes (animées et menées par le directeur adjoint, sauf à l'École 2, en collaboration avec les intervenants). La participation des enseignantes titulaires à la sélection en classe (désignations) a permis d'accélérer le processus puisque le vote a pu se tenir dans toutes les classes disponibilité des intervenants. La coordination de l'ensemble du processus de sélection est cependant demeuré la responsabilité des intervenants. La présence de l'adjoint aux entrevues de groupe s'est avérée pertinente et supportante puisqu'elle assurait la présence constante de deux personnes l'une animant l'entrevue et l'autre notant ses évaluations selon une grille de critères préétablis. L'animation de ces entrevues a généralement été partagée entre l'intervenant et l'adjoint.

##### 5.4.1.2.2. Les élèves

La participation des élèves au processus de sélection des médiateurs a été relativement importante puisque c'est près du tiers des élèves de chaque classe qui se sont portés volontaires (ils ont donc l'autorisation de leur parent). Les élèves ont généralement beaucoup d'intérêt aux différentes parties de la sélection. Le tableau 4 présente le nombre d'élèves volontaires (qui ont obtenu l'accord de leur parent), le nombre d'élèves ayant l'entrevue et le nombre de médiateurs sélectionnés dans chaque école. Un certain nombre de médiateurs n'apparaissent pas dans le tableau puisqu'ils ont été sélectionnés l'année précédente. Ceux-ci n'ont pas eu à refaire la sélection car ils possédaient déjà une bonne expérience du travail du médiateur. Douze médiateurs s'ajoutent aux 11 médiateurs sélectionnés à l'École 1 en 1<sup>re</sup> année d'implantation. A l'École 2, 11 médiateurs de la 1<sup>re</sup> année poursuivent en 2<sup>e</sup> année. Enfin à l'École 3, quatre médiateurs de la 1<sup>re</sup> année reviennent en 2<sup>e</sup> année. Pour l'École 3, sept nouveaux médiateurs se sont rajoutés au mois d'avril après une première vague de sélection

Tableau 4 : Participation des élèves au processus de sélection.

	N. de volontaires		N. participants à l'entrevue		N. médiateurs sélectionnés	
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>e</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
École 1	48	47	41	39	14	20
École 2	95	68	82	63	36	26
École 3	62	34	54	29	25 + 7	15
École 4	-	57	-	51	-	23
École 5	-	68	-	60	-	25

On observe une légère diminution du nombre d'élèves dans le passage entre les volontaires et les participants à l'entrevue. Nous disposons de très peu d'informations pour expliquer ces désistements. A plusieurs occasions, les élèves ne se sont pas présentés à l'entrevue parce qu'ils avaient oublié le rendez-vous. Il est possible que certains élèves, pour des raisons non identifiées, aient changé d'avis.

#### 5.4.1.3. Satisfaction

La participation du personnel des écoles s'est avérée très intéressante et supportante au cours de la deuxième année d'implantation. Cependant, elle était planifiée de façon globale et non systématique. L'investissement par le personnel des écoles a été relativement Plusieurs aspects de la sélection sont demeurés obscurs aux yeux du des écoles, ces aspects étant administrés par les intervenants.

Cette formule de sélection des élèves-médiateurs a permis de bien choisir les candidats. Les objectifs de la sélection visaient, entre autre, à recruter de façon équilibrée au travers des trois niveaux du 2<sup>e</sup> cycle du primaire (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) des garçons et des filles, et des enfants de différentes origines culturelles. Dans chaque école et chaque classe, près de quatre élèves ont été sélectionnés équitablement parmi les garçons et les filles durant les deux années d'application. Nous n'avons pas d'information pour évaluer la représentativité ethnique.

La participation des élèves à la sélection génère à la fois de la déception pour ceux qui ne sont pas retenus et à la fois de la joie pour les élèves sélectionnés médiateurs. On n'a pas rapporté de comportements inadéquats immédiatement à la suite de l'annonce du refus pour qui n'étaient pas retenus. Cependant, à quelques occasions et dans plus d'une école, ont a rapporté de la moquerie envers les médiateurs de la part de certains élèves du 2<sup>e</sup> cycle au moment de leur entrée en fonction. Ici encore l'information manque pour rattacher cela aux effets de la sélection.

### 5.4.2. La formation des médiateurs

#### 5.4.2.1. Planification et organisation

La formation des médiateurs comprenait une partie théorique et une partie pratique. Le contenu de la formation portait sur les techniques d'écoute et de communication, les étapes du processus de médiation et sur l'organisation du travail des médiateurs. La durée de la formation prévue était de 10 heures réparties en cinq blocs de deux heures sur deux semaines. Enfin, la formation était donnée à tous les médiateurs de l'école réunis.

Pour les médiateurs de l'année précédente qui désirent poursuivre, une mini formation d'une heure a été donnée en début d'année. De plus, au moment de la formation des nouveaux médiateurs, les « anciens » participent à trois blocs de formation sur cinq afin de mieux les intégrer aux nouveaux médiateurs. Cette façon d'intégrer les anciens médiateurs aux nouveaux a été tentée dès la 1<sup>re</sup> année. Le résultat s'est avéré très positif et a donc été repris en 2<sup>e</sup> année d'implantation.

Cette formule de formation a été utilisée dans les deux années du projet avec certaines variantes mineures. Par exemple, il y a eu l'essai d'offrir une journée complète de formation (un samedi). Cependant les élèves se fatiguaient et l'attention diminuait rapidement l'après-midi.

. Généralement, le directeur adjoint était sollicité à participer de près à la formation. Dans plus d'une école, d'autres personnes ont été recrutées dans le courant du premier trimestre.

#### *5.4.2.2. Animation et participation*

Dans la 1<sup>re</sup> année d'implantation dans les Écoles 1 et 2, seuls les directeurs adjoints ont participé à la formation en plus des intervenants du projet. A l'École 3, toutefois, un plus grand nombre de personnes de l'école (l'adjointe, une enseignante et deux professionnels non enseignants) ont participé à la formation avec l'intervenant du projet.

Au cours de la deuxième année d'implantation, la participation du personnel des écoles a été similaire à la première année dans les Écoles 2 et 3. Ainsi, seul le directeur adjoint de l'École 2 s'est impliqué dans la formation. à l'École 3, une équipe composée de un membre de la direction, un enseignant et deux spécialistes ont animé les activités de formation avec l'intervenant. Pour leur part, les quatre membres du comité de coordination de l'École 1 ont tous participé à la formation des médiateurs. Ils n'ont pu animer la formation sur deux semaines comme prévu mais plutôt sur trois à cause d'un manque de disponibilité. Une telle participation du personnel de l'École 1 a marqué un progrès notable par rapport à l'année précédente.

Finalement, le personnel des Écoles 4 et 5 a participé de façon notable à la formation dès la première année d'implantation du programme dans leur milieu. A l'École 4, tous les membres (quatre personnes) du comité de coordination y ont participé. A l'École 5, un enseignant et une spécialiste ont accepté de former les médiateurs avec l'intervenant. Il en a résulté un gain de temps substantiel dans ces écoles.

soit le milieu, la participation des élèves « candidats-médiateurs » à toutes les étapes de la formation a été jugée excellente par les membres du personnel et les intervenants. Il semble que le haut niveau d'intérêt maintenu tout au long de la formation.

#### *5.4.2.3. Satisfaction*

Bien que le contenu de la formation des médiateurs semble bien aux besoins des jeunes, les intervenants ont cependant déploré le fait qu'il leur arrivait de manquer de temps pour compléter la partie pratique (communication, écoute, étapes de la médiation, etc.). Ce manque de temps s'est manifesté autant en première année qu'en deuxième année d'implantation et ce, malgré les tentatives

d'ajustement de la part des intervenants. Il apparaît donc que le contenu et les besoins de la formation une plus grande période de temps que ce qui est généralement par les intervenants.

Par ailleurs, la participation des membres du personnel des écoles s'avère adéquate et supportante. Le contenu et les moyens de formation peuvent être aisément appliqués par des enseignantes ou des membres de la direction des écoles. Il demeure que la plupart du temps l'animation a été laissée à l'intervenant, surtout pour les aspects théoriques.

Les médiateurs réagissent bien et sont satisfaits en général de la formation qu'ils ont . La présence de plusieurs adultes durant toutes les étapes de la formation ne semble pas les avoir dérangés ou intimidés (inhibés). Par ailleurs, les observations des intervenants ont fait ressortir que la durée des blocs de formation ne devrait pas dépasser deux heures consécutives. Les intervenants ont noté que les blocs de formation dépassant cette durée occasionnaient une trop grande fatigue chez les enfants.

### **5.4.3. L'action des médiateurs**

#### *5.4.3.1. Planification et organisation*

L'une des dernières étapes de la formation est l'organisation du travail des médiateurs. A cette étape, l'horaire, le lieu et la façon de procéder sont déterminés avec les élèves-médiateurs. Durant la première année d'implantation, les médiateurs leur intervention à la mi-février. Lors de la deuxième année d'implantation, les médiateurs qui en sont à leur deuxième année commencent dès la fin du mois de septembre et de nouveaux médiateurs s'ajoutent à la mi-février.

Ce n'est pas tous les types de conflits qui font l'objet d'une médiation possible. Ainsi, les batailles et les conflits de groupes d'enfants sont exclus d'emblée du champ d'intervention des médiateurs; les élèves impliqués dans ce type de conflit étaient référés aux adultes responsables. Le travail des médiateurs porte sur des conflits mineurs comme les bousculades, les menaces, les malentendus, les moqueries ou les suites de bataille.

Le fonctionnement par équipe de quatre à cinq médiateurs a été appliqué à toutes les écoles durant les deux années du programme. . L'utilisation d'une camisole spéciale (dossard) permettait l'identification des médiateurs actifs la cour de récréation par les autres élèves.

Les moments prévus et privilégiés de leur action étaient surtout les récréations. Cependant, l'expérience menée durant l'année-pilote (École 1) avait démontré qu'il y avait des moments où les médiateurs étaient relativement peu sollicités. On avait alors constaté de la démotivation chez certains élèves-médiateurs. Pour remédier à cette situation, l'idée avait été lancée d'étendre le service de médiation à l'heure des dîners et lors des « temps libres<sup>7</sup> ». De plus, un service de boîte aux lettres fut instauré dès le du mois de septembre dans une deuxième année d'implantation ou en mars la première année. La prochaine section (*Animation et déroulement*) présentera le nombre détaillé des présences effectuées par les médiateurs dans chacun de ces contextes d'intervention.

---

<sup>7</sup> Temps libres : Il s'agit d'un programme spécial d'animation après l'école d'une durée de une heure trente, trois jours par semaine.

Par ailleurs, des particularités dans l'organisation scolaire de certains milieux ont exigé des adaptations dans l'organisation de l'action des médiateurs. A l'École 2, des moniteurs (d'un autre programme d'intervention de l'école) faisaient l'animation des récréations des élèves de 1<sup>re</sup> année. . A l'École 3, la cour de récréation est séparée physiquement en deux parties; l'une pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle et l'autre pour les élèves du 2<sup>e</sup> cycle. Il fut convenu que deux équipes de médiateurs allaient travailler simultanément afin de . A l'École 4, la récréation du matin se déroule en deux temps; le 1<sup>er</sup> cycle d'abord suivi du 2<sup>e</sup> cycle. Il a été décidé que les médiateurs interviendraient seulement auprès des élèves du 2<sup>e</sup> cycle pour cette récréation. Ce problème ne se posait pas durant la récréation de l'après-midi puisque tous les élèves étaient présents au même moment.

#### 5.4.3.2. Animation et déroulement

Pour la 1<sup>re</sup> année, le nombre total de présence de médiation qui ont été réalisées est de 159 à l'École 1, il est de 217 à l'École 2 et près de 131 présences à l'École 3. Au cours de la 2<sup>e</sup> année d'implantation, il y a eu 228 présences à l'École 1, 215 présences à l'École 2, 113 présences à l'École 3, 85 présences à l'École 4 et 88 présences à l'École 5.

Le nombre de présences d'action varie considérablement d'une école à l'autre, ainsi que d'une année à l'autre. Cela s'explique essentiellement de deux façons: 1) la présence de médiateur dès septembre pour les écoles à leur seconde année d'implantation; 2) la présence (ou non) de médiateurs pendant les périodes de dîner (Écoles 1 et 3 durant la première année et École 2 lors de la seconde année) ou de temps libres (Écoles 2 et 3 durant la première année, Écoles 1 et 2 en seconde année d'implantation). Par ailleurs, le nombre de présence d'action ne tient pas compte du travail effectué via le service de la boîte aux lettres. Enfin, à l'École 1, les équipes de médiateurs se sont confiées d'autres responsabilités comme la promotion, la publicité du projet et la décoration du local de médiation.

Le nombre de présences n'est pas un indicateur très valable puisque normalement il devrait être proportionnel aux nombre de récréations par ailleurs très inégal d'une école à l'autre (mi-septembre à la mi-juin ou bien de la mi-février à la mi-juin). Le nombre de médiations complétées<sup>8</sup> ainsi que le type de conflit pour lesquels il y a eu médiation permet davantage de saisir le travail effectué par les élèves-médiateurs. Nous disposons à cet égard des données recueillies par les « rapports » ou « feuilles de médiation » que le médiateur remplissait après chacune de ses actions. En se basant sur ces informations, le tableau 5 présente d'une part, les actes de médiations complétées dans chacune des écoles pour chaque année et, d'autre part, le nombre de demandes ou d'offres de médiation et le nombre de médiations complétées au cours deuxième année. Les données des demandes/offres de médiation pour la première année ne sont pas disponibles. Les données de ce tableau comprennent toutes les médiations effectuées y compris celles entreprises à partir de demandes provenant de la boîte aux lettres. Toutefois, le service de boîte aux lettres n'a contribué à l'accroissement du nombre des demandes qu'aux seules Écoles 1 (22 et 11 demandes la première et la année respectivement) et 3 (2 et 11 demandes). Il faut noter de plus qu'à l'École 3, le service de boîte aux lettres fut à inopérant durant la première année parce que à la vue de tous. Pour les autres Écoles, des difficultés importantes dans l'organisation expliquent qu'il n'y a pas eu de service de boîte aux lettres.

---

<sup>8</sup> Les conflits dont il est question sont ceux pour lesquels une feuille de route du médiateur a été rempli et non ceux qui n'auraient pas été portés à l'attention des médiateurs.

Tableau 5 : Médiations demandées<sup>9</sup> ou offertes et médiations complétées.

		École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Total
Médiations complétées	1 <sup>re</sup> année	94	113	42	-	-	249
	2 <sup>e</sup> année	61	55	34	84	58	292
Nombre de demandes /offres	2 <sup>e</sup> année	124	155	71	126	95	571

Les données dans le tableau montre une tendance à la baisse des médiations complétées entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année d'implantation dans les trois premières écoles. du nombre de médiations complétées au nombre des demandes/offres de médiation ne dépasse pas 50% dans les trois premières écoles pour la 2<sup>e</sup> année. Cependant, on peut penser que ce rapport devait être nettement plus élevé durant la 1<sup>re</sup> année puisque dans les deux dernières écoles, qui en sont à leur première année d'implantation, le taux dépasse 60%. Une première interprétation pourrait suggérer que, entre le moment où la demande était faite et celui où le processus de médiation engagé, nombre de conflits se sont résolus sans l'aide du médiateur. Paradoxalement, on peut penser que dans le passage de la première année à la deuxième année, les élèves des trois premières écoles ont appris d'abord à faire appel aux médiateurs et ensuite à résoudre leurs conflits par eux-mêmes. De cette façon il en résulte un moins grand nombre de conflits ayant un recours à la médiation en deuxième année. Il demeure que pour permettre une analyse complète, il aurait fallu comparer ces données au nombre de médiations acceptées.

Les conflits qui ont suscité une action des médiateurs sont divisés en neuf types : suites de bataille, bousculades, menaces, vols ou bris, moqueries, malentendus, , rumeurs et autres (jalousie, coups, tricher, non respect des règles ... consignés de façon indistincte). Le tableau 6 présente les fréquences de médiation selon le type de conflit en fonction des écoles et des deux années d'implantation, action directe et via la boîte aux lettres. Le total des types de conflit ne correspond pas au total des médiations complétées parce que plusieurs médiations portaient sur plus d'un type de conflit. Par exemple, un conflit pouvait avoir débuté par un malentendu et avoir dégénéré en bousculade. Le médiateur jugeait à ce moment qu'il avait à régler en cascade ces aspects et les consignait comme

Dans l'ensemble, les fréquences totales apparaissent relativement proportionnelles aux nombres des médiations complétées. La répartition entre les différents types varie largement entre les écoles. Les suites de bataille sont plus nombreuses à l'École 1 qu'à l'École 2 (1<sup>re</sup> année) alors que les bousculades sont nettement plus nombreuses à l'École 2 qu'à l'École 1. De plus, l'École 3 se distingue par la quasi absence de malentendu alors que pour les quatre autres écoles c'est une raison majeure de médiation. Les deux dernières écoles montrent une absence de médiation pour des suites de bataille. On peut se demander si la définition de chaque type de conflit était comprise de la même manière par les médiateurs des différentes écoles.

On observe une diminution de la fréquence des conflits où il y a eu médiation entre la 1<sup>re</sup> année et la seconde dans deux écoles sur trois (Écoles 1 et 2). La troisième école affiche une augmentation des conflits. Les deux dernières écoles (2<sup>e</sup> année) montrent des fréquences de conflits à peu près similaires aux trois premières écoles dans leur première année.

<sup>9</sup> Médiation demandée ou offerte lorsqu'un élève fait appel à un médiateur ou qu'un médiateur s'offre pour aider des élèves sans que la démarche de médiation ne soit réellement engagée. Médiation complétée les protagonistes ont cheminé à travers tout le processus de résolution de conflit par la médiation. Les données concernant l'acceptation ou le refus de la part des protagonistes, lorsque la médiation est offerte, ne sont pas disponibles.



Le tableau 7 montre la répartition des jeunes qui demandent la médiation. Il apparaît clairement que les demandes de médiations proviennent surtout des élèves de 1<sup>er</sup> cycle. Cette situation était généralisée dans toutes les écoles. Ce phénomène peut s'expliquer de plusieurs façons. En premier lieu, il est apparu clairement aux yeux des intervenants qu'un certain nombre d'élèves du second cycle hésitait à . En second lieu, un certain nombre d'élèves du second cycle se moquaient des médiateurs. Nous avons relativement peu d'informations pour expliquer cette attitude envers les médiateurs. Enfin, il semble que les jeunes du 2<sup>e</sup> cycle voulaient préserver une certaine image « d'être capable » de régler leurs conflits eux-mêmes.

Il semble également que dans la première année, les filles demandaient moins la médiation que les garçons. Dans les mêmes écoles en deuxième année, les demandes sont venues presque également des filles et des garçons. Dans les deux dernières écoles, les filles ont davantage demandé la médiation que les garçons.

Tableau 6 : Fréquence des médiations complétées selon le type de conflit.

Types de conflit	Année	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Total
Suites de bataille	1 <sup>re</sup>	28	18	14	-	-	60
	2 <sup>e</sup>	9	12	2	0	0	23
Bousculades	1 <sup>re</sup>	24	62	13	-	-	99
	2 <sup>e</sup>	27	14	5	31	28	105
Menaces	1 <sup>re</sup>	13	12	0	-	-	25
	2 <sup>e</sup>	9	3	5	12	3	32
Vols ou bris	1 <sup>re</sup>	3	2	0	-	-	5
	2 <sup>e</sup>	3	6	6	6	2	23
Moqueries	1 <sup>re</sup>	11	19	3	-	-	33
	2 <sup>e</sup>	19	1	5	12	14	51
Malentendus	1 <sup>re</sup>	36	39	1	-	-	76
	2 <sup>e</sup>	23	11	8	31	37	110
Crier des noms	1 <sup>re</sup>	12	16	2	-	-	30
	2 <sup>e</sup>	12	8	12	19	11	62
Rumeurs	1 <sup>re</sup>	2	2	0	-	-	4
	2 <sup>e</sup>	5	4	2	6	9	26
Autres	1 <sup>re</sup>	14	15	9	-	-	38
	2 <sup>e</sup>	14	11	9	17	6	57
Total	1 <sup>re</sup>	143	185	42	-	-	370
	2 <sup>e</sup>	121	70	54	134	110	489

Tableau 7 : Répartition des élèves qui demandent la médiation.

	Année	Cycle	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Total
Garçons	1 <sup>re</sup>	1 <sup>er</sup>	108	117	45	-	-	270
		2 <sup>e</sup>	30	55	7	-	-	92
	2 <sup>e</sup>	1 <sup>er</sup>	51	89	42	63	58	303
		2 <sup>e</sup>	23	9	17	16	9	74
Filles	1 <sup>re</sup>	1 <sup>er</sup>	72	99	31	-	-	202
		2 <sup>e</sup>	33	11	3	-	-	47
	2 <sup>e</sup>	1 <sup>er</sup>	48	75	50	90	55	318
		2 <sup>e</sup>	30	9	23	60	22	144
Total	1 <sup>re</sup>		243	282	86	-	-	611
	2 <sup>e</sup>		162	230	102	153	113	760

#### 5.4.3.3. Satisfaction

Le travail des médiateurs sur le « terrain » (cour de récréation, période du dîner ou de temps libre) leur a suscité habituellement beaucoup de satisfait autant qu'aux élèves qui ont demandé la médiation. Cependant, cette façon de régler les conflits doit s'apprendre pour que le recours à une tierce partie (un médiateur) se fasse plus spontanément. Cette méthode de résolution des conflits n'était pas une façon de faire habituelle. Plusieurs élèves hésitaient avant de demander l'aide du médiateur. Un des aspects les plus pour les médiateurs était de ne pas avoir de demandes ! Il est possible également qu'ayant reçu une formation appropriée à travers les *Ateliers*, plusieurs élèves cherchaient à régler eux-mêmes leurs conflits. Enfin, il est clair que les élèves du 1<sup>er</sup> cycle utilisaient davantage les médiateurs que les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.

Par ailleurs, le travail des médiateurs et leur satisfaction étaient largement tributaires de plusieurs aspects organisationnels. L'horaire et les lieux de la récréation déterminent leurs actions. Les récréations des élèves du premier cycle étaient parfois dans des lieux séparés de ceux du deuxième cycle. Dans le même ordre d'idées, à cause de deux horaires de récréation différents, les médiateurs de l'École 4 n'intervenaient qu'à la récréation de l'après-midi. On sait qu'une telle « perte » d'activité a entraîné certaines frustrations.

Enfin, les médiateurs ont occasionnellement fait état de frustrations à cause des moqueries d'élèves du deuxième cycle. Aux bilans des rencontres d'accompagnement, les médiateurs des Écoles 3 et 5 mentionnaient explicitement l'insatisfaction d'offrir la médiation aux élèves du 2<sup>e</sup> cycle. On ne sait pas exactement pourquoi ils ont fait l'objet de ces moqueries et cette question demeure à être élucidée. On pourrait questionner la frustration de ne pas être retenu après la période de sélection. Ou encore, est-ce la jalousie de voir des pairs qui ont un statut différent (médiateurs) ?

#### 5.4.4. Encadrement des médiateurs

L'encadrement des médiateurs a consisté essentiellement en des rencontres par les intervenants avec les groupes de médiateurs dans chacune des écoles.

#### *5.4.4.1. Planification et organisation*

L'expérience menée durant l'année-pilote a démontré l'utilité de bien encadrer les médiateurs, en particulier pour contrer la démotivation et les soutenir dans leurs interventions. Des recommandations de l'année-pilote mentionnaient qu'une rencontre par deux semaines était suffisante. De plus, on suggérait de former des groupes de cinq médiateurs par intervenant (par rencontre) plutôt que sept. Enfin, il semblait possible de confier des rencontres d'encadrement à des personnes ressources de l'école.

Ainsi, pour une première année d'implantation, il a été prévu d'accorder 45 minutes à des rencontres d'accompagnement qui avaient lieu à toutes les deux semaines. Des groupes de cinq médiateurs ont été formés et supervisés par un intervenant ou une personne de l'école. Cette personne ressource était recrutée au moment de la formation des médiateurs.

Dans une deuxième année d'implantation, l'organisation de l'encadrement est demeurée la même qu'en première année. Bien entendu, les médiateurs qui débutaient en septembre leurs actions recevaient l'encadrement à partir de cette période.

#### *5.4.4.2. Animation et participation*

Le nombre des personnes ressources recrutées d'une école à l'autre lors des deux années d'implantation. Durant la première année d'implantation, cinq groupes d'encadrement ont été nécessaires aux Écoles 1 et 3 alors que six groupes ont été organisés à l'École 2 pour tenir compte du nombre de médiateurs dans chaque école. À l'École 1, l'animation de quatre groupes était assurée par l'intervenant. L'animation dans le cinquième groupe était assurée par le directeur adjoint. Dans l'École 2, le directeur adjoint et un psychologue assuraient l'animation de chacun un groupe, l'intervenant se chargeait des quatre autres groupes. Enfin, à l'École 3, une enseignante, une psychoéducatrice et un éducateur spécialisé ont animé chacun un groupe de médiateurs, l'intervenant se chargeait des deux groupes restants. À l'École 1 des rencontres d'encadrement ont débuté au mois d'octobre pour les anciens médiateurs (de l'année-pilote). Durant cette première année, un total de 11 rencontres ont eu lieu à l'École 1, sept rencontres ont eu lieu à l'École 2 et huit rencontres à l'École 3. Le nombre de présence-enfant avoisinait 150 pour l'ensemble des rencontres dans chaque école.

Dans la deuxième année d'implantation, un plus grand nombre de personnes ressources animaient les rencontres d'encadrement des médiateurs sauf à l'École 2. Le tableau 8 récapitule le nombre de groupe et les personnes responsables de l'animation en fonction des écoles dans la deuxième année d'implantation.

Tableau 8 : Nombre de groupes d'encadrement, d'animateurs et de rencontres en deuxième année d'implantation.

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	Total
Nombre de groupes	8	5	6	5	5	30
Animation intervenant	1	4	0	1	1	7
Animation personnel de l'école	7	1	6	4	4	22
Nombre de rencontres	37	35	20	20	20	132
Présences-enfants	215	105	109	103	70	602

Il est à noter que les rencontres d'encadrement ont débuté dès octobre pour les Écoles 1, 2 et 3 puisque des médiateurs étaient en action à partir de cette période. De plus, il importe de mentionner que pour l'École 3, les rencontres d'encadrement étaient animées par les enseignantes titulaires des élèves-médiateurs. Cette participation des enseignantes a suscité un grand intérêt de la part de la direction de cette l'école qui souhaitait maintenir cette initiative l'année suivante. Les intervenants ont toutefois remarqué que l'animation par la titulaire ne permettait pas toujours d'aborder de façon complète certains éléments du travail des médiateurs. L'encadrement ne semblait pas aller autant en profondeur que dans les autres groupes d'encadrement. Cependant, le contenu et la qualité des animations des rencontres n'ont été que très peu documentés.

#### 5.4.4.3. Satisfaction

##### 5.4.4.3.1. Les médiateurs

L'intérêt et la motivation des à participer aux rencontres ont semblé fluctuer selon différents facteurs. Le choix de l'accompagnateur ainsi que la composition des groupes d'accompagnement influençaient fortement l'intérêt des médiateurs. A l'École 1, les élèves-médiateurs ne voulaient pas que soit un enseignant qui les accompagne pour l'encadrement. On a remarqué durant cette même période une baisse de motivation chez le personnel de l'école. Se pourrait-il que la baisse de motivation du personnel soit associée à la résistance des médiateurs ? La situation fut complètement différente à l'École 3 où les élèves se sont montrés satisfaits de l'accompagnement par les enseignantes. On rapporte également des difficultés dans la motivation et l'assiduité des médiateurs aux rencontres d'accompagnement à l'École 2 pour le groupe encadré par un membre du personnel de l'école. Le contenu des rencontres se rapportait très peu aux tâches et aux situations vécues par les élèves. Par contre, les autres groupes de rencontre à cette école fonctionnaient relativement certain sentiment d'appartenance s'y étant développé. Les notes prises dans les autres écoles par les intervenants ne rapportaient pas de difficultés liées spécifiquement aux accompagnateurs. La satisfaction des médiateurs liée à la personne qui animait le groupe. On peut penser aussi qu'elle variait en fonction du style d'animation et du contenu.

La composition des groupes d'accompagnement a soulevé un problème particulièrement à l'École 2 où les élèves de cinquième et de sixième n'appréciaient pas la présence des élèves de quatrième année. Cette attitude n'est pas généralisée à toutes les écoles mais souligne un certain écart « de maturation » perçu par les accompagnateurs. Les accompagnateurs ont noté que les élèves de cinquième et de sixième exprimaient leurs préoccupations leur rôle de médiateur différemment des élèves de

quatrième. Cependant, ils n'ont pas davantage documenté cet écart d'attitude entre les médiateurs.

#### 5.4.4.3.2. Les accompagnateurs

L'encadrement des élèves-médiateurs a suscité différentes réactions de la part des accompagnateurs. À l'École 2, au cours des deux ans d'implantation, l'accompagnement était perçu comme une tâche supplémentaire pour le personnel de l'école. C'est donc l'intervenant qui a fait l'encadrement de la grande majorité des groupes (sauf un). Dans les autres écoles, différentes personnes du milieu scolaire ont pris en charge l'accompagnement des médiateurs. Les attitudes de ces personnes à l'égard de l'accompagnement variaient grandement. Pour certains, c'était une tâche supplémentaire, pour plusieurs, une occasion de rencontrer des élèves de sa propre classe dans un autre contexte que celui de l'enseignement.

Le contenu des rencontres s'est précisé en passant de la première année à la deuxième année. du nombre relativement peu élevé d'accompagnateurs provenant des écoles dans la première année d'implantation, le soutien aux accompagnateurs se faisait de façon informelle. Dans la deuxième année, le besoin d'un plus grand encadrement s'est fait sentir surtout à cause des enseignantes de l'École 3.

### 5.5. Appropriation

Un des objectifs majeurs visés par le processus implantation est de permettre au milieu scolaire de s'approprier graduellement les contenus et les modes d'interventions afin de parvenir à une prise en charge complète de l'application et du déroulement du programme. Au terme des deux années d'implantation, la question qui se pose est donc la suivante: Dans quelle mesure les milieux scolaires ont pu développer les compétences et les ressources pour parvenir à une telle appropriation? Cet investissement de la part des gens du milieu qui peut se traduire par exemple par des modifications dans l'organisation du travail et les modes de fonctionnement pour faciliter la mise en œuvre du programme. Par conséquent, on devrait mise en place graduelle de ces structures au cours des deux premières années d'implantation. Tout au long des deux années d'implantation, on a observé une appropriation partielle dans la mesure où seulement une partie de l'organisation ou de l'animation a été réalisée par les milieux scolaires. . Les principales écoles visées sont les Écoles 1, 2 et 3 puisqu'elles ont implanté le programme durant deux années consécutives.

#### 5.5.1. Adaptation des milieux au retrait progressif des intervenants

Le retrait progressif des intervenants, la diminution substantielle des heures allouées par le Centre Mariebourg à l'implantation dans les écoles, est le premier élément déclencheur pour « provoquer » l'appropriation. Cet aspect était mentionné aux écoles avant même de débiter les *Ateliers* l'année précédent le retrait des intervenants. De cette façon, les écoles pouvaient et devaient prendre un rôle actif dans l'implantation dès la première année pour être en mesure de prendre en charge le programme dans la deuxième année.

Ce retrait progressif de la première année d'implantation à la deuxième année a consisté essentiellement à réduire du tiers le nombre d'heures passées par les intervenants dans ces écoles.

L'accroissement des responsabilités pour poursuivre le déroulement a mené à la formation d'un comité de coordination dans ces écoles. Cette structure permettait aux gens des milieux de s'engager concrètement et de façon importante dans la planification et l'organisation de l'ensemble de l'intervention. Cependant, le niveau d'appropriation variait considérablement selon les différents aspects du programme.

La partie *Ateliers* semble avoir posé plus de difficultés à cet égard. Il s'agit de la partie du programme la mieux définie et explicitée dans les documents, celle dont le déroulement et l'animation se rapprochaient le plus de l'enseignement. Or, autant la gestion que l'animation des *Ateliers* n'ont pu être totalement assumées par les milieux scolaires. Cependant, ni les attentes des intervenants du Centre Mariebourg, ni celles du programme étaient suffisamment claires à l'égard des enseignantes concernant leur rôle pour cette partie.

La partie *Médiation* pour sa part est celle qui a été le plus facilement intégrée dans les activités scolaires du personnel, y compris des enseignantes. La sélection et l'encadrement des médiateurs ont pu être assumés par le milieu scolaire à différents degrés selon l'école. La formation des médiateurs est cependant demeurée la responsabilité de l'intervenant au cours des deux ans. Plus précisément, la sélection s'est effectuée sous la coordination de l'intervenant dans chaque école. Cette étape comporte quelques opérations qui ont été aisément réalisées par le personnel scolaire: consentement des parents et le choix des élèves en classe. Il est cependant demeuré difficile aux écoles d'assumer totalement les entrevues de sélection. Bien qu'au moins une personne (directeur adjoint) ait participé aux entrevues, il reste que cette opération exige beaucoup de temps et que sa forme d'animation diffère largement de l'enseignement auquel le personnel scolaire était habitué. Cette dernière étape a été assumée par l'intervenant conjointement avec le directeur adjoint dans deux écoles sur trois.

L'encadrement des médiateurs en petit groupe est apparu à la fois facile et délicat. D'une part, l'organisation de l'encadrement ne semble pas avoir posé de problèmes particuliers, sans compter le fait que cette activité permettait aux enseignantes d'être en contact de façon différente avec les élèves. L'intérêt pour cette opération a été manifesté de façon évidente par plusieurs enseignantes car elles y voyaient un moyen intéressant et différent d'être en contact avec leurs élèves. Toutefois, convenablement cette tâche. D'autre part, les objectifs et le contenu des rencontres d'encadrement ne semblent pas avoir été appliqués de façon similaire dans tous les milieux. Bien que le soutien aux médiateurs guidait l'animation du personnel scolaire, les moyens employés ont nécessité des réajustements.

### **5.5.2. Niveau d'appropriation selon les écoles**

À l'École 1, le comité de coordination, le directeur et le directeur adjoint ont pu prendre la relève de l'intervenant en s'impliquant davantage dans les différentes tâches du programme. Le comité a assumé les tâches reliées à la coordination « générale » du programme. L'intervenant veillait à ce que rien ne soit oublié et il annonçait les « événements » à venir de façon à ce que les personnes soient prêtes. Les *Ateliers* n'ont pas été animés par le personnel scolaire, seulement par l'intervenant. Par contre, plusieurs opérations de la partie *Médiations* ont été assumées par le directeur, le directeur adjoint et des enseignantes. Le consentement, le choix des élèves en classe, quelques entrevues de sélection en groupe et l'encadrement des médiateurs ont été assumés majoritairement par le personnel de l'école. Seule la formation des médiateurs a été assumée par l'intervenant.

L'École 2 a compensé l'absence partielle d'un intervenant par une plus grande implication du directeur adjoint et de quelques enseignantes. Malgré tout, à l'École 2 davantage de problèmes de recrutement se sont posés pour chaque partie du programme. L'intervenant a dû fournir le travail comme s'il était autant présent. L'attitude « il n'y a pas de problème ici », démontrée par plusieurs personnes de cette école durant les deux années, a certainement quelque chose à voir avec la faible mobilisation du personnel. Dans ce sens, le peu d'implication des personnes s'est reflétée dans toutes les parties du programme.

À l'École 3, l'implantation s'est effectuée d'une façon différente des deux autres écoles. Dès la 1<sup>re</sup> année il y a eu une grande mobilisation du personnel. Même le comité d'école a été sollicité afin d'endosser le programme et l'inclure dans les orientations de l'école. Tout ce déploiement d'effort et cet investissement collectif étaient en grande partie dus au directeur adjoint qui se donnait pour mission de mobiliser le plus de personnes possible. Ce qu'il a très bien réussi. Dans la 2<sup>e</sup> année d'implantation, ce directeur adjoint n'a pas repris ce rôle de mobilisateur. , beaucoup moins de personnes se sont impliquées dans l'implantation du programme. Du point de vue de l'appropriation, il y eu un certain recul dans le passage de la 1<sup>re</sup> année à la 2<sup>e</sup> année. Cependant, différentes parties du programme ont été assumées par des membres du personnel scolaire dans cette 2<sup>e</sup> année.

## **6. Discussion de l'implantation**

### **6.1. Présentation du cadre d'analyse**

Une partie importante de la présente étude évaluative vise à identifier les facteurs qui favorisent ou nuisent à l'implantation du programme « Vers le Pacifique ». Essentiellement, ces facteurs peuvent être associés : 1) aux activités elles-mêmes (leur contenu, etc.) et à leur déroulement; 2) aux caractéristiques des différents milieux au sein desquels ce programme s'est implanté. L'objectif ultime de notre analyse consiste à faire ressortir les éléments permettant d'évaluer et de cerner le degré d'appropriation du programme par ces milieux scolaires.

En effet , la plupart des auteurs qui ont traité du processus d'implantation (voir Rajotte, 1995 pour une revue détaillée de la littérature), font remarquer que l'objectif ultime de cette démarche est de permettre une pleine et entière intégration de ces nouvelles pratiques par les intervenants des milieux scolaires. Ainsi, pour Ornstein et Hunkins (1993, dans Rajotte, 1995) la retombée attendue la plus importante d'un processus d'implantation concerne le changement des connaissances, des comportements et des attitudes individuelles de la part des enseignantes et intervenants des milieux scolaire. Selon ces mêmes auteurs, l'implantation nécessite la restructuration et l'ajustement des habitudes personnelles, des comportements, des espaces d'apprentissage, des programmes existants et des horaires. Autrement dit, cela demande de la part des enseignantes et/ou des autres intervenants, l'adoption de nouvelles manières d'être, d'agir et de penser. Selon Marsh (1992, dans Rajotte, 1995), ce sont ces critères qui décideront si le nouveau programme se maintiendra ou se retrouvera rapidement « sur les tablettes ». Hébert (1991, dans Rajotte, 1995) associe également la notion d'implantation à celle de changement.

Pratt (1994, dans Rajotte 1995), pour sa part, souligne que le processus d'implantation se conçoit comme la réalisation d'un changement planifié. Il voit l'implantation non pas comme une installation

permanente mais comme un processus continu d'amélioration et de renouveau. L'implantation d'un nouveau programme nécessite l'établissement d'un climat d'ouverture au changement. Selon Pratt, pour favoriser un tel climat on doit: « ...s'assurer que le changement répond à des besoins reconnus du milieu, développer une confiance mutuelle entre les divers agents, consulter l'ensemble des personnes concernées par le programme, présenter des buts clairement définis, offrir un bon système de support ainsi qu'un service de formation adéquat, entretenir un contact interpersonnel régulier avec les gens du milieu, fournir les ressources nécessaires et tenir compte du développement de l'institution. Il s'agit donc d'une étape complexe qui repose entièrement sur une communication efficace entre le milieu et les concepteurs. » (Rajotte, 1995; p. 3).

Tous ces auteurs s'entendent également sur le fait que quel que soit la nature et les caractéristiques spécifiques des programmes, leur implantation dans un milieu éducatif exigeant représente des ajustements des manières de penser et d'agir. Il remarque que certaines personnes opposent de la résistance à une telle restructuration, mais qu'il est possible d'y arriver si l'on consacre le temps et les ressources nécessaires. Ornstein et Hunkins (1993, dans Rajotte, 1995) plusieurs programmes ont échoué leur implantation faute de moyens, de constance et de concertation.

En somme, l'implantation d'un programme est un processus fort complexe et éminemment dynamique qui se déroule en plusieurs étapes. La finalité ultime de l'implantation vise, en fait, l'appropriation par les gens du milieu de nouvelles pratiques éducatives, une adaptation aux caractéristiques du milieu. Pour y arriver, il faut créer un climat favorisant justement le changement et l'adoption de nouvelles pratiques et attitudes de la part des intervenants des milieux scolaires, compatibles avec les objectifs le contenu et le déroulement du nouveau programme.

Avant d'arriver à cette dernière étape, celle de l'appropriation, notre analyse du processus d'implantation du programme « Vers le Pacifique » s'est concentrée sur deux étapes préliminaires. La première concerne le déroulement et l'arrimage initial des activités dans les milieux scolaires visés. La deuxième étape vise à analyser les changements progressifs qui se sont produits aux plans des attitudes et des pratiques par les gens des milieux.

En effet, il fallait tout d'abord analyser la façon dont chacune des parties (ateliers, médiation, encadrement, etc.) de ce programme allait s'intégrer aux activités régulières des écoles et, par le fait même, s'adapter aux différentes caractéristiques des milieux. Or, si le processus d'implantation est lié à une dynamique complexe dans son déroulement, on peut en dire tout autant des caractéristiques des différents milieux dans lesquels le programme s'est implanté. Au cours des deux années de notre recherche, nous avons pu constater à quel point ces milieux changeaient d'une année à l'autre (changement de clientèle, départ d'élèves, roulement important du personnel, nouvelle direction ou changement de direction). Il s'agit d'autant de facteurs ayant pu nuire ou favoriser le processus d'implantation.

Tous ces éléments ont créé des conditions dans lesquelles les intervenants responsables de la conception et de l'implantation initiale du programme dans les milieux scolaires ont dû s'ajuster régulièrement. En somme, d'un côté, nous avons un programme à peine complété, mis en place par une équipe d'intervenants avec une expérience limitée du terrain (à l'exception de l'année-pilote) et, de l'autre, trois milieux scolaires (deux autres s'ajoutant l'année d'après) présentant des caractéristiques uniques, particulières et changeantes d'une année à l'autre et à l'intérieur d'une année. De plus, ces caractéristiques des différents milieux scolaires évoluaient constamment. Les gens de Mariebourg ont dû s'adapter et adapter le programme régulièrement à ces conditions changeantes.



Dans le cadre de la présente discussion, nous analyserons tout d'abord les éléments ayant contribué au bon déroulement initial (l'arrimage initial) des différentes activités du programme « Vers le Pacifique », ainsi que les niveaux de participation et de satisfaction des intervenants et des élèves. Il s'agit de la première étape du processus d'implantation. Nous analyserons les moyens mis en place par les intervenants de Mariebourg et des milieux scolaires pour accroître l'intégration du programme à l'intérieur du cadre scolaire. Pour ce faire, nous résumerons tout d'abord les résultats obtenus avec des principaux éléments du programme aux plans de l'organisation, du déroulement et de la satisfaction. Nous tenterons ensuite d'identifier les facteurs liés aux caractéristiques du programme, ceux liés aux caractéristiques du milieu (facteurs organisationnels et personnels de l'école) et, finalement, les facteurs associés aux agents, aux intervenants (éducateurs) qui ont mis en place le programme en collaboration avec les milieux scolaires.

## **6.2. Résumé des principaux résultats de l'implantation**

### **6.2.1. Volet « Ateliers »**

L'organisation des déroulements et l'animation de cette partie du programme a été presque entièrement assumée par les intervenants de Mariebourg. Dans l'ensemble, les activités se sont bien déroulées au cours des deux années, avec certains réajustements au cours de la seconde année. Quels que soient les milieux scolaires, toutefois, le nombre d'ateliers fut le même pour les élèves du deuxième cycle et le même pour les élèves du premier cycle du primaire. Dans ce dernier cas, les animateurs (les intervenants du Centre Mariebourg) ont rencontré quelques problèmes lors d'une tentative de fondre deux ateliers en un seul. Des ajustements ont été réalisés pour corriger la situation.

En ce qui concerne la participation et la satisfaction des élèves, l'analyse des données d'implantation montre que la grande majorité d'entre eux ont participé avec intérêt et se sont montrés satisfaites contenus présentés et de l'animation. En ce qui a trait à la participation des enseignantes titulaires aux ateliers, celle-ci fut plutôt limitée. En effet, le rôle de ces dernières ayant été plus ou moins défini dans ce type d'activité, il s'est avéré que, dans la plupart des cas, l'enseignante ne faisait figure que d'assistante ou d'observatrice à ces ateliers.

### **6.2.2. Volet « Médiation »**

#### *6.2.2.1. Sélection des médiateurs*

La participation des enseignantes et des élèves à l'étape de sélection des candidats médiateurs fut variable et non systématique lors de la première année d'implantation. Elle fut plus importante lors de la seconde année puisqu'ils ont administré les deux premières étapes de l'évaluation. Quoi qu'il en soit, la formule de sélection (améliorée recommandations du rapport de l'année-pilote) a permis de réaliser une sélection de candidats médiateurs de qualité. Les élèves et les enseignantes étaient amenés à établir une liste des meilleurs élèves ou candidats pour la médiation. La participation des volontaires (candidats médiateurs) fut toutefois variable d'un milieu à un autre la première année. Nous disposons de peu d'information concernant les conséquences d'un refus auprès d'un candidat

médiateur ou d'une personne intéressée à la médiation. Nous ne possédons d'information concernant les aspects négatifs sélection (moquerie, risée, etc.). Il semble, prime abord, que ces effets négatifs soient minimes et réservés à des cas isolés.

#### *6.2.2.2. Formation des médiateurs*

Cette partie du volet « Médiation » a une très bonne participation et ainsi qu'une bonne satisfaction . On avait procédé, dès la première année d'implantation, à des modifications certaines recommandations faites l'année-pilote. De toutes les activités menées jusqu'à présent dans le programme « Vers le pacifique », il s'agit de la partie du programme comportant le meilleur niveau de participation de la part des membres du personnel de l'école. Ceux-ci se sont engagés aux différentes étapes rattachées à la formation des médiateurs, bien que le leadership . Certains ajustements ont été toutes les étapes de la formation des médiateurs. Dans ce dernier cas, les intervenants comme les autres animateurs ont constaté que certains volets de la formation devaient être traités plus rapidement que d'autres en raison d'un manque de temps par rapport à la période globale de formation. Des ajustements sembleraient avoir été apportés à cet égard pour les années suivantes.

#### *6.2.2.3. L'action des médiateurs*

Au cours des deux années qu'a duré notre recherche, les médiateurs formés et encadrés ont été appelés à intervenir opposant des enfants du même âge ou de la même école qu'eux. L'action des médiateurs s'est déroulée dans la cour de récréation ainsi que, dans certaines écoles, à travers un service qu'on appelait « La boîte aux lettres ». Les médiateurs sont intervenus dans plusieurs types de conflits, à l'exception des conflits impliquant une agression physique. On constate toutefois que ce sont les enfants plus jeunes qui semblent apprécier et utiliser en plus grand nombre le service des médiateurs. Les enfants du même âge que les médiateurs, en particulier ceux de sixième année, semblent préférer régler leurs problèmes par eux-mêmes. Il est arrivé, à cet égard, que certains élèves du deuxième cycle aient manifesté un peu de raillerie ou de moquerie envers les élèves-médiateurs. Un autre problème mineur pouvant s'être manifesté concerne l'inactivité de certains médiateurs (espacement dans la grille-horaire, etc.) qui, dans certains cas. Des ajustements ont été faits à la satisfaction de tous. Dans l'ensemble des milieux scolaires dans lesquels l'activité des médiateurs s'est manifestée, on ne semble pas avoir exprimé de réticences particulières. Il semble que ce service été apprécié par plusieurs élèves et enseignantes. utres enfants pouvant utiliser eux-mêmes la résolution de conflits interpersonnels.

#### *6.2.2.4. Encadrement et suivi des médiateurs*

Notre étude d'implantation a permis de mettre en évidence que la motivation des médiateurs qui, dans certains milieux, dépendaient beaucoup de la qualité de l'encadrement qui leur était apportée par les membres de l'école et/ou les intervenants du Centre Mariebourg. Il semble qu'à cet égard certaines enseignantes ou membres du personnel ayant effectué de l'encadrement des médiateurs au cours des deux années de notre recherche aient eu besoin, également, d'un peu plus d'encadrement. En effet, certains médiateurs trouvaient que ces superviseurs n'offraient pas assez d'éléments motivants et

supportants à leur égard; on les jugeait « pas toujours rap ». Ce dernier problème s'est surtout manifesté à l'école 1. Un autre problème (rapporté à l'école 2) fait d'une différence de maturité entre les médiateurs de quatrième année et ceux de cinquième et sixième. Il s'agit de légers problèmes qui pouvaient être facilement résolus par un encadrement approprié. Il apparaît que, dans l'ensemble, en dépit de certains problèmes d'encadrement, les groupes de médiateurs de chacune des écoles ont développé un sentiment d'appartenance à leur groupe et de fierté à l'égard de leur action. Du côté des accompagnateurs ou de ceux qui effectuaient l'encadrement, certains éléments ont été notés par les animateurs du Centre Mariebourg à l'égard des membres du personnel enseignant ou de l'école qui se mêlaient à l'accompagnement et à l'encadrement. À cet effet, il est apparu qu'un certain nombre de personnes mêlées à l'encadrement des médiateurs percevaient souvent leur tâche comme un élément supplémentaire de leur travail. Pour d'autres, au contraire, c'était une occasion de rencontrer des élèves de sa propre classe dans un autre contexte que celui de l'enseignement. En somme, les attitudes de ces personnes à l'égard de l'accompagnement variaient grandement. L'équipe des animateurs de Mariebourg souligne à cet égard qu'un encadrement et une formation devraient être offerts à ces personnes accompagnatrices afin de rendre leur travail plus efficace à l'égard des élèves médiateur, et plus satisfaisants pour eux-mêmes.

### **6.3. Discussion des résultats**

Dans l'ensemble, l'évaluation de l'implantation montre que le niveau de participation des élèves, tant au plan des ateliers qu'à celui du volet « Médiation », a été très important au cours des deux années. Ces résultats confirment ceux que nous avons déjà obtenu lors de l'évaluation de l'année-pilote (Corriveau et al., 1995). Les enfants semblent apprécier les activités présentées lors des ateliers. Une grande majorité d'entre eux apprécie la présence des médiateurs même si certains enfants préfèrent régler eux-mêmes les problèmes sans les médiateurs (c'est le cas des élèves de sixième année notamment). Ce dernier point (la participation des élèves de sixième année aux activités des médiateurs) devrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie afin de mieux rejoindre cette clientèle lors des actions de médiation.

Quant à la participation du corps enseignant et du reste du personnel des écoles au projet « Vers le Pacifique » au cours des deux dernières années, le niveau de participation est apparu variable. Il s'est manifesté de façon plus évidente aux plans de la sélection, de la formation et l'encadrement des médiateurs, bien qu'il soit demeuré variable d'un milieu et d'une école à l'autre. Quant au volet « Ateliers », celui-ci semble avoir . Cela l'intérêt et la motivation de réaliser ultérieurement ces activités à la place des animateurs. Toutefois, comme nous manquons d'indication à ce sujet, cette situation pose certaines interrogations en terme d'appropriation de ce volet du programme.

Forst e constater que le degré d'appropriation du programme par les gens du milieu scolaire varie considérablement d'une place à l'autre. Plus encore, bien que cette tendance à l'appropriation soit graduelle et ne semble pas diminuer avec le temps, un certain écart se pose entre les objectifs d'appropriation qui étaient au début du programme et ceux obtenus deux ans plus tard. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce degré variable d'appropriation, de participation et d'intérêt selon les milieux.

Un premier facteur pouvant agir sur la qualité de l'implantation d'un tel programme concerne la présence ou l'absence d'une personne responsable provenant du milieu. Marsh (1992) en fait une

condition de base à la réussite de l'implantation. Cette personne peut être un directeur, un directeur-adjoint, un professionnel non enseignant ou un enseignant. Loin de prendre en charge toute la responsabilité du déroulement du programme « Vers le pacifique », cette personne ressource joue plutôt un rôle de rassembleur et de coordonnateur entre les intervenants du Centre Mariebourg et un comité de coordination ou d'implantation (comprenant plusieurs membres de l'école) mis en place pour assurer le bon fonctionnement et le bon arrimage du programme avec les réalités du milieu. Or il est apparu, dès la première année d'implantation, que toutes les écoles n'avaient pas *de facto* un véritable responsable pour la prise en charge du programme. Cette personne ressource du milieu a joué un rôle déterminant dans la réussite de l'implantation, notamment à l'École 3, au cours de la première année. La prise en charge moins grande effectuée par une personne ressource à l'École 2 pourrait expliquer également une partie des difficultés ou de la participation limitée du reste du personnel au projet durant la première année. Par ailleurs, l'absence d'une telle personne ou une moins grande implication de celle-ci lors de la seconde année à l'École 3, semble avoir contribué à une baisse au niveau de la participation du personnel et de l'engouement que le milieu manifestait à l'égard projet. Le rôle de cette personne responsable, selon la littérature (Marsh, 1992; Ornstein et Hunkins, 1993), est de faire un pont entre les éléments extérieurs, en particulier le programme, et les éléments du milieu afin de faciliter cet arrimage. Or, cette personne doit jouer un rôle important de leadership et de conviction pour amener le plus grand nombre possible de participants au programme.

On peut expliquer l'absence ou la participation mitigée d'une personne ressource par au moins deux hypothèses. La première de ces hypothèses concerne l'ampleur et la complexité apparente d'un programme comme « Vers le Pacifique ». En effet, les gens des milieux scolaires ne sont pas toujours formés pour intervenir (bien qu'ils soient obligés de le faire régulièrement) au plan de la prévention de problèmes de comportements. Un programme visant des ateliers, la formation, la sélection et l'encadrement des médiateurs peut avoir présenté un trop grand défi pour un bon nombre des gens du milieu, réduisant d'autant leur motivation ou le goût de prendre en charge un tel programme. Il existe également des éléments pouvant expliquer le niveau variable de prise en charge du programme par une personne ressource: le roulement de personnel, les changements de direction dans les écoles et le temps libéré à une enseignante par la direction pour assumer le leadership de la mise en oeuvre du programme. Certains de ces éléments, les deux premiers notamment, semblent avoir joué un rôle dans la participation mitigée des responsables de l'École 1 et de l'École 2 au cours de la première année. En effet, un changement de direction dans ces deux écoles avait entraîné une diminution de l'engagement des directions ou des adjoints d'école programme Ces personnes, devant être des personnes ressources, auraient plutôt laissé agir les animateurs à leur guise plutôt que d'insuffler un certain leadership au projet au sein de leur école. Or, plusieurs auteurs (Marsh, 1992; Ornstein et Hunkins, 1993; Pratt, 1994) soulignent l'importance d'octroyer les ressources et le temps suffisants à au moins une personne parmi le personnel de l'école afin d'assurer un meilleur arrimage entre d'une part, le programme et ses concepteurs et, d'autre part, le milieu d'implantation.

Ce dernier point nous amène au second grand ensemble de facteurs pouvant expliquer la qualité variable de l'implantation au sein des cinq écoles dans les deux années de notre projet. Cet ensemble de facteurs concerne des ententes conclues entre, d'une part, les intervenants et concepteurs du programme (le Centre Mariebourg) et, d'autre part, les milieux scolaires, concernant l'engagement initial et graduel de ceux-ci dans le projet. En effet, les responsables du Centre Mariebourg ont précisé dès le début du projet que les ressources dont ils pouvaient faire bénéficier l'école allaient graduellement diminuer d'année en année pour le niveau zéro après un certain temps. Ils ont également souligné l'importance de mettre en place un comité et un responsable pour l'implantation du

projet à l'intérieur de l'école. Malgré ces précisions, il apparaît très clairement que ce ne sont pas tous les milieux qui ont mis en place toutes les ressources humaines requises dès la première année d'implantation. Ceci a naturellement entraîné des niveaux variables d'implication entre les écoles, situation qui s'est stabilisée au cours de la seconde année. Deux raisons pourraient expliquer ce « redressement ». Premièrement, les responsables du Centre Mariebourg ont semblé avoir insisté encore plus sur la nécessité d'établir un « comité de coordination » et de nommer une personne du milieu responsable du programme. Deuxièmement, les milieux ont dû s'ajuster à la baisse (annoncée) de ressources provenant du Centre Mariebourg. Ce dernier aspect a forcé les gens du milieu à réagir et à s'impliquer de façon plus importante dans le projet. Il semblerait que les directives, les règles et les ententes aient été plus claires lors de cette deuxième année d'implantation.

Ce constat n'est pas surprenant, car il met en relief la complexité d'un programme comme « Vers le pacifique » qui demande, pour être efficace et entraîner des dividendes importantes, d'être pris en charge par l'ensemble du milieu scolaire et assumé à l'intérieur d'un projet-école. Nous pouvons également ajouter à l'égard du premier groupe de facteurs concernant la qualité de l'implantation, que les changements de direction et de personnel fréquents au sein des trois écoles (notamment les changements de direction aux Écoles 2 et 3 la première année) ont contribué également à créer un peu d'instabilité ou à diminuer les niveaux d'engagement de la part des gens du milieu à l'égard du projet « Vers le Pacifique ».

Par ailleurs, il est également possible que les animateurs du Centre Mariebourg aient préféré garder un certain contrôle sur le contenu et l'application du programme puisque celui-ci n'était pas entièrement rodé, selon leur propre opinion. Sans avoir cherché à nuire ou à retarder sciemment la participation du personnel enseignant, il est clair cependant que la recherche d'une maîtrise complète du programme par les intervenants de Mariebourg ait pu jouer en interaction avec les autres facteurs que nous venons d'identifier. Ce qui ressort finalement à cet égard, c'est que la diminution graduelle des subventions combinée à la nécessité de s'intégrer de plus en plus aux réalités scolaires et du curriculum devra forcer les milieux à s'approprier beaucoup plus le programme que ce qui fut manifesté au cours de ces deux années de la précédente recherche.

Comme il est entendu, par ailleurs, que les écoles vivront toujours des changements de direction et un taux de roulement de personnel important, il nous apparaît essentiel que les concepteurs du programme et les responsables de l'implantation veillent, au cours du processus d'implantation, à créer une structure ou une procédure pouvant surmonter ou, à tout le moins, intégrer cet élément dans la stratégie d'implantation.

Une troisième catégorie de facteurs ayant pu affecter la qualité de l'implantation du programme « Vers le Pacifique » concerne les attitudes et la perception que les enseignantes des différents milieux avaient à l'égard 1) du problème que l'on voulait prévenir à travers le programme (la violence) et 2) le programme en soi (ses caractéristiques, son déroulement, etc.). Leur engagement et leur motivation dépendent naturellement de la conviction qu'ils ont qu'un tel programme peut contribuer à jouer favorablement ou à réduire des conflits au sein de leur école. Or, la caractéristique même de ce programme (il s'agit essentiellement d'un programme de promotion d'habiletés et non pas de réduction de facteurs de risque en soi) peut donner l'impression que l'effet escompté ne se fera pas toujours sentir rapidement (même si peut effectivement être le cas). Par conséquent, certains ne voyant pas d'effet immédiat sur le climat de l'école peuvent y trouver un intérêt mitigé. L'autre aspect concerne la conviction qu'ils ont de la nécessité de prévenir un problème qu'ils considèrent bien réel dans leur

milieu. À cet égard, la réticence des professeurs ou des enseignantes concernant la présence ou non d'actes violents dans leur école (à l'École 2 particulièrement) a pu jouer un rôle dans le niveau d'implantation moyen qu'a connu cette école au cours de la première année. Un autre facteur qui peut affecter le niveau d'engagement et la motivation du corps enseignant concerne les ressources et le dégage­ment offerts à ceux qui veulent s'impliquer. Comme l'étude d'implantation l'a démontré, certaines enseignantes ayant participé à l'encadrement des médiateurs concevaient cet élément, bien qu'intéressant, comme un surplus dans leur tâche. À cet égard, il y aurait matière à concevoir une politique de dégage­ment ou de ressources appropriées auprès des enseignantes afin de mieux les supporter dans leur engagement et leur appropriation graduelle de ce programme.

Finalement, certaines enseignantes peuvent s'être trouvés plutôt incompétents dans ce type de prévention; on ne les prépare pas toujours, à l'université, à travailler en intervention psychosociale ou en prévention de problème de comportement, bien qu'ils doivent y faire face régulièrement. Il aurait donc été intéressant d'envisager (cela pourrait être fait ultérieurement) une formation ou une attention particulière à la formation des enseignantes. Un échange d'information avec les intervenants du Centre Mariebourg laisse à penser que l'observation (plus ou moins participante) de plusieurs enseignantes aux ateliers deux dernières années leur aura offert suffisamment d'éléments pour que ces dern puissent prendre en charge les ateliers au moment du retrait des intervenants. Malgré cet élément encourageant, il faudra toujours prévoir de former des gens sur place afin de former à leur tour les nouvelles enseignantes.

Le quatrième groupe de facteurs qui sur la qualité de l'implantation concerne les caractéristiques du programme en lui-même. Nous avons déjà décrit en long et en large les différentes caractéristiques du programme et ses modes d'implantation respectifs. Nous avons également souligné l'influence positive ou négative que peuvent avoir les caractéristiques en soi du programme sur le niveau de motivation des enseignantes d'engagement de l'ensemble du milieu à l'égard du programme. Il s'agit d'une complexité apparente, car la finalité du programme est de développer des habiletés à la résolution pacifique de conflits en privilégiant la formation de médiateur. Comme nous venons de le souligner plus haut, le niveau de compétence et de connaissance des enseignantes concernant le développement des habiletés à la résolution de conflits est considérablement variable d'un milieu à un autre. Très souvent, ces enseignantes n'ont pas eu de formation appropriée à cet égard; ce qui expliquerait leur participation limitée aux ateliers du moins, au cours des deux premières années. La partie « Médiation » et « Formation et encadrement » comporte également des inconnus pour la plupart du personnel enseignant. Comme nous le soulignons plus haut, encore une fois une formation ou un encadrement de la part des intervenants amenés à implanter le programme au cours des premières années devrait cibler de façon plus importante la formation et la connaissance que les enseignantes pourront avoir de ce programme. Finalement, ce programme demande beaucoup en termes d'implication, parce qu'il se fait à l'échelle de l'école et s'étale sur deux et même trois ans avant de devenir pleinement autonome ou pris en charge par le milieu. Une telle exigence peut en décourager ou en démotiver plusieurs.

. Par exemple, le fait que pratiquement tous les ateliers se retrouvent concentrés au début de l'année peut donner l'impression aux enseignantes que leur participation (assister aux ateliers donnés par les intervenants) au programme est terminée dès janvier. Or, leur participation au programme, même si elle ne concerne pas directement l'encadrement et l'encadrement des médiateurs, devrait être axée sur le transfert et sur la généralisation des habiletés à la résolution de conflits appris dans la cour d'école et dans le cadre des ateliers au sein d'activités de la classe. Dans cette perspective, les enseignantes

devraient tenter d'insérer dans leur gestion de . Il nous est apparu que ce lien ne s'est pas vraiment réalisé ou, du moins, ne s'est pas vraiment généralisé à l'ensemble du corps enseignant au cours des deux années. Cet élément pourrait être, nous croyons, facilement corrigé si : 1) on étalait sur toute l'année scolaire les ateliers; et 2) on offrait un minimum d'encadrement pour faciliter le transfert auprès des enseignantes et 3) si on outillait les enseignantes d'activités complémentaires qu'elles pourraient réaliser en classe à leur guise.

Tous ces éléments nous amènent, à l'aube de la troisième année d'implantation (Écoles 1, 2 et 3) ou de la seconde année d'implantation (Écoles 4 et 5) à se poser la question si les écoles sont préparées à une complète appropriation du programme. Notre étude ne couvre pas cette année charnière et déterminante. Par ailleurs, nous savons un certain nombre d'ajustements ont été faits au cours de la troisième . La diminution graduelle des ressources par les responsables du programme du Centre Mariebourg a obligé les milieux à s'impliquer et à accroître la prise en charge du programme par les gens sur place. Nous disposons de très peu d'information cependant pour identifier les éléments indiquant le succès ou l'échec d'une telle entreprise d'appropriation au cours de cette même année. En somme, pour réaliser la pleine et entière évaluation de l'implantation du programme « Vers le Pacifique », c'est-à-dire évaluer clairement le degré d'appropriation, il nous aurait fallu poursuivre la recherche une année de plus.

Par ailleurs, le temps n'est pas la seule variable en cause ici. Notre analyse d'implantation a démontré que le temps pouvait même jouer contre l'implantation dans certains cas. Par exemple, à l'École 3, les résultats obtenus au niveau de la participation et de la satisfaction ont été meilleurs l'année 1 que l'année 2 et ce, en dépit du fait qu'on connaissait mieux le projet au cours de la seconde année. Pourquoi un tel résultat ? Il semblerait que la participation moins grande de certaines personnes clés du milieu dans le projet ait joué considérablement dans le succès et la participation cette année dans l'école. Le même phénomène s'est présenté à l'École 1 où, après une première année-pilote dans laquelle les ressources du Centre Mariebourg avaient été investies de façon extrêmement importante dans cette école, la seconde année a subi une baisse d'intérêt et de participation au niveau de l'implantation, car les gens de Mariebourg offraient moins de services et de ressources. Par ailleurs, le phénomène de « l'essoufflement de la seconde année » est souvent constaté par ceux qui étudient l'implantation de nouvelles pratiques en milieu scolaire et ce, même lorsque les ressources consacrées à la mise en oeuvre ne subissent pas de baisses significatives (Elias et Clabby, 1992; Hébert, 1991; Marsh, 1992; Ornstein et Hunkins, 1993; Pratt, 1994). Ces auteurs soulignent qu'une fois l'attrait de la nouveauté passé, les milieux connaissent souvent une baisse de motivation à l'égard du projet. Comme le souligne Pratt (1994), une des clés dans la réussite de l'implantation réside dans le fait qu'il faut maintenir l'intérêt et la motivation non seulement en maintenant les ressources suffisantes mais également, en créant un esprit de groupe, en consultant largement les gens du milieu et en se donnant le temps d'ajuster l'intervention au besoin. Telles sont les attitudes qui se sont manifestées chez les gens de l'école 1 au cours de leur troisième année avec le programme « Vers le Pacifique ». Ceux-ci ont effectivement réalisé des gains importants au plan de l'implantation du programme (participation et satisfaction élevées).

## **7. Méthodologie de l'étude des effets**

L'étude des effets visent trois objectifs principaux : Évaluer les effets du programme sur l'ensemble des élèves au plan des conduites prosociales, agressives, de retrait social et de la capacité de résolution

des conflits. Deuxièmement, évaluer les effets (des mêmes dimensions) sur les médiateurs. Enfin, évaluer l'effet différentiel à recevoir le programme sur un an et sur deux ans.

### **7.1. Plan d'analyse**

Le plan d'analyse devait tenir compte de plusieurs éléments de l'implantation et de la collecte des données qui ont d'une école à l'autre ou d'une année à l'autre. Il y a au moins quatre éléments qui nous sont apparus particulièrement importants :

- 1) Certaines écoles ont reçu l'intervention sur deux ans, d'autres sur un an pouvait donc s'attendre à plus d'impacts la seconde année ou, à tout le moins, à une consolidation des acquis (s'ils avaient eu lieu l'année précédente). Pour faire, l'on doit prendre les mesures auprès des mêmes élèves pendant les deux années. Cependant les élèves de 6<sup>e</sup> année qui étaient passés au niveau secondaire n'étaient plus disponible.
- 2) La présence d'un groupe contrôle la première année de la recherche, mais pas la seconde année, nous obligeait à modifier notre plan d'analyse pour la dernière année de la recherche.
- 3) Les médiateurs, ayant reçu une intervention et un encadrement plus importants que les autres élèves, on pouvait également s'attendre à des différences au plan des impacts entre eux et le reste des élèves de leur école.
- 4) La participation (engagement) du personnel des écoles aux différentes étapes de l'intervention a été plus variable la première que la seconde année. L'analyse des données d'implantation montre qu'en général la participation fut plus importante et soutenue la seconde année.

Tous ces éléments nous ont amené à bâtir un plan d'analyse qui puisse :

- 1) Analyser distinctement les impacts chez les élèves ayant reçu l'intervention sur un an par rapport à ceux l'ayant reçu sur deux ans;
- 2) Analyser distinctement les impacts auprès des médiateurs;
- 3) Analyser distinctement les effets la première année (95-96) et de la seconde année (96-97) recherche.

La section *Résultats* rapporte les analyses deux années d'implantation.

### **7.2. Participants**

L'étude des effets a été réalisée avec la participation des cinq écoles pendant les deux années où a eu lieu l'implantation. Cependant, l'École 1 n'a pas participé à l'évaluation des effets à la deuxième année parce qu'elle y participait depuis trois ans. Le recrutement a été effectué auprès de toutes les classes régulières du 2<sup>e</sup> cycle ainsi qu'auprès d'une classe de deuxième année et une classe de troisième année du 1<sup>er</sup> cycle. Seuls les enfants pour qui l'autorisation des parents a été obtenu ont participé à l'évaluation. Le tableau 9 présente la distribution des sujets selon différentes variables indépendantes.



Il importe de mentionner qu'un problème s'est présenté dans le recrutement et les demandes d'autorisation pour la seconde année, particulièrement pour les médiateurs. Le recrutement n'a pu prévoir une augmentation du nombre des classes au deuxième cycle dans deux écoles. De plus, il y a eu des retards dans la remise des autorisations, plusieurs appels de relance ont dû être fait si bien que l'évaluation au prétest n'a pu être fait pour plusieurs élèves. Donc près de 20 médiateurs n'ont pas été évalués du tout et 10 autres ont « manqué » le prétest.

Tableau 9 : Distribution des sujets.

	Première année		Deuxième année
	Expérimental	Contrôle	Expérimental
Filles	278	206	461
Garçons	311	220	472
1 <sup>er</sup> cycle	159	98	222
2 <sup>e</sup> cycle	430	328	711

### 7.3. Instruments et mesures

Afin d'évaluer les changements dans le temps, l'ensemble des mesures ont été prises deux fois à chaque année. La première l'a été vers la fin du mois d'octobre et la seconde au mois de mai. Il importe de mentionner que l'intervention (la *Sensibilisation* et les *Ateliers*) était déjà en cour au moment de la collecte de données vers la fin octobre de chaque année. De ce fait, il en résulte une menace à la validité statistique du plan d'évaluation en ce sens que l'ampleur des effets pourrait être atténuée (Kazdin, 1992). Ce phénomène sera discuté à la lumière des résultats.

Plusieurs instruments ont été administrés aux élèves et aux enseignantes. Le tableau 10 résume l'ensemble de l'instrumentation et indique combien de sujets ont été évalués. Tous les instruments évaluent différentes dimensions des élèves. Le Questionnaire d'évaluation du comportement au primaire (QECP; Tremblay et al, 1987) a été complété par les enseignantes pour près de sept élèves dans leurs classes et évalue les dimension de prosocialité, de retrait social et 'agressivité. Le Répertoire des habiletés sociales (RHE; Rondeau et al, 1997) est rempli par l'enseignante pour les mêmes élèves que le QECP et il évalue les dimensions de contrôle de soi et d'expression. Le Self perception profile for children (SPPC; Harter, 1985) est rempli par les élèves du 2<sup>e</sup> cycle seulement et il évalue le sentiment de compétence sur quatre dimensions; la compétence scolaire, la compétence sociale, le comportement et l'estime de soi. Une évaluation sociométrique a été complétée dans chaque classe auprès de tous les élèves afin d'établir la préférence sociale de chacun dans son groupe. Enfin, le Social problem solving interview (SPSI; Rubin et al, 1991) a été administré par une assistante aux mêmes élèves pour lesquels le QECP et le RHE ont été complétés. Cet instrument évalue la capacité à résoudre des conflits à quatre situations hypothétiques ambiguës présentées à l'enfant. Il permet de dégager la perception de l'intentionnalité des personnages (Inférence accidentelle ou intentionnelle) et le type de solutions qu'il utiliserait s'il se retrouvait dans cette situation (Solutions agressives et non-agressives).

Tableau 10 : Instruments, dimensions évaluées et nombre d'élèves évalués.

Instrument	Dimension	Nombre d'élèves	
		Première année	Deuxième année
QECP	Prosocialité	236	152
	Retrait social	236	152
	Agressivité	236	152
RHE	Contrôle de soi	230	152
	Expression	230	152
SPPC	Compétence scolaire	604	431
	Compétence sociale	604	431
	Compétence comportementale	604	431
	Estime de soi	604	431
Sociométrie	Préférence sociale	1006	880
SPSI	Inférence accidentelle	246	137
	Inférence intentionnelle	246	137
	Solution non agressive	246	137
	Solution agressive	246	137

Au total il y a 14 mesures analysées à chaque année de l'évaluation ce qui représente 28 analyses à mesures répétées. Compte tenu de ce nombre important d'analyses, il est généralement attendu que l'on réduise le seuil alpha de signification, habituellement de 5%, à 1% ou même à 5% afin d'éviter de générer une erreur de type 1. Cependant, pour le présent rapport, nous avons adopté une attitude libérale en conservant le seuil de 5% comme niveau de signification. Ceci principalement pour tenir compte de deux aspects clés; le premier est le fait qu'il s'agit de l'évaluation d'un programme d'intervention. On s'attend à obtenir relativement peu d'effet détectable par un programme d'intervention et encore moins quand il s'agit d'un programme de prévention. Le deuxième aspect est lié à une faiblesse du protocole qui impose de prendre la mesure du prétest deux mois après le début des classes afin que les enseignantes et les élèves se connaissent bien alors que l'implantation de l'intervention est déjà en cou. Normalement, la mesure du prétest aurait dû avoir été prise avant l'intervention. Mais une telle chose aurait trop retardé le déroulement du programme. Par conséquent, les résultats sont présentés « tels quels » et la discussion tiendra compte de cette attitude libérale adoptée. Les tableaux sont présentés en annexe.

## 8. Résultats

### 8.1. Première année d'intervention

#### 8.1.1. Effets sur les groupes expérimentaux

Pendant la première année d'intervention, l'École 1 en était à sa deuxième année d'implantation puisqu'elle avait expérimenté le programme dans l'année-pilote. Les Écoles 2 et 3 implantaient le programme pour une première année. Enfin les Écoles 4 et 5 faisaient partie du groupe témoin.

Des analyses de variances à mesures répétées ont été effectuées en prenant les dimensions comme

variables dépendantes. Le Temps (deux niveaux prétest et post-test, variable indépendante répétée), le Groupe (trois niveaux; témoin, un an d'implantation et deux ans d'implantation, variable indépendante croisée) et le Sexe (deux niveaux; garçon et fille, variable indépendante croisée) ont servi de variables indépendantes. Les effets retenus pour les résultats sont les effets simples du Temps et du Groupe et les effets composés Temps x Groupe et Temps x Groupe x Sexe. Des analyses de variance ont été réalisées pour permettre d'interpréter certains effets d'interactions, elles sont présentées dans le texte au besoin. Les tableaux 11 à 22 (en annexe) présentent les statistiques descriptives aux différentes mesures.

#### 8.1.1.1. *Évaluation par l'enseignante*

Le tableau 11 présente les moyennes et les écart-type aux mesures de l'enseignante. L'analyse de l'évaluation par l'enseignante aux mesures de retrait social montre un effet marginalement significatif du Groupe ( $F_{(1, 229)} = 6,67$ ;  $p < 0,10$ ). Il semble que le groupe Contrôle ait obtenu un score plus élevé que le groupe Expérimental 1 an et que le groupe Expérimental 2 ans. Nous avons observé un effet Temps x Groupe ( $F_{(2, 229)} = 5,34$ ;  $p < 0,005$ ), la moyenne du groupe Contrôle diminue ( $F_{(1, 86)} = 9,34$ ;  $p < 0,005$ ) entre le prétest et le post-test alors que la moyenne du groupe Expérimental 1 an ( $F_{(1, 116)} = 2,57$ ; n.s.) et du groupe Expérimental 2 ans ( $F_{(1, 30)} = 0,17$ ; n.s.) demeurent inchangées.

L'analyse des mesures de l'agressivité ont montré un effet Temps ( $F_{(1, 230)} = 6,48$ ;  $p < 0,02$ ), tous les groupes ont augmenté entre le prétest et le post-test.

A la mesure de l'expression, l'analyse a révélé un effet Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 216)} = 3,83$ ;  $p < 0,06$ ), les moyennes augmentent entre le prétest et le post-test.

#### 8.1.1.2. *Perception de la compétence*

Le tableau 12 présente les moyennes et les pour les mesures de la perception de la compétence. L'analyse des mesures auto-révélees de la perception de la compétence sociale montre un effet Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 598)} = 3,70$ ;  $p < 0,06$ ). que les moyennes ont augmenté légèrement entre prétest et le post-test pour tous les groupes.

Par ailleurs, l'analyse de la perception de la compétence comportementale semble montr un effet marginalement significatif Temps x Groupe ( $F_{(2, 598)} = 2,40$ ;  $p < 0,10$ ). Les groupes Contrôle ( $F_{(1, 265)} = 0,76$ ; n.s.) et Expérimental 1 an ( $F_{(1, 235)} = 0,66$ ; n.s.) ont légèrement diminué alors que le groupe Expérimental 2 ans ( $F_{(1, 101)} = 3,85$ ;  $p < 0,10$ ) a légèrement augmenté.

#### 8.1.1.3. *Résolution de problème interpersonnel*

Le tableau 13 présente les moyennes et les pour les situations de la résolution de problème interpersonnel. Deux aspects de la résolution de problème interpersonnel sont concernés les inférences et le type de solution proposée à partir de situations hypothétiques conflictuelles. Pour ce qui est des inférences, nous avons analysé celles qui indiquent que l'élève n'attribuait d'intention malicieuse au personnage (inférence accidentelle) et, celles où l'élève attribuait une « mauvaise » intention au personnage (inférence intentionnelle).

Au niveau de l'inférence accidentelle, un effet Temps est remarqué ( $F_{(1, 240)} = 8,54$ ;  $p < 0,005$ ) où les moyennes diminuent sensiblement entre le prétest et le post-test soit le groupe. De plus, il semble y avoir un effet Groupe marginalement significatif ( $F_{(2, 240)} = 2,71$ ;  $p < 0,07$ ) où le groupe Expérimental 2 ans obtient une moyenne supérieure au groupe Contrôle qui, lui, obtient une moyenne supérieure au groupe Expérimental 1 an.

### 8.1.2. Effets sur les médiateurs

L'effet Groupe dont il est question dans les paragraphes qui suivent concernent trois groupes distincts d'élèves les médiateurs, les pairs de la même école que les médiateurs et les élèves des deux écoles contrôles durant la 1<sup>re</sup> année d'implantation. Il importe de mentionner que l'interprétation d'un effet Groupe favorable aux médiateurs peut être un indice de la qualité de la sélection du processus de sélection des médiateurs. De même, un effet Groupe x Temps favorable aux médiateurs montre l'accroissement possible des effets positifs du programme sur les médiateurs.

#### 8.1.2.1. Évaluation par l'enseignante

Le tableau 14 présente les moyennes et les  $F$  aux mesures de l'enseignante. Un premier effet, celui du Groupe, est observé pour le retrait social les médiateurs ont une moyenne plus basse que les pairs de la même école et ceux-ci ont une moyenne plus basse que les pairs des écoles contrôles ( $F_{(2, 229)} = 8,40$ ;  $p < 0,001$ ). Par ailleurs, pour le retrait social nous observons un effet Temps x Groupe ( $F_{(2, 229)} = 7,03$ ;  $p < 0,001$ ) les mesures des médiateurs ( $F_0 = 1,10$ ;  $1,50$  ; n.s.) et des pairs des écoles contrôles ( $F_{(1, 86)} = 9,34$ ;  $p < 0,005$ ) diminuent entre le prétest et le post-test alors que les mesures des pairs des mêmes écoles ( $F_{(1, 96)} = 4,70$ ;  $p < 0,05$ ) que les médiateurs augmentent.

L'analyse de l'agressivité évaluée par l'enseignante montre d'abord un effet marginalement significatif de Groupe ( $F_{(2, 230)} = 2,78$ ;  $p < 0,10$ ) les médiateurs obtiennent des moyennes inférieures aux deux autres groupes. On observe également un effet Temps ( $F_{(1, 230)} = 4,94$ ;  $p < 0,05$ ) les moyennes ont augmenté de façon importante dans deux groupes (les pairs des mêmes écoles et les pairs des écoles contrôles). Enfin, un effet Temps x Groupe ( $F_{(2, 230)} = 5,06$ ;  $p < 0,01$ ) paraît témoigner du fait que la moyenne de l'agressivité du groupe des médiateurs ( $F_{(1, 50)} = 0,29$ ; n.s.) a diminué alors que celle des pairs de la même école ( $F_{(1, 96)} = 26,49$ ;  $p < 0,001$ ) et celle des pairs des autres écoles ( $F_{(1, 87)} = 1,12$ ; n.s.) ont augmenté.

L'analyse du contrôle de soi présente un effet Groupe ( $F_{(2, 224)} = 8,73$ ;  $p < 0,01$ ) médiateurs obtiennent une moyenne plus élevée que les pairs des écoles contrôles, eux-mêmes ont une moyenne plus élevée que les pairs des mêmes écoles. De plus, un effet Temps x Groupe est présent ( $F_{(2, 224)} = 3,04$ ;  $p = 0,05$ ) en raison de l'augmentation de la moyenne des médiateurs ( $F_{(1, 48)} = 3,62$ ;  $p < 0,10$ ) alors que les moyennes des deux autres groupes diminuent entre le prétest et le post-test (Pairs de la même école;  $F_{(1, 93)} = 3,54$ ;  $p < 0,10$ ; Pairs des autres écoles;  $F_{(1, 86)} = 0,08$ ; n.s.).

L'expression montre un effet Temps ( $F_{(1, 216)} = 7,53$ ;  $p < 0,01$ ) où les moyennes des trois groupes augmentent entre le prétest et le post-test. De plus, il y a un effet Groupe ( $F_{(2, 216)} = 8,73$ ;  $p < 0,001$ ) qui montre que les médiateurs ont une moyenne plus élevée que les pairs des autres écoles et ces derniers ont une moyenne plus élevée que les pairs des mêmes écoles.

### 8.1.2.2. Perception de la compétence

Le tableau 15 présente les moyennes et les  $\sigma$  pour la perception de la compétence. L'analyse de la compétence scolaire perçue par l'élève lui-même montre un effet Groupe ( $F_{(2, 598)} = 6,40$ ;  $p < 0,005$ ) où les médiateurs se perçoivent plus compétent que les pairs des autres écoles et eux-mêmes se perçoivent plus compétent que les pairs des mêmes écoles.

L'analyse de la compétence sociale montre un effet Groupe ( $F_{(2, 598)} = 6,85$ ;  $p < 0,005$ ) où les médiateurs s'évaluent plus compétent que les deux autres groupes, eux-mêmes obtiennent des scores similaires.

La compétence comportementale présente un effet Groupe ( $F_{(2, 598)} = 4,18$ ;  $p < 0,05$ ) similaire à la compétence sociale où les médiateurs obtiennent une moyenne supérieure aux deux autres groupes. De plus, il semble y avoir un effet Temps x Groupe x Sexe marginalement significatif ( $F_{(2, 598)} = 2,35$ ;  $p < 0,10$ ) où l'on observe des variations de moyennes uniquement chez les médiateurs garçons et filles; les moyennes de ces enfants dans les deux autres groupes ne varient presque pas. Les garçons médiateurs ont une moyenne qui augmente légèrement entre le prétest et le post-test alors que, pour les filles médiatrices, leur moyenne diminue légèrement.

### 8.1.2.3. Résolution de problème interpersonnel

Le tableau 16 présente les moyennes et les  $\sigma$  aux mesures de la résolution de problème interpersonnel. En ce qui concerne l'inférence accidentelle, l'analyse semble montrer un effet Temps ( $F_{(1, 240)} = 7,06$ ;  $p < 0,01$ ) les moyennes l'ensemble des élèves obtiennent diminuent entre le prétest et le post-test. De plus, il y a un effet Groupe ( $F_{(2, 240)} = 7,12$ ;  $p < 0,001$ ) les pairs des mêmes écoles obtiennent des scores plus élevés que les pairs des autres écoles et eux-mêmes obtiennent des scores plus élevés que les médiateurs.

## 8.2. Deuxième année d'intervention

Pour la deuxième année d'intervention, aucun groupe contrôle (sans intervention) n'a pu servir de comparaison. Les deux groupes ont reçu l'intervention. Les deux groupes comprenaient deux écoles chacun.

### 8.2.1. Effet sur les groupes expérimentaux

#### 8.2.1.1. Mesures de l'enseignante

Le tableau 17 présente les moyennes et les  $\sigma$  aux mesures de l'enseignante. L'analyse des données révèlent un effet Groupe ( $F_{(1, 148)} = 12,47$ ;  $p < 0,001$ ) pour la prosocialité, le groupe Expérimental 1 an obtient une moyenne supérieure au groupe Expérimental 2 ans. De plus, on détecte un effet Groupe x Temps ( $F_{(1, 148)} = 4,71$ ;  $p < 0,05$ ) la moyenne du groupe Expérimental 1 an diminue ( $F_{(1, 82)} = 5,43$ ;  $p < 0,05$ ) alors que celle du groupe Expérimental 2 ans augmente (mais de façon non significative).

Pour le retrait social, on observe un effet Groupe x Temps x Sexe marginalement significatif ( $F_{(1, 148)} = 3,77$ ;  $p < 0,10$ ), la moyenne des filles du groupe Expérimental 1 an augmente alors que celle des garçons de ce groupe diminue. Dans le groupe Expérimental 2 ans, c'est l'inverse la moyenne des filles diminue alors que celle des garçons augmente.

L'analyse du contrôle de soi présente un effet Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 148)} = 3,68$ ;  $p < 0,10$ ). La moyenne générale diminue entre le prétest et le post-test. De plus, il y a un effet Groupe x Temps ( $F_{(1, 148)} = 4,57$ ;  $p < 0,05$ ), la moyenne du groupe Expérimental 2 ans diminue ( $F_{(1, 68)} = 10,49$ ;  $p < 0,005$ ) alors que celle du groupe Expérimental 1 an reste stable.

Pour l'expression, l'analyse révèle un effet Groupe ( $F_{(1, 148)} = 6,03$ ;  $p < 0,05$ ) la moyenne du groupe Expérimental 1 an est supérieure à celle du groupe Expérimental 2 ans. Aussi, il semble y avoir un effet Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 148)} = 3,68$ ;  $p < 0,10$ ), la moyenne générale augmente entre le prétest et le post-test.

#### *8.2.1.2. Perception de la compétence*

Le tableau 18 présente les moyennes et les écarts aux mesures de la perception de la compétence. L'analyse de la perception de la compétence sociale des élèves révèle un effet Groupe x Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 426)} = 2,71$ ;  $p = 0,10$ ) la moyenne du groupe Expérimental 1 an augmente légèrement alors que celle du groupe Expérimental 2 ans diminue légèrement. Il demeure que la moyenne du groupe Expérimental 2 ans au post-test est comparable à celle du groupe Expérimental 1 an.

Ce phénomène s'observe également pour la perception de la compétence comportementale ( $F_{(1, 426)} = 3,04$ ;  $p < 0,10$ ). La moyenne du groupe Expérimental 1 an augmente alors que celle du groupe Expérimental 2 ans diminue. Les moyennes des deux groupes demeurent élevées au post-test.

#### *8.2.1.3. Résolution de problème interpersonnel*

Le tableau 19 présente les moyennes et les écarts aux mesures de la résolution de problème interpersonnel. L'analyse de l'inférence accidentelle présente un effet Groupe x Temps ( $F_{(1, 133)} = 4,17$ ;  $p < 0,05$ ) la moyenne du groupe Expérimental 1 an augmente sensiblement ( $F_{(1, 75)} = 5,22$ ;  $p < 0,05$ ) alors que celle du groupe Expérimental 2 ans diminue légèrement (non significatif) entre le prétest et le post-test.

L'analyse de l'inférence intentionnelle présente un effet Groupe ( $F_{(1, 133)} = 4,72$ ;  $p < 0,05$ ); la moyenne du groupe Expérimental 1 an est globalement inférieure à celle du groupe Expérimental 2 ans.

Le type de solution non agressive présente un effet Temps ( $F_{(1, 133)} = 4,43$ ;  $p < 0,05$ ) où la moyenne générale des deux groupes a tendance à diminuer entre le prétest et le post-test.

### **8.2.2. Effets sur les médiateurs**

### 8.2.2.1. Mesures de l'enseignante

Le tableau 20 présente les moyennes et les  $s$  aux mesures de l'enseignante. La prosocialité présente un effet Groupe ( $F_{(1, 151)} = 7,79$ ;  $p < 0,01$ ) les médiateurs obtiennent une moyenne générale plus élevée que les pairs.

Pour le retrait social, on obtient également un effet Groupe ( $F_{(1, 151)} = 3,83$ ;  $p < 0,10$ ) marginalement significatif où les médiateurs ont une moyenne inférieure aux pairs.

À l'analyse de l'agressivité, il y a un effet Groupe ( $F_{(1, 151)} = 8,09$ ;  $p < 0,01$ ) qui indique que les médiateurs ont une moyenne inférieure aux pairs.

Enfin, le contrôle de soi et l'expression présentent des patrons de résultats similaires. Les médiateurs obtiennent des moyennes supérieures aux pairs (effet Groupe; contrôle de soi :  $F_{(1, 151)} = 9,54$ ;  $p < 0,01$ ; expression :  $F_{(1, 151)} = 14,47$ ;  $p < 0,001$ ).

### 8.2.2.2. Perception de la compétence

Le tableau 21 présente les moyennes et les  $s$  aux mesures de la perception de la compétence. L'analyse de la perception de la compétence scolaire a un effet Groupe ( $F_{(1, 429)} = 7,59$ ;  $p < 0,01$ ) où les médiateurs se perçoivent plus compétents que les pairs.

De façon similaire pour la perception de la compétence sociale, les médiateurs se perçoivent plus compétents que les pairs ( $F_{(1, 429)} = 5,54$ ;  $p < 0,05$ ).

Pour la compétence comportementale, un effet Groupe ( $F_{(1, 429)} = 11,47$ ;  $p < 0,001$ ) où les médiateurs obtiennent une moyenne supérieure aux pairs. De plus, un effet Temps ( $F_{(1, 429)} = 5,86$ ;  $p < 0,05$ ) est présent où l'ensemble des scores diminuent entre le prétest et le post-test. Enfin, un effet Groupe x Temps ( $F_{(1, 429)} = 5,09$ ;  $p < 0,05$ ) suggère que la moyenne du groupe des médiateurs diminue substantiellement ( $F_{(1, 50)} = 5,47$ ;  $p < 0,05$ ) alors que celle des pairs diminue légèrement (non significatif). Les médiateurs conservent toutefois une moyenne supérieure aux pairs.

### 8.2.2.3. Résolution de problème interpersonnel

Le tableau 22 présente les moyennes et les  $s$  aux mesures de la résolution de problème interpersonnel. L'analyse de l'inférence accidentelle montre un effet du Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 136)} = 3,65$ ;  $p < 0,10$ ) les moyennes ont tendance à augmenter entre le prétest et le post-test pour les deux groupes.

L'analyse du type de solution agressive montre un effet Temps ( $F_{(1, 136)} = 5,69$ ;  $p < 0,05$ ); les moyennes des deux groupes augmentent entre le prétest et le post-test. De plus, un effet Groupe x Temps est marginalement significatif ( $F_{(1, 108)} = 3,49$ ;  $p < 0,10$ ) la moyenne du groupe des médiateurs augmente ( $F_{(1, 14)} = 7,10$ ;  $p < 0,05$ ) de façon plus importante que celle du groupe des pairs.

L'analyse du type de solution non agressive montre un effet Temps ( $F_{(1, 136)} = 7,36$ ;  $p < 0,01$ ) les

moyennes des deux groupes diminuent entre le prétest et le post-test. Aussi, un effet Groupe x Temps marginalement significatif ( $F_{(1, 136)} = 3,07; p < 0,10$ ) indique que la moyenne du groupe des médiateurs a diminué ( $F_{(1, 15)} = 8,42; p < 0,05$ ) de façon plus importante que celle des pairs.

## 9. Discussion des effets

### 9.1. Rappel du plan d'analyse

Le plan d'analyse devait tenir compte de plusieurs éléments de l'implantation et de la collecte des données qui ont d'une école à l'autre et/ou d'une année à l'autre. Il y en a au moins quatre éléments qui nous sont apparus particulièrement importants:

- 1) Certaines écoles ont reçu l'intervention sur deux ans, d'autres sur un an; on pouvait donc s'attendre à plus d'impacts la seconde année ou, à tout le moins, à une consolidation des acquis (s'ils avaient eu lieu l'année ).
- 2) La présence d'un groupe contrôle la première année de la recherche mais pas la seconde année; cela nous obligeait à modifier notre plan d'analyse pour la dernière année de la recherche.
- 3) Les médiateurs, ayant reçu une intervention et un encadrement plus importants que les autres élèves, on pouvait également s'attendre à des différences au plan des impacts entre eux et le reste des élèves de leur école.
- 4) La participation (implication) du personnel des écoles aux différentes étapes de l'intervention a été plus variable la première que la seconde année. L'analyse des données d'implantation montre que, la participation fut plus importante et soutenue la seconde année.

Tous ces éléments nous ont amené à bâtir un plan d'analyse qui puisse :

- 1) Analyser distinctement les impacts chez les élèves ayant reçu l'intervention sur un an de ceux ayant reçu l'intervention sur deux ans (conclusion découlant du point 1 ci-haut);
- 2) Analyser distinctement les impacts auprès des médiateurs (conclusion découlant du point 3 ci-haut);
- 3) Analyser distinctement les effets la première année (95-96) et de la seconde année (96-97) recherche; (conclusion découlant des points 2 et 4 ci-haut).

Très concrètement, le plan d'analyse que nous avons appliqué, pour chacune des variables dépendantes (exemples l'agressivité, le retrait social ou la prosocialité telle qu'évaluée par l'enseignante), est le suivant: Analyses de variance à mesures répétées, avec comme variables indépendantes les variables « temps » (T1-T2 ou T3-T4), « groupe » (a- expérimental 2 ans vs expérimental 1 an vs contrôle; ou b- médiateurs vs pairs non médiateurs vs élèves des écoles contrôles; ou c- expérimental 2 ans vs expérimental 1 an; ou encore d- médiateurs vs pairs non médiateurs), la variable « sexe », ainsi que les interactions « temps » x « groupe » et « temps » x « groupe » x « sexe ». Sauf exception, seuls les effets significatifs (Temps x Groupe ou Temps x Groupe x Sexe) ont été retenus pour les fins d'analyse.



## **9.2. Résumé des principaux résultats**

1) Pour l'année 1995-96, analyse des fluctuations entre le début et fin de l'année sur deux types de comparaison :

a) L'école ayant reçu l'intervention sur deux ans versus les écoles qui recevaient l'intervention la première année, versus les deux écoles contrôles :

Pour l'année 1995-96, notre analyse fait ressortir que l'ensemble des élèves (médiateurs et non médiateurs confondus) qui participaient au projet depuis deux ans connait un accroissement significatif de leur sentiment de compétence comportementale les élèves des autres écoles (« expérimentales un an » ou « contrôles ») demeurant stables sur cette mesure tout au long de l'année ( $p < 0,008$ ). Il s'agit du seul résultat significatif pour l'ensemble de l'échantillon de cette année.

Toujours pour cette même année, les élèves des deux écoles recevant l'intervention pour une première année connaissent une hausse de leur niveau de retrait social contrairement aux élèves des autres écoles (celle participant au projet pour une seconde année et celles du groupe contrôle) qui, selon leurs enseignantes, connaissent en moyenne une baisse sur cette même mesure.

b) Les élèves-médiateurs, versus les pairs non médiateurs des mêmes écoles versus les élèves des deux écoles contrôles :

Toujours durant l'année 1995-96, les médiateurs connaissent une baisse importante de leur niveau de retrait social, les pairs des mêmes écoles eux, augmentent, tandis que les élèves des écoles contrôles baissent. L'ensemble de ces fluctuations est significative ( $p < 0,001$ ).

Autre résultat en faveur des médiateurs: le niveau d'agressivité de ceux-ci baisse, contrairement à celui des pairs des mêmes écoles qui augmentent, ainsi celui des écoles contrôle qui demeure stable ( $p < 0,01$ ).

Finalement, les médiateurs acquièrent un meilleur contrôle de soi, les pairs des mêmes écoles par contre baissent (en moyenne) sur cette mesure, tandis que les élèves du groupe demeurent stables ( $p < 0,001$ ).

2) Pour l'année 1996-97, analyse des fluctuations entre le début et le fin de l'année sur deux types de comparaisons:

a) Les écoles ayant reçu l'intervention sur deux ans, versus les écoles qui recevaient l'intervention une première année :

Pour l'année 1996-97, le niveau de retrait social des garçons ayant reçu l'intervention sur deux ans baisse tandis qu'il augmente lorsqu'ils sont en contact avec le programme pour une première année. Le « pattern » est exactement l'inverse pour les filles ( $p < 0,10$ ).

Pour cette année, la moyenne des scores de prosocialité (évaluée par les enseignantes) des élèves du groupe expérimental « un an » diminue légèrement entre le début et la fin de l'année, alors qu'elle augmente chez le groupe expérimental « 2 ans » ( $p < 0,05$ ).

Concernant le contrôle de soi (évalué par les enseignantes), l'analyse révèle que la moyenne baisse entre le début et la fin de l'année pour le groupe expérimental « 2 ans » alors qu'elle demeure relativement stable pour le groupe expérimental « un an » (résultat non attendu).

Finalement, en terme de mesures socio-cognitives le nombre d'inférences accidentelles exprimé par les élèves du groupe expérimental « un an » s'accroît pendant l'année alors qu'il demeure relativement stable chez les élèves du groupe expérimental « 2 ans » ( $p < 0,05$ ). Il faut préciser cependant un effet « groupe » en faveur du groupe expérimental « 2 ans ». Concrètement, cela signifie que ce groupe était déjà supérieur à celui de « 1 an ». Il se peut donc que cette relative stabilité soit simplement le signe de gains réalisés l'année précédente et qui se maintient.

b) Les élèves-médiateurs, versus les pairs non médiateurs des mêmes écoles :

Toujours pour l'année 1996-97, les médiateurs (garçons et filles) connaissent une baisse de leur sentiment de compétence comportementale par rapport aux pairs non médiateurs ( $p < 0,061$ ). Il faut toutefois souligner deux choses. Primo, il s'agit d'un effet marginalement significatif. Secundo, même après cette baisse, les médiateurs sont plus élevés que les autres (effet « groupe » significatif en faveur des médiateurs).

### **9.3. Interprétation des résultats**

Nos analyses statistiques montrent que les retombées (impacts) du Programme « Vers le Pacifique » se distribuent de façon différente selon: 1- l'année d'implantation (première versus deuxième année); 2- le type de participation des élèves (médiateurs versus non médiateurs). Pour la première année d'implantation (95-96), le programme semble nettement favoriser les médiateurs et, jusqu'à un certain point, être moins favorable pour le reste des élèves des écoles participantes. Cette situation se modifie toutefois la seconde année (96-97); nos analyses font clairement ressortir un plus grand nombre d'effets significatifs (ou marginalement significatifs) pour l'ensemble des élèves participant au programme. Voilà donc pourquoi la discussion traitera distinctement les résultats obtenus avec les médiateurs (A) de ceux qui ressortent avec l'ensemble de l'échantillon (B).

#### **9.3.1. Les effets sur les médiateurs**

Même plus compétents et plus motivés que la moyenne au point de départ, les médiateurs réalisent des gains substantiels à la fin de la première d'année au plan de la compétence sociale (diminution de l'agressivité, du retrait social et augmentation du contrôle de soi). Ces résultats témoignent de la qualité du travail de sélection, de formation et d'encadrement réalisé par les intervenants et le personnel des écoles. En d'autres termes, ces résultats témoignent de la quantité des efforts investis dans ce volet du programme qui est, il faut le reconnaître, la pierre d'assise de « Vers le Pacifique ». En effet, dès l'année-pilote, une grande attention avait été apportée la sélection et à l'encadrement des élèves-médiateurs (Corriveau et al., 1995). À cette époque, les intervenants n'avaient retenu que les candidats médiateurs dont le statut sociométrique correspondait à celui de « populaire » ou de « moyen », évitant les autres profils jugés potentiellement problématiques (« rejeté », « négligé » ou « controversé »). Un tel choix aux intervenants de mettre au point plus aisément leur travail de formation et de supervision des médiateurs. Ce critère de sélection ne fut cependant conservé qu'une seule année. Dès la première

année d'implantation, le rodage et l'expérience acquise durant l'année-pilote a permis de former et d'encadrer un nombre limité d'élèves-médiateurs présentant un statut sociométrique de « rejeté », de « négligé » ou de « controversé ». Ces élèves-médiateurs semblent d'ailleurs avoir réalisé des gains au même titre que les autres.

À cet égard, les gains réalisés par les médiateurs méritent que l'on s'y attarde plus spécifiquement. En effet, la diminution du retrait social, de l'agressivité et l'augmentation du contrôle de soi représentent un ensemble d'habiletés permettant au médiateur de jouer efficacement leur rôle auprès de leurs pairs et ce, de deux façons. Premièrement, ces habiletés se révèlent naturellement utiles pour exercer en soi l'acte de médiation. Le calme que doit inspirer le médiateur (les esprits sont souvent échauffés) le contrôle sur lui-même qu'il doit posséder pour favoriser la résolution pacifique de conflits sont autant de qualités que le jeune doit développer pour parvenir ses fins, et se protéger de certaines difficultés pouvant quelquefois survenir lorsque l'on assume un tel rôle. Deuxièmement, ces gains comportementaux réalisés par les médiateurs durant cette première année d'implantation viennent renforcer le rôle de modèle de conduite adéquat que sont également remplir. ou non, ce type d'influence a dû se faire sentir auprès d'autres pairs, bien que le devis de la présente recherche n'ait été en mesure d'évaluer précisément la nature et la portée de cette influence.

Par ailleurs, les analyses statistiques montrent que, pour la seconde année d'implantation, les médiateurs continuent à se distinguer des autres pairs de façon globale (effet simple « groupe » pour l'ensemble des mesures). Ce résultat souligne encore une fois la qualité du travail de sélection et de formation des médiateurs réalisé par les intervenants et le personnel des écoles. Toutefois, contrairement à la première année, les analyses statistiques indiquent que les médiateurs ne réalisent pas de gains significatifs durant cette seconde année. Une explication de l'absence de gains statistiquement significatifs chez les médiateurs durant la seconde année pourrait résider dans ce qui est convenu d'appeler « l'effet plafond ». Cette explication semble plausible pour certaines mesures (ex.: la prosocialité - tableau 20, ou les mesures de la perception de la compétence - tableau 21) qui présentent, dès le prétest, des scores souvent plus élevés qu'au prétest l'année e (tableaux 14 et 15). Dans ces circonstances, il peut s'avérer plus difficile de faire faire des gains à des jeunes présentant déjà des caractéristiques comportementales et affectives nettement au-dessus de la moyenne. Soulignons en terminant que toutes ces interprétations doivent être nuancées par le fait que, pour certaines mesures, le nombre de médiateurs apparaît assez modeste pour la seconde année (voir les tableaux 20 et 22). Un faible échantillonnage affecte nécessairement la pouvoir de généralisation des résultats des tests statistiques.

En somme, nos analyses révèlent que le rôle et la tâche de médiateur ne semblent pas créer d'effets indésirables chez ces derniers. La présente recherche montre que les ajustements mineurs réalisés des recommandations issues de l'année-pilote ont porté fruits. À cet égard, ces retombées positives viennent supporter globalement, mais de façon beaucoup plus précise, ce que l'analyse antérieure avaient révélé (Corriveau et al., 1995; Corriveau, Bowen, Rondeau et Bélanger, 1998). Ces résultats très encourageants ne doivent pas nous faire perdre de vue, comme l'analyse des conditions d'implantation du volet médiation l'a souligné, qu'un encadrement de grande qualité des médiateurs représente une condition sine qua non au succès de ces derniers.

### **9.3.2. Les effets sur l'ensemble des élèves des écoles ayant participé au programme**

À l'inverse des résultats obtenus avec les médiateurs, les analyses statistiques indiquent que les retombées positives sont plus nombreuses lors de la seconde année de notre étude que pendant la première année. Un gain analogue concernant des inférences (accidentelles versus intentionnelles) avait été mis également en évidence pendant l'année-pilote (Corriveau et al., 1995). L'ensemble de ces résultats semble suggérer que les retombées positives du programme « Vers le Pacifique » se réalisent par étapes en s'échelonnant sur plus d'une année. Nous posons l'hypothèse qu'à cet égard les gains se réaliseraient de façon séquentielle. L'explication que nous proposons prend également en compte le fait que notre devis ne nous a sans doute pas permis de cerner les acquis ou les gains qui ont pu être réalisés par les élèves. Voilà pourquoi notre analyse intègre certains éléments qui peuvent être jugés anecdotiques (dont certains sont rapportés dans la section concernant l'implantation), mais qui n'en permettent pas moins de mieux comprendre comment peut agir le programme « Vers le Pacifique » :

En premier lieu, les acquisitions des élèves concernant habiletés au plan socio-cognitif (l'augmentation des inférences accidentelles) se combinent avec de subtiles mais significatives modifications du comportement (ex.: l'utilisation accrue du message « je » rapporté par les intervenants et les enseignantes mais non évaluée de façon systématique). L'ensemble de ces acquisitions est en lien avec les objectifs des ateliers de connaître un certain succès dans les relations sociales et, naturellement, dans les situations de résolution de conflits. Ces premiers succès (il s'agit ici d'une possibilité non vérifiée ou rapportée) contribuent à accroître chez les élèves leur sentiment de compétence, phénomène s'observant à partir des résultats obtenus dans la présente étude. Ces habiletés et ce sentiment de compétence se maintiennent une seconde année également participation aux ateliers. Ils permettent à l'élève d'accroître et d'étendre ses habiletés comportementales, les rendant plus visibles comme en témoignerait l'accroissement significatif de la prosocialité évalué par les enseignantes. Parallèlement cet impact positif de l'intervention, les élèves des écoles qui recevaient l'intervention pour une seconde année ont maintenu à un niveau élevé leurs scores moyens Ceci vient soutenir notre hypothèse concernant le caractère des gains pouvant être réalisés par l'application du programme. Sans être exhaustive, l'hypothèse que nous présentons a le mérite d'intégrer, de façon cohérente, l'ensemble des retombées positives qui sont s'observant à partir des résultats obtenus dans la présente étude. Il faut reconnaître cependant que l'absence d'un groupe contrôle lors de la seconde année de la présente recherche ne nous permet pas d'évaluer pleinement la validité d'une telle hypothèse.

Les résultats encourageants que nous venons d'analyser ci-haut ne doivent cependant pas nous faire perdre de vue deux autres retombées inattendues pour le programme « Vers le Pacifique ». Ces dernières mènent à des questionnements (et des mises en garde) concernant le déroulement et l'implantation du programme. Le premier de ces résultats concerne la baisse de la mesure « contrôle de soi » (évaluée par les enseignantes) chez les élèves des écoles recevant l'intervention pour une seconde année, par rapport à ceux qui participaient au programme une première année. Il contraste tout d'abord avec la hausse de la prosocialité (également observée par les enseignantes) constatée chez le même groupe d'élèves. Il contraste également avec l'absence d'une telle baisse observée l'école ayant reçu l'intervention sur deux ans, mais que nous avons constatée la première année de notre recherche (il s'agissait de l'école expérimentale de l'année-pilote). Il nous apparaît difficile d'expliquer ce résultat puisqu'il semble contredire l'ensemble des autres résultats. S'agirait-il d'un phénomène créé par des conditions particulières pendant le déroulement de l'intervention dans l'une des deux écoles de ce groupe? S'agirait-il d'un résultat qui, bien que statistiquement significatif, ferait partie de la marge de 5% d'erreur que l'on accorde généralement à ce type de procédure analytique? Encore une fois, l'absence d'un groupe contrôle lors de cette seconde année de la recherche ne permet pas d'évaluer l'ampleur de cette fluctuation en regard d'un groupe d'élèves n'ayant pas reçu l'intervention. Ceci limite

grandement notre analyse. Il nous est, si cette baisse serait plus importante, moins importante ou comparable à une baisse que l'on pourrait constater au sein d'un groupe contrôle. Il va sans dire que, dans l'un ou l'autre des cas, l'interprétation pourrait être très différente.

Ce problème se pose avec beaucoup moins d'acuité avec le second résultat « inattendu » que nous avons obtenu. Il s'agit de l'augmentation du niveau moyen du retrait social constaté chez les élèves des écoles recevant l'intervention une première année par rapport essentiellement aux élèves du groupe contrôle qui, eux, connaissaient plutôt une baisse. Ce résultat a été mis en évidence pour la première année de notre recherche (1995-96). Nous pensons que ce résultat peut être mis en parallèle avec le nombre limité de retombées positives constaté lors de la première année d'implantation. À cet égard, nous posons comme hypothèse que ce résultat peut s'expliquer par la conjonction de deux facteurs :

- 1- L'implantation de nouvelles pratiques éducatives, aussi pertinentes et utiles qu'elles puissent être, crée souvent, de façon temporaire, des conditions d'instabilité affectant de façon variable les milieux qui les reçoivent (Elias et Clabby, 1992; Marsh, 1992; Pratt, 1994);
- 2- durant la première année d'implantation par deux aspects précis : a- des réajustements importants au plan de la stratégie d'implantation du programme au sein des nouvelles écoles (exemple réajustement au plan des ressources offertes par Mariebourg à chacun des milieux par rapport aux ressources offertes durant l'année-pilote); b- la présence de conditions d'implantation très variables entre les écoles.

Concernant le premier aspect, la situation semble s'être corrigée la seconde année (1996-97) de notre recherche notamment par des éclaircissements concernant les attentes et les (voir les sections 5 et 6 du présent rapport de recherche). En effet, les intervenants ont suggéré d'étaler les ateliers sur l'ensemble de l'année plutôt que de tout concentrer de la fin septembre aux vacances de Noël. On peut espérer cette façon que les élèves, étant en contact tout au long de l'année avec le contenu du programme, seront à même de mieux utiliser et de mieux transférer les acquis réalisés dans les ateliers.

Les retombées positives obtenues auprès des élèves des écoles qui en étaient à leur première année d'implantation en 1996-97 semblent du succès de l'ensemble de ces réajustements.

En ce qui a trait à la diversité des milieux d'implantation (le point b décrit ci-haut), une analyse préliminaire (Rondeau, Bowen, Bélanger et Corriveau, 1997) menée durant la première année (1995-96) avait révélé des différences importantes au sujet notamment des environnements scolaires entre les écoles (il s'agissait des mesures portant sur l'environnement de la classe; Trickett et Moos, 1974). Nous avons à cet égard mis en évidence le fait que les retombées du programme variaient d'une école à l'autre. Notre analyse suggérait également que la qualité et la quantité des retombées allaient de pair avec le niveau de participation et d'appropriation du programme par le milieu. Cette analyse des impacts école par école s'avérait toutefois difficile à mener en raison de la diversité des environnements scolaires qui fut également constaté parmi les écoles du groupe contrôle;

Nous avons tout de même tenté de prendre en considération la dimension rattachée à l'environnement scolaire au cours de la présente étude. En effet, comme nous le soulignons plus haut, nous avons utilisé certaines dimensions de l'environnement de la classe comme co-variables lors d'une première série d'analyse de variance. Bien que certaines de ces variables de l'environnement de la classe peuvent en soi contribuer à faire fluctuer les variables dépendantes (comportement de l'enfant, estime de soi et habiletés socio-cognitives), aucune de ces variables cependant n'interagit de façon significative avec les variables associées à l'intervention afin d'en. En d'autres mots, le type de gestion de classe (la gestion

des apprentissages autant que celui de la discipline) des enseignantes ne semble pas à prime abord faciliter ou réduire l'efficacité du programme « Vers le Pacifique ». Ce n'est donc pas vers les éléments de l'intervention du titulaire qu'il faut se pencher pour comprendre les liens pouvant exister entre, d'une part, les caractéristiques des milieux d'implantation et, d'autre part, les retombées de l'intervention sur l'ensemble des élèves ces écoles. Des résultats non concluants ont également été obtenus en intégrant la variable indépendante « école » à d'autres analyses de variance préliminaires.

En somme, malgré le fait que nous ayons pu associer certains résultats d'impacts avec la qualité de l'implantation et l'ampleur de l'appropriation par les milieux, nous n'avons pu, dans le cadre de la présente recherche, mettre au point une procédure analytique qui nous aurait permis de cerner statistiquement ces liens. Voilà un des défis méthodologiques qui attend les futures recherches évaluatives concernant le programme « Vers le Pacifique » : proposer un modèle pour analyser conjointement les données issues de l'implantation avec celles relevant des impacts. Par exemple, plutôt que d'analyser les caractéristiques générales de l'intervention de l'enseignante, il conviendrait d'investiguer dans quelle mesure les éléments mis de l'avant par le programme sont réinvestis au sein de la gestion de classe.

Par ailleurs, il est possible qu'un élément de la collecte des données puisse en partie expliquer la présence de certains résultats significatifs ou leur absence. En effet, les évaluations prétest à l'automne 95 et 96 se sont déroulées au moins trois semaines après le début des ateliers. Il est donc possible que certains élèves aient déjà commencé à modifier leur attitude ou leur conduite, réduisant d'autant l'écart entre le prétest et le post-test (à condition que l'enfant ait continué à réaliser des gains dans le reste de l'année). Il est clair que cette explication technique n'invalide pas toute la procédure d'évaluation mais on ne peut ignorer ce détail.

Outre ce dernier point ainsi que l'absence d'un groupe contrôle la seconde année, il existe à nos yeux une autre limite méthodologique à cette recherche évaluative. Cette limite concerne le choix des mesures d'impacts. Outre mesures utilisées dans le cadre de la présente étude, il aurait été pertinent de mesurer plus systématiquement un plus grand nombre d'éléments concernant le contenu des ateliers (ex, la qualité de la communication - l'utilisation du « je »; l'empathie, etc.). Ces mesures nous auraient permis d'évaluer de façon beaucoup plus précise la portée de chacun des ateliers. Une telle procédure nous aurait permis de mieux comprendre la façon dont le processus de résolution pacifique des conflits s'acquiert chez les élèves.

Par ailleurs, il aurait été très intéressant d'analyser plus en profondeur le travail des médiateurs et leurs retombées précises auprès de ceux en bénéficiaient. Par exemple, l'analyse des taux de récurrence des conflits (entre les protagonistes) après une première intervention du médiateur nous aurait permis de mieux interpréter des phénomènes comme la diminution de la fréquence des conflits (dans lesquels interviennent les médiateurs) entre la première année et la seconde dans deux écoles sur trois. Dans l'état actuel de nos connaissances, il est difficile d'expliquer de façon satisfaisante ce résultat. En effet, plusieurs interprétations sont possibles : 1) le travail des médiateurs est efficace car les conflits, fois résolus, ne réapparaissent pas; 2- les autres élèves ont acquis suffisamment d'habileté pour régler eux-mêmes leurs conflits (ce qui pourrait être le cas des élèves du second cycle en particulier dont un certain nombre se montraient réticents à utiliser les services d'un médiateur); 3- les élèves utilisent de moins en moins les services des médiateurs car il jugent que cela ne règle rien et que, dans certains cas, cela complique les choses. Pour tester ces hypothèses, il aurait fallu disposer de moyens nous permettant de décrire et d'évaluer la portée des conflits les élèves dans leur quotidien. En somme, une évaluation plus précise des habiletés développées dans le cadre du programme « Vers le Pacifique »,

ainsi qu'une analyse des modes d'utilisation et de généralisation de ces acquis auraient constitué un intéressant complément à la présente recherche.

## Références

- Araki, C.T. (1990). Dispute Management in the Schools. Mediation Quarterly, 8, 51-62.
- Barkley, R.A. et Edelbrock, C.S. (1987). Assessing situational variation in child behavior problems : The home and school situations questionnaires. In R. Prinz (ed.) Advances in behavioral assessment of children and families. Vol. 3, Greenwich, CT : Jai.
- Bouchard, C., et al. (1991). Un Québec fou de ses enfants - rapport du groupe de travail pour les jeunes. Ministère de la Santé et des Services sociaux. (Gourvenement du Québec).
- Burell, N.A. et Vogl, S.A. (1990). Turf-Side Conflict Mediation for Students. Mediation Quarterly, 7, 237-250.
- Campbell, D.T. et Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago. Rand McNally.
- Chiu, L.H. (1987). Development of self-esteem rating scale for children (revised). Measurement and evaluation in counselling and development, april, 36-41.
- Chatham Country Dispute Settlement Program (CCDSP) (1985). Conflict Manager Annual Report .
- Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1983). Continues and changes in children social status: A Five-year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-281.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. et Kupersmidt, J. (1990). Peer Group Behavior and Social Status. In S.R. Asher et J.D. Coie (Eds), The rejected child (pp. 17-59). Cambridge, Cambridge University Press.
- Common. D. L (1980). A comceptualization for the implementation process dans M. Daniels et I. Wright (éds). (pp. 120-146) Implementation viewpoints. Centre for the study of Curriculum and Instruction: The University of BC.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1984). L'école primaire face à la violence. Avis au Ministère de l'éducation du Québec.
- 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. Rapport déposé pour le Centre Mariebourg.
- Crary, D.R. (1992). Community Benefits from Mediation: A test of the Peace Virus Hypothesis. Mediation Quarterly, 9, 241-252.
- Dumas, J.E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et Évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. Daring (Éd.). Éducation familiale: un panorama des recherches internationales (pp. 93-133). Paris : Éditions Matrice.
- Elias, M.J. et Clabby, J.F. (1992). Building social problem-solving skills-guidelines from a school-based program. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Gentry, D.B. et Benenson, W.A. (1993). School to Home Transfer of Conflict Management Skills Among School Age Children. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, February, 67-73.
- Gesten, E.L., Weissberg, R.P., Amish, P.L. et Smith, J.K. (1987). Social Problem-Solving Training : A Skills-Based Approach to Prevention and Treatment. In C.A. Maher et J.E. Zins (Éds). Psychoeducational Interventions in Schools (pp. 26-45). New-York: Pergamon.



- Harter, S. (1985). Manual for the self-perception profile for children. University of Denver.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relation. dans P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology, Socialization, personality, and social development (Vol. 4, pp. 103-196). New-York, John Wiley and Sons.
- Hébert, J. (1991). La violence à l'école - Guide d'intervention et de prévention. Montréal: Logiques.
- Jenkins, J. et Smith, M. (1987). Mediation in the Schools 1986-87: Program Evaluation. New Mexico: New Mexico Center for Dispute Resolution.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Du ey, B. (1992). Effects of Peer Mediation Training on Elementary School Students. Mediation Quarterly, 10, 89-99.
- Kazdin, A.E. (1992). Research design in clinical psychology. Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Knoff, H.M. (1987). School-Based Interventions for Discipline Problems. In C.A. Maher et J.E. Zins (Éds). Psychoeducational Interventions in Schools (pp. 118-140). New-York: Pergamon.
- Kohlberg et Mayer, (1972)
- Ladd G.W. et Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training. Psychological Review, 90 (2), 127-157.
- Lam, J.A. (1987). An Evaluation of the Impact of the Mid e School Conflict Managers Program. Greenfield, Massachusetts.
- Lam, J.A. (1988). The impact of Conflict Resolution Programs on Schools: A Review and Synthesis of the Evidence. Rapport préparé pour le National Association for Mediation in Education. Amherst: NAME.
- Lane, P.S. et McWhirter, J.J. (1992). A peer mediation model: conflict resolution for elementary and mid e school children. Elementary school guidance and counseling, 27, 15-23.
- Liebenstein, N. (1981). Social problem-solving skill building in elementary school classrooms: A follow-up evaluation. Thèse de doctorat inédite University of Rochester, NY.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in the boys' conduct disorder: A reinterpretation. Developmental Psychology, 26, 683-697.
- Maday, M. (1987). Conflict Resolution in the Schools: Final Evaluation Report. Colorado: Social Science Education Consortium, inc.
- Marsh Colin J. (1992) Keys concepts for understanding curriculum. London: the Falmer Press
- Maxwell, J.P. (1989). Mediation in the Schools: Self-Regulation, Self-Esteem, and Self-Discipline. Mediation Quarterly, 7, 149-155.
- McGinnis, I. et Goldstein, A.P. (1984). Skill-Streaming the Elementary School Child. Toronto: McGraw-Hill.
- Metis association (1990). The Resolving Conflict Creatively Program: 1988-1989. Summary if Signifiant Finding. Rapport soumis au Community School District 15; New York City Board of Education, Office of Health, Physical Education and School Sports; New York Educators for Social Responsibility. Metis associates inc. Milles et Huberman, 1984.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis : An expanded sourcebook. California : Sage.

- Ministère de l'éducation du Québec. (1992). Plan d'action pour la réussite éducative.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1992). Politique santé et bien-être.
- Moos, R. (1979). Evaluating educational environments. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Ornstein, A.C. et Hunkins F. (1993). Curriculum foundations, principles and theory. New-York: Allyn and Bacon
- Parker, J.G. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.
- Pratt, D. (1994). Curriculum planning: A handbook for professionnals. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Rajotte, N. (1995). Bilan de l'implanatation 1993-1994 du programme de prévention de la violence au primaire. Rapport de recherche dans le cadre d'un travail dirigé réalisé pour l'obtention d'une maîtrise professionnelle en éducation (M.éd.). Département de psychopédagogie et d'andragogie. Université de Montréal. Manuscrit inédit.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S. et Bélanger, J. (1997). *Validation du questionnaire «Répertoire d'habiletés à l'école»*. 20<sup>ième</sup> Congrès annuel Conseil québécois de recherche en psychologie, Sherbrooke.
- Roush, G. et Hall, E. (1993). Teaching Peaceful Conflict Resolution. Mediation Quarterly, 11, 185-191.
- Rubin, K.H., Bream, L.A et Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem-solving and aggression in childhood. In W. M. Bukowski & K. H. Rubin (éd), The development and treatment of childhood aggression. (pp. 219-248). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K.H. et Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and behavioral perspectives on problem-solving. In M. Perlmutter (Éd.), Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minesota Symposia on Child Development (vol. 18). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K.H. et Mills, S.L. (1991). Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. Canadian Journal of Behavioral Sciences, 23, 300-317.
- Seidman, E., Linney, J.A., Rappaport, J., Herzberger, S., Kramer, J. et Alden, L. (1979). Assessment of classroom behavior: A multiattribute, multisource approach to instrument development and validation. Journal of education psychology, 71, 451-464.
- SMART (1987). Project S.M.A.R.T.: A School-Based Mediation Program Sponsored by the Victim Services Agency. School Mediators' Alternative Resolution Team Program.
- Spivack, G. Platt, J.J. et Shure, M.B. (1976). The problem-solving approach to adjustment. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G. et Shure, M.B. (1982). The cognition of social adjustment: Inter-personal cognitive problem-solving thinking. In B.B. Lahey et A.E. Kazdin (Éds). Advances in Clinical Child Psychology, Vol. 5 (pp. 323-372). New-York: Plenum Press.
- Spivack, G. et Shure, M.B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. American Journal of Community Psychology, 13, 226-243.
- Stern, M. et Van Slyck, M.R. (1986). Enhancing Adolescents Self-Image: Implementation of a Peer Mediation

- Program. Document présenté dans le cadre de The American Psychological Association à Washington, D.C.
- Stuart, L.A. (1991) Conflict Resolution Using Mediation Skills in the Elementary Schools. University of Virginia: Curry School of Education
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire in a francophone populations: factor structure between culture, sexes, ages and sociometric classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-487.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., LeBlanc, M., Larivée, S., Charlebois, P. et Boileau, H. (1990). La violence physique chez les garçons: un comportement à comprendre et à prévenir. Interface, mars-avril, 12-18.
- Trickett, E.J. et Moos, R.H. (1974). Classroom environment scale. Palo Alto; Consulting Psychologist Press.
- Uhlinger-Shantz, C. (1983). Social cognition. dans P. H. Mussen, (Ed), Handbook of Child Psychology (Vol. 3, pp. 498-555). New-York, John-Wiley et Sons.
- Vitaro, F. et Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. dans P. Durning et R. E. Tremblay (éds), Relations entre enfants (pp. 151-184). Paris, Fleurus.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon C. et LeBlanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant - Prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. et Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L.A. Bond et B.C. Compas (Éds). Primary Prevention and Promotion in the School (pp. 255-296). Newbury Park CA: Sage Publications.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Carnrike, C.L., Toro, P.A., Rapkin, B.D., Davidson, E. et Cowen, E.L. (1981). Social problem-solving skills: A competence-building intervention with second to fourth grade. American Journal of Community Psychology, 9, 251-261.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L. et McKim, B.J. (1981). Evaluation of social problem-solving training program for suburban and inner-city third grade children. Journal of consulting and Clinical Psychology, 9, 411-423.
- Winer, J., Hilpert, P., Gesten, E., Cowen, E. et Shubin, W. (1982). The evaluation of a Kindergarten social problem-solving program. Journal of Primary Prevention, 2, 205-216.
- Zigler, E., Taussig, C. et Black, K. (1992). Early childhood intervention: Prentive actions for juvenile delinquency. American Psychologist, 47, 997-1006.

## **ANNEXE**

Tableau 11 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.

Mesure	Expérimental 2 ans						Expérimental 1 an						Contrôle					
	Fille N= 14		Garçon N= 19		Total N= 33		Fille N= 55		Garçon N= 61		Total N= 116		Fille N= 43		Garçon N= 45		Total N= 88	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Prosocialité</b>																		
Moyenne	8,14	8,79	7,59	5,35	7,84	6,90	7,64	8,16	5,78	5,96	6,66	7,00	9,35	9,89	6,62	4,98	7,95	7,38
Écart-type	4,24	6,09	3,60	3,44	3,85	5,04	5,53	5,25	4,58	4,90	5,12	5,17	6,09	5,55	5,34	4,42	5,85	5,56
<b>Retrait social</b>																		
Moyenne	1,64	1,71	1,29	0,94	1,45	1,29	1,11	1,43	1,76	1,99	1,45	1,72	1,95	1,60	2,32	1,82	2,32	1,72
Écart-type	2,53	2,49	1,99	1,43	2,22	1,99	1,36	1,71	1,80	1,90	1,63	1,83	2,00	1,75	2,17	1,67	2,17	1,70
<b>Agressivité</b>																		
Moyenne	0,71	1,50	4,11	4,76	2,58	3,29	1,71	2,38	4,76	5,76	3,20	4,14	1,93	1,69	5,22	6,20	3,61	3,99
Écart-type	1,20	2,95	6,18	6,57	4,90	5,44	2,96	3,91	5,78	6,14	4,88	5,44	3,47	2,90	5,91	6,21	5,12	5,36
<b>Contrôle de soi</b>																		
Moyenne	41,34	42,65	36,00	35,37	38,41	38,66	42,83	43,55	37,00	35,72	39,86	39,56	43,22	44,50	37,71	35,97	40,44	40,19
Écart-type	6,85	8,14	10,28	10,29	9,16	9,93	9,44	11,58	12,40	11,83	11,38	12,30	9,21	7,69	9,42	12,14	9,67	11,00
<b>Expression</b>																		
Moyenne	24,98	26,20	25,42	26,01	25,22	26,10	26,05	28,04	23,88	23,85	24,95	25,93	26,00	28,59	23,78	22,53	24,89	25,56
Écart-type	4,76	8,56	5,48	6,80	5,09	7,51	6,58	7,84	6,65	7,52	6,67	7,93	8,09	7,39	7,35	6,40	7,76	7,52

Tableau 12 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.

Mesure	Expérimental 2 ans						Expérimental 1 an						Contrôle					
	Fille N= 44		Garçon N= 58		Total N= 102		Fille N= 109		Garçon N= 127		Total N= 236		Fille N= 133		Garçon N= 133		Total N= 266	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Scolaire</b>																		
Moyenne	16,89	17,23	17,81	18,68	17,41	18,05	17,60	17,38	17,44	17,20	17,51	17,29	17,74	17,76	17,15	17,36	17,45	17,56
Écart-type	4,19	4,20	4,04	4,31	4,11	4,30	4,11	4,01	4,06	3,97	4,08	3,98	3,96	4,15	4,29	4,29	4,13	4,22
<b>Sociale</b>																		
Moyenne	18,59	19,47	19,56	19,84	19,14	19,68	18,65	18,88	18,55	18,88	18,60	18,88	18,63	18,51	18,42	18,61	18,53	18,56
Écart-type	4,01	3,58	4,30	3,92	4,18	3,76	3,79	3,93	3,99	3,90	3,89	3,90	4,32	4,34	3,90	4,06	4,11	4,20
<b>Comportementale</b>																		
Moyenne	19,06	19,41	17,29	18,26	18,05	18,76	18,70	18,58	17,95	17,68	18,30	18,10	19,20	18,94	17,35	17,26	18,27	18,10
Écart-type	3,79	4,08	3,75	4,01	3,85	4,06	4,18	4,21	3,89	3,73	4,04	3,98	3,79	3,81	3,86	4,16	3,93	4,07
<b>Estime de soi</b>																		
Moyenne	19,52	19,80	19,40	19,55	19,45	19,66	18,32	18,76	19,22	19,08	18,80	18,93	19,01	18,92	19,39	19,49	19,20	19,20
Écart-type	4,14	4,15	3,79	3,93	3,93	4,01	4,44	4,09	3,99	3,79	4,22	3,92	4,15	4,12	4,06	3,96	4,10	4,04

Tableau 13 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.

Mesure	Expérimental 2 ans						Expérimental 1 an						Contrôle					
	Fille N= 25		Garçon N= 24		Total N= 49		Fille N= 49		Garçon N= 50		Total N= 99		Fille N= 49		Garçon N= 49		Total N= 98	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Inférence</b>																		
<b>Accidentelle</b>																		
Moyenne	0,77	0,74	0,77	0,63	0,77	0,68	0,67	0,59	0,67	0,62	0,67	0,61	0,68	0,66	0,71	0,64	0,69	0,65
Écart-type	0,27	0,31	0,21	0,28	0,24	0,30	0,20	0,29	0,27	0,28	0,24	0,28	0,27	0,34	0,30	0,28	0,29	0,29
<b>Intentionnelle</b>																		
Moyenne	0,15	0,10	0,14	0,18	0,14	0,14	0,22	0,25	0,20	0,17	0,21	0,21	0,19	0,14	0,16	0,15	0,18	0,15
Écart-type	0,24	0,18	0,21	0,19	0,21	0,18	0,21	0,24	0,21	0,20	0,21	0,23	0,23	0,20	0,22	0,22	0,22	0,21
<b>Solution</b>																		
<b>Agressive</b>																		
Moyenne %	5,27	2,38	3,52	3,85	4,42	3,10	4,57	3,20	3,86	6,22	4,17	4,92	2,69	3,12	9,10	10,60	6,11	7,11
Écart-type %	9,46	7,95	11,56	6,40	10,43	7,18	8,73	7,04	7,85	9,56	8,19	8,65	7,26	8,12	15,56	16,08	12,72	13,43
<b>Non-agressive</b>																		
Moyenne %	95,81	98,24	96,96	95,84	96,33	97,16	95,49	95,85	96,10	92,73	95,83	94,12	98,43	97,66	90,13	89,42	94,20	94,12
Écart-type %	8,42	6,88	10,78	6,22	9,46	6,64	8,84	8,86	7,42	12,46	8,05	11,06	5,67	7,17	19,37	17,93	14,92	11,06

Tableau 14 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.

Mesure	Fille		Médiateur		Total		Pair de la même école						Fille		Contrôle		Total	
	N= 23		N= 26		N= 49		N= 46		N= 48		N= 94		N= 43		N= 44		N= 87	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Prosocialité</b>																		
Moyenne	8,56	8,50	7,65	6,46	8,05	7,36	7,36	8,19	5,35	5,47	6,33	6,79	9,35	9,89	6,62	4,98	7,95	7,38
Écart-type	4,73	5,33	4,71	4,43	4,69	4,90	5,51	5,47	4,09	4,72	4,91	5,25	6,09	5,55	5,34	4,42	5,85	5,56
<b>Retrait social</b>																		
Moyenne	0,83	0,65	1,29	0,93	1,08	0,80	1,40	1,90	1,87	2,23	1,64	2,07	1,95	1,60	2,68	1,82	2,32	1,72
Écart-type	1,23	1,03	1,96	1,65	1,67	1,40	1,80	2,06	1,76	1,81	1,79	1,94	2,00	1,75	2,29	1,67	2,17	1,70
<b>Agressivité</b>																		
Moyenne	1,04	0,74	3,79	3,50	2,55	2,25	1,74	2,91	5,09	6,69	3,47	4,86	1,93	1,69	5,22	6,20	3,61	3,99
Écart-type	2,27	1,74	4,99	4,44	4,20	3,73	2,92	4,23	6,26	6,78	5,19	5,97	3,47	2,90	5,91	6,21	5,12	5,36
<b>Contrôle de soi</b>																		
Moyenne	44,69	47,08	39,46	40,99	41,92	43,84	41,44	41,51	35,31	32,74	38,31	37,03	43,22	44,50	37,71	35,97	40,44	40,19
Écart-type	9,49	10,27	10,36	8,10	10,20	9,59	8,57	10,86	12,50	11,98	11,14	12,21	9,21	7,69	9,42	12,14	9,67	11,00
<b>Expression</b>																		
Moyenne	27,96	31,23	26,83	28,16	27,36	29,60	24,68	25,73	22,73	22,15	23,69	23,92	26,01	28,59	23,78	22,53	24,89	25,56
Écart-type	5,63	6,11	6,34	6,52	5,98	6,46	6,29	8,24	5,97	6,96	6,17	7,79	8,09	7,39	7,35	6,40	7,76	7,52



Tableau 15 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.

Mesure	Fille		Médiateur		Total		Pair de la même école						Contrôle					
	N= 25		N= 35		N= 60		Fille		Garçon		Total		Fille		Garçon		Total	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Scolaire</b>																		
Moyenne	19,88	19,96	18,06	18,47	18,82	19,09	16,91	16,83	17,44	17,48	17,19	17,18	17,74	17,76	17,15	17,36	17,45	17,56
Écart-type	4,06	3,67	3,83	4,62	3,99	4,28	3,99	3,93	4,10	3,99	4,05	3,97	3,96	4,15	4,29	4,29	4,13	4,22
<b>Sociale</b>																		
Moyenne	20,64	20,77	19,94	20,34	20,23	20,52	18,24	18,71	18,62	18,91	18,45	18,82	18,63	18,51	18,42	18,61	18,53	18,56
Écart-type	3,07	3,32	3,42	3,68	3,27	3,51	3,86	3,84	4,21	3,93	4,05	3,89	4,33	4,34	3,90	4,06	4,11	4,20
<b>Comportementale</b>																		
Moyenne	20,88	19,72	18,32	19,09	19,39	19,35	18,40	18,64	17,61	17,58	17,97	18,07	19,20	18,94	17,35	17,26	18,27	18,10
Écart-type	3,52	4,11	4,34	4,07	4,18	4,06	4,05	4,18	3,73	3,72	3,89	3,97	3,79	3,81	3,86	4,16	3,93	4,07
<b>Estime de soi</b>																		
Moyenne	19,46	20,56	19,62	19,17	19,56	19,75	18,51	18,76	19,20	19,24	18,88	19,02	19,01	18,92	19,39	19,49	19,20	19,20
Écart-type	5,26	3,38	4,04	4,61	4,54	4,17	4,19	4,20	3,90	3,64	4,04	3,91	4,15	4,12	4,06	3,96	4,10	4,04

Tableau 16 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.

Mesure	Fille		Médiateur		Total		Pair de la même école						Fille		Contrôle		Total	
	N= 21		N= 27		N= 48		N= 51		Garçon N= 51		N= 102		N= 48		N= 50		N= 98	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Inférence</b>																		
<b>Accidentelle</b>																		
Moyenne	0,57	0,56	0,63	0,51	0,60	0,53	0,76	0,68	0,74	0,68	0,75	0,68	0,68	0,66	0,71	0,64	0,69	0,65
Écart-type	0,21	0,34	0,27	0,31	0,24	0,32	0,22	0,28	0,25	0,25	0,23	0,26	0,27	0,30	0,30	0,28	0,29	0,29
<b>Intentionnelle</b>																		
Moyenne	0,24	0,24	0,20	0,19	0,22	0,22	0,18	0,18	0,17	0,17	0,18	0,17	0,19	0,14	0,16	0,15	0,18	0,15
Écart-type	0,25	0,27	0,22	0,21	0,23	0,24	0,21	0,22	0,20	0,19	0,20	0,20	0,23	0,20	0,22	0,22	0,22	0,21
<b>Solution</b>																		
<b>Agressive</b>																		
Moyenne %	3,27	1,77	4,54	3,94	4,01	3,03	5,53	3,34	3,31	6,29	4,38	4,88	2,69	3,12	9,10	10,61	6,11	7,11
Écart-type %	6,87	5,02	11,51	6,25	9,75	5,80	9,71	8,17	7,60	9,75	8,69	9,09	7,26	8,12	15,6	16,08	12,72	13,42
<b>Non-agressive</b>																		
Moyenne %	97,27	95,88	95,59	94,16	96,32	94,91	94,93	97,10	96,74	93,32	95,84	95,21	98,43	97,66	90,13	89,42	94,20	93,46
Écart-type %	6,06	10,11	10,54	9,28	8,82	9,58	9,45	7,37	7,17	12,04	8,40	10,11	5,67	7,17	19,37	17,93	14,92	14,30

Tableau 17 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.

Mesure	Expérimental 1 an						Expérimental 2 ans					
	Fille N= 34		Garçon N= 49		Total N= 83		Fille N= 34		Garçon N= 35		Total N= 69	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Prosocialité</b>												
Moyenne	8,88	8,28	7,85	6,24	8,27	7,08	5,78	6,32	4,04	4,34	4,90	5,32
Écart-type	5,19	6,01	5,67	4,86	5,47	5,42	4,86	5,28	3,88	7,74	4,44	5,08
<b>Retrait social</b>												
Moyenne	1,53	1,73	2,41	2,14	2,05	1,97	1,50	1,18	1,74	2,09	1,62	1,64
Écart-type	1,80	1,77	2,12	2,04	2,03	1,93	1,99	1,53	1,87	2,13	1,92	1,90
<b>Agressivité</b>												
Moyenne	2,65	3,38	5,55	4,88	4,36	4,27	1,97	2,56	5,77	6,57	3,90	4,59
Écart-type	3,84	4,40	6,54	5,09	5,75	4,85	3,90	4,43	6,34	6,01	5,58	5,55
<b>Contrôle de soi</b>												
Moyenne	37,90	38,92	34,13	33,41	35,67	35,66	38,63	35,74	30,51	27,87	34,51	31,75
Écart-type	12,81	12,74	14,20	11,40	13,70	12,20	10,50	11,44	11,79	11,75	11,82	12,18
<b>Expression</b>												
Moyenne	25,03	24,58	23,06	22,70	23,87	23,47	22,90	21,47	20,91	19,37	21,89	20,41
Écart-type	6,44	7,52	8,10	7,01	7,48	7,24	7,07	7,16	6,58	7,99	6,85	7,61

Tableau 18 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.

Mesure	Expérimental 1 an						Expérimental 2 ans					
	Fille N= 123		Garçon N= 108		Total N= 231		Fille N= 95		Garçon N= 105		Total N= 200	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Scolaire</b>												
Moyenne	17,60	17,61	17,23	17,65	17,42	17,63	16,84	16,92	18,00	18,06	17,45	17,52
Écart-type	4,07	3,94	4,38	3,96	4,21	3,94	3,56	3,96	3,75	3,55	3,70	3,78
<b>Sociale</b>												
Moyenne	18,51	18,61	17,81	18,37	18,18	18,50	18,63	18,53	18,61	18,35	18,62	18,44
Écart-type	4,10	4,26	4,29	4,33	4,19	4,28	3,93	3,90	4,22	4,44	4,08	4,19
<b>Comportementale</b>												
Moyenne	19,18	19,21	17,66	17,80	18,47	18,55	19,03	18,64	18,05	17,54	18,52	18,06
Écart-type	3,61	3,52	3,65	3,32	3,70	3,49	3,34	3,50	3,72	4,02	3,57	3,81
<b>Globale</b>												
Moyenne	18,76	18,71	18,69	19,22	18,73	18,94	19,10	18,84	19,48	19,22	19,30	19,04
Écart-type	4,26	4,19	3,83	3,79	4,05	4,01	4,32	4,42	3,91	3,90	4,11	4,15

Tableau 19 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.

Mesure	Expérimental 1 an						Expérimental 2 ans					
	Fille N= 31		Garçon N= 45		Total N= 76		Fille N= 27		Garçon N= 34		Total N= 61	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
<b>Inférence</b>												
<b>Accidentelle</b>												
Moyenne	0,60	0,73	0,66	0,70	0,63	0,71	0,64	0,63	0,65	0,63	0,65	0,63
Écart-type	0,30	0,29	0,26	0,28	0,28	0,28	0,24	0,28	0,25	0,26	0,24	0,27
<b>Intentionnelle</b>												
Moyenne	0,17	0,16	0,19	0,18	0,18	0,17	0,22	0,25	0,23	0,29	0,23	0,27
Écart-type	0,20	0,23	0,21	0,22	0,20	0,22	0,21	0,22	0,23	0,27	0,22	0,25
<b>Solution</b>												
<b>Agressive</b>												
Moyenne %	4,11	4,24	4,76	6,83	4,49	5,77	3,06	5,43	5,11	7,50	4,13	6,51
Écart-type %	11,47	8,97	12,74	13,22	12,13	11,65	7,42	9,85	7,63	11,25	7,52	10,54
<b>Non-agressive</b>												
Moyenne %	96,98	96,29	93,69	91,95	95,09	93,80	97,49	94,86	95,43	90,95	96,37	92,74
Écart-type %	9,95	8,37	13,80	13,30	12,35	11,61	6,80	9,14	7,25	15,67	7,06	13,13

Tableau 20 : Moyennes et écart-type aux mesures de l'enseignante.

Mesure	Médiateur N= 20		Pair N= 133	
	Pré	Post	Pré	Post
<b>Prosocialité</b>				
Moyenne	9,28	9,20	6,32	5,82
Écart-type	5,69	5,60	5,14	5,15
<b>Retrait social</b>				
Moyenne	1,20	1,10	1,99	1,94
Écart-type	2,09	1,21	2,00	1,98
<b>Agressivité</b>				
Moyenne	0,95	1,65	4,77	4,95
Écart-type	1,54	2,30	6,08	5,49
<b>Contrôle de soi</b>				
Moyenne	42,79	40,96	33,76	32,66
Écart-type	9,18	8,17	13,16	12,57
<b>Expression</b>				
Moyenne	27,59	27,76	22,28	21,27
Écart-type	6,33	5,42	7,12	7,45

Tableau 21 : Moyennes et écart-type aux mesures de la perception de la compétence.

Mesure	Médiateur N= 51		Pair N= 380	
	Pré	Post	Pré	Post
<b>Scolaire</b>				
Moyenne	18,82	18,78	17,25	17,42
Écart-type	4,15	4,27	3,92	3,79
<b>Sociale</b>				
Moyenne	19,67	19,57	18,21	18,32
Écart-type	4,06	4,16	4,13	4,23
<b>Comportementale</b>				
Moyenne	20,40	19,29	18,23	18,20
Écart-type	3,04	3,50	3,63	3,65
<b>Globale</b>				
Moyenne	19,98	19,35	18,86	18,94
Écart-type	4,48	4,37	4,01	4,03

Tableau 22 : Moyennes et écart-type aux mesures de la résolution de problème interpersonnel.

Mesure	Médiateur N= 16		Pair N= 122	
	Pré	Post	Pré	Post
<b>Inférence</b>				
<b>Accidentelle</b>				
Moyenne	0,55	0,67	0,65	0,67
Écart-type	0,31	0,18	0,25	0,29
<b>Intentionnelle</b>				
Moyenne	0,20	0,20	0,20	0,22
Écart-type	0,21	0,16	0,21	0,24
<b>Solution</b>				
<b>Agressive</b>				
Moyenne %	1,51	9,08	4,73	5,65
Écart-type %	3,15	11,23	10,94	11,05
<b>Non-agressive</b>				
Moyenne %	98,58	90,86	95,30	93,64
Écart-type %	3,06	10,85	10,89	12,38