

# Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme *Vers le pacifique* du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)

Analyse synthèse pour les trois années de la mise en œuvre  
(2001-2004)



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

MONTRÉAL, MARS 2005



## **Rédaction**

François Bowen, Université de Montréal  
Françoise Fortin, Université de Montréal  
Isabelle Gagnon, Université de Montréal  
Jean Bélanger, Université du Québec à Montréal  
Nadia Desbiens, Université de Montréal  
Michel Janosz, Université de Montréal  
Céline Dufresne, Université de Montréal

## **Direction de la recherche**

François Bowen, Université de Montréal

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

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



# TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>i</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>iv</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>1</b>
<b>SOMMAIRE EXÉCUTIF</b> .....	<b>2</b>
Titre du rapport.....	2
Problématique (et objectifs).....	2
Principaux partenaires.....	3
Principales activités mises en œuvre (et échéancier prévu).....	3
Impacts attendus et leurs indicateurs.....	5
Méthodologie et cadre d'analyse.....	5
Présentation des résultats de l'évaluation.....	6
Qualité générale du processus d'implantation du programme dans les écoles.....	6
Autonomie des écoles concernant la gestion et le maintien du programme.....	7
Éléments associés au succès de l'implantation.....	7
Leçons apprises (recommandations générales pour la troisième année).....	8
<b>DESCRIPTION DU PROGRAMME <i>VERS LE PACIFIQUE</i>, OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET</b>	
<b>CADRE ANALYTIQUE</b> .....	<b>11</b>
DESCRIPTION DU PROGRAMME (VLP) ET RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	
D'IMPLANTATION.....	11
Les origines du programme <i>Vers le pacifique</i> .....	11
<i>Vers le pacifique</i> (seconde édition).....	12
Rappel des objectifs généraux de l'évaluation de <i>Vers le pacifique</i> (seconde	
édition).....	15
CADRE CONCEPTUEL ET ANALYTIQUE.....	16
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>22</b>
Description DE l'Échantillon.....	22
Description des écoles.....	23
Consentement parental.....	24
Synthèse des Instruments utilisés et des Unités d'analyse recueillies.....	24
DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	28
DIMENSIONS (VARIABLES) ANALYSÉES.....	32

Validité et fidélité des mesures obtenues .....	32
<b>RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>	<b>47</b>
Démarche analytique.....	47
Présentations des analyses .....	48
Tendances des indicateurs de la qualité de l’implantation pour les trois années.....	48
Relations entre les indicateurs.....	56
ANALYSE DES ÉLÉMENTS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À L’IMPLANTATION .....	58
Description des conditions « facilitantes » .....	58
Liens entre la qualité de l’implantation et les conditions « facilitantes » avancées par le cadre d’analyse.....	65
<b>CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>72</b>
ÉLÉMENTS EN RAPPORT AVEC LES EXIGENCES DU PROGRAMME .....	73
ÉLÉMENTS EN RAPPORT AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU.....	73
<b>RÉFÉRENCES ET SOURCES DOCUMENTAIRES UTILISÉES .....</b>	<b>75</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Description des écoles étudiées et caractéristiques socio-économiques de leur clientèle .....	23
Tableau II.	Comparaisons (tests de t) des indicateurs de la défavorisation entre le groupe des écoles expérimentales et le groupe des écoles témoins .....	24
Tableau III.	Sources d'information en fonction des indicateurs de la qualité de l'implantation et selon les volets du programme analysés .....	26
Tableau IV.	Critères pour l'adhérence .....	34
Tableau V.	Critères pour l'exposition .....	35
Tableau VI.	Critères pour la qualité de la participation .....	37
Tableau VII.	Critères pour la satisfaction .....	39
Tableau VIII.	Critères pour l'autonomie .....	43
Tableau IX.	Critères pour les conditions « facilitantes » .....	44
Tableau X.	Corrélations de rangs (Spearman) entre les indicateurs de la qualité du processus d'implantation .....	57
Tableau XI.	Corrélations de rangs (Spearman) entre les indicateurs (moyenne sur trois ans) de qualité de l'implantation et les conditions « facilitantes » concernant les caractéristiques de la mise en œuvre du programme (moyenne sur trois ans) .....	67

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Modèle de base pour l'étude du processus d'implantation du programme Vers le pacifique .....	19
Figure 2.	Niveaux d'adhérence au programme des écoles sur trois ans.....	48
Figure 3.	Comparaison des scores d'adhérence au programme de la première année de mise en œuvre pour toutes les écoles.....	49
Figure 4.	Niveaux d'exposition des élèves au programme sur trois ans .....	51
Figure 5.	Comparaison des scores d'exposition au programme pour la première année de mise en œuvre pour toutes les écoles.....	51
Figure 6.	Niveaux d'engagement des enseignantes à l'égard du programme sur trois ans.....	52
Figure 7.	Comparaison des scores d'engagement des enseignants pour la première année de mise en œuvre dans toutes les écoles .....	52
Figure 8.	Niveaux de satisfaction à l'égard du programme sur trois ans .....	53
Figure 9.	Comparaison des scores de satisfaction des enseignants à l'égard du programme pour la première année de mise en œuvre dans toutes les écoles .....	54
Figure 10.	Niveaux d'autonomie de l'école à l'égard de la gestion et du maintien du programme.....	54
Figure 11.	Présence du comité de coordination sur trois ans.....	58
Figure 12.	Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la présence d'un comité de coordination .....	59
Figure 13.	Présence des activités de formation sur trois ans.....	60
Figure 14.	Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la présence d'activités de formation .....	60
Figure 15.	Présence des activités de promotion du programme sur trois ans .....	61
Figure 16.	Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la présence d'activités de promotion du programme.....	62
Figure 17.	Degré de participation du service de garde sur trois ans .....	63
Figure 18.	Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la participation du service de garde .....	63
Figure 19.	Satisfaction à l'égard du soutien reçu (responsable et CIRCM) sur trois ans .....	64
Figure 20.	Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la satisfaction à l'égard du soutien reçu.....	65
Figure 21.	Analyse graphique de la corrélation entre les scores moyens de formation reçue par les écoles du groupe expérimental au cours des trois ans et leur niveau d'autonomie à l'égard de la gestion du programme.....	68



## REMERCIEMENTS

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

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

## SOMMAIRE EXÉCUTIF

### TITRE DU RAPPORT

*Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique* du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) – Rapport – Première partie - Analyse synthèse pour les trois années de la mise en œuvre (2001-2004); Deuxième partie - Analyse détaillée des conditions d'implantation pour chacune des écoles; Troisième partie - Annexes (chacune de ces parties faisant l'objet d'un document distinct). Ce rapport a été réalisé dans le cadre du projet « Évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) ».

### PROBLÉMATIQUE (ET OBJECTIFS)

Notre groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) présente le rapport traitant de la description et de l'analyse de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* au cours des trois ans du projet de recherche 2001-2004 mené dans 13 écoles primaires de la région de Montréal et de St-Jérôme. Cette étude comporte quatre grands objectifs :

1. déterminer si le programme a été mis en œuvre tel que prévu. Il s'agit de documenter de façon détaillée, la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* pour chacune des écoles (incluant les niveaux de participation et de satisfaction à l'égard du programme et du soutien reçu);
2. identifier les facteurs ou les éléments qui favorisent ou nuisent à l'implantation du présent programme d'intervention;
3. décrire le niveau d'appropriation/autonomie du programme pour chacune des écoles;
4. ultimement, les trois premiers objectifs de cette recherche vise à permettre de répondre à la question suivante : Quelle est l'efficacité de la démarche proposée par le CIRCM pour la mise en œuvre de *Vers le pacifique* dans les écoles primaires et sa prise en charge graduelle par le milieu ?

L'analyse que nous avons réalisée comporte deux grandes parties :

1. Une synthèse du déroulement de la mise en œuvre programme au cours des trois années du projet (2001-2004) ainsi qu'une analyse des éléments favorables et défavorables à cette mise en œuvre (le présent rapport).
2. Une description du déroulement de l'implantation du programme pour chacun des douze milieux scolaires qui participaient à recherche en 2003-2004. Nous nous attardons à décrire le fonctionnement des structures et des mécanismes recommandés par les concepteurs du programme (le CIRCM) afin de maximiser la participation du milieu et minimiser les écueils dans le déroulement des activités. À l'instar des deux premiers rapports (2001-2002; 2002-2003), nous avons formulé de succinctes recommandations pour chacune des écoles (document accompagnant le présent rapport).

## **PRINCIPAUX PARTENAIRES**

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

## **PRINCIPALES ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE (ET ÉCHÉANCIER PRÉVU)**

Le principal but du programme *Vers le pacifique* est donc de prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. L'implantation du programme se scinde en trois volets complémentaires et intégrés : 1) les ateliers en classe traitant des habiletés à la résolution de conflits (s'implantant dès la première année); 2) la médiation par les pairs (s'implantant à partir de la seconde année); 3) le volet « Parents/communauté » (s'implantant graduellement à partir de la première année). Le premier volet développe chez les jeunes diverses habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques, notamment les différentes habiletés de résolution de conflits. La formation se fait au moyen d'ateliers ayant comme objectifs spécifiques de :

1. favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles;
- 2- encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique et d'expression verbale et de maîtrise de soi;

3. développer chez les jeunes une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits;
4. aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

L'ensemble de ces objectifs est abordé à l'intérieur de neuf ateliers (pour chacun des cycles; 19 à la maternelle) conçus pour être animés par les enseignantes titulaires. Ces activités se sont poursuivies au cours de l'année scolaire (2002-2003). Toutefois, afin d'atténuer les trop grandes redondances pour les 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire ayant déjà participé l'an dernier aux ateliers dédiés à leur cycle, il a été prévu que ceux-ci participent à trois ateliers de « réinvestissement ».

L'élément d'implantation du programme vraiment nouveau pour 2002-2003 est sans contredit son second volet « Médiation par les pairs » qui consiste principalement à apprendre aux jeunes à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits. Les objectifs spécifiques de ce volet sont :

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

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

L'année scolaire (2002-2003) marque également l'accélération de la mise en oeuvre du troisième volet du programme, celui nommé « Parents et communauté ». La partie « Parents » consiste, dans une première étape, à présenter à quelques reprises au cours de l'année, des informations aux parents concernant les objectifs et le déroulement des activités réalisées à l'école. Une deuxième étape consiste à inviter les parents à participer à quelques rencontres à l'école portant sur le thème de la promotion des conduites pacifiques et de la résolution de conflits auprès de leurs enfants. Quant à la partie « Communauté », celle-ci vise d'une part, à faire connaître aux membres de la communauté, les objectifs et la mise en oeuvre du programme au sein de l'école et,

d'autre part, de mettre à contribution les partenaires communautaires de l'école à la mise en œuvre du programme.

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

Compte tenu de l'ampleur et de la complexité d'un tel programme, il est absolument essentiel selon le CIRCM de créer un comité de coordination constitué des responsables-école de la mise en œuvre du programme soit, la direction, des représentantes des enseignantes pour chacun des cycles et la maternelle, un ou deux professionnels non enseignants, un représentant du service de garde, un représentant parent et, si cela s'applique au milieu, au moins un représentant provenant d'organismes communautaires impliqués à l'école. Le but de ce comité est de fournir une structure de planification, d'organisation et de soutien à la mise en œuvre du programme. Il est également fortement recommandé de susciter une mobilisation de l'ensemble des élèves à travers diverses activités dont notamment, un lancement officiel, ainsi qu'à travers la mise en place de moyens physiques (pancartes, etc.) assurant une visibilité constante du programme et de ses objectifs. Nous avons utilisé cinq indicateurs pour décrire la qualité du processus d'implantation : a- l'adhérence du programme; b- le niveau d'exposition des élèves aux différents volets du programme; c- le niveau d'engagement des membres du personnel; d- le niveau de satisfaction; et e- le degré d'autonomie de l'école à l'égard de la gestion et du maintien du programme au cours de la prochaine année (2004-2005).

### **MÉTHODOLOGIE ET CADRE D'ANALYSE**

La réalisation de nos trois objectifs de recherche nous a demandé de recueillir une quantité appréciable de données durant les trois années d'implantation via une pluralité de sources : procès-verbaux des comités, bilans d'activités du CIRCM (et autres documents écrits par les intervenants); données observationnelles (observation participante), entrevues et questionnaires. Les données ainsi recueillies ont permis une description détaillée des activités et à la mise en œuvre du programme (le déroulement de l'ensemble des activités et des éléments prescrits, le niveau de participation des élèves et des membres du personnel, etc.) au cours des trois années de la recherche. En outre, ces données nous ont permis de calculer un score pour chacune des dimensions décrites par notre cadre conceptuel :

- 1- La qualité de la mise en œuvre du programme : a- l'adhérence du programme; b- le niveau d'exposition des élèves aux différents volets du programme; c- le niveau d'engagement des membres du personnel; d- le niveau de satisfaction; et e- le degré d'autonomie de l'école à l'égard de la gestion et du maintien du programme au cours de la prochaine année (2004-2005).
  
- 2- Les conditions facilitant la mise en œuvre du programme : a- la présence du comité de coordination; b- la formation associée; c- la promotion du programme dans les murs de l'école; d- la participation/implication du service de garde; e- le soutien reçu; f- informations diverses concernant le contexte de mise en œuvre du programme (caractéristiques des membres du personnel et de la direction, climat de travail, attitudes à l'égard du programme, etc.) susceptibles de faciliter ou de nuire à son implantation.

Cette analyse des données s'est réalisée à partir d'un cadre conceptuel définissant une série de conditions de succès à l'implantation associées d'une part, aux caractéristiques du programme (incluant les directives de mise en œuvre) et, d'autre part, les caractéristiques du milieu scolaire. Ces deux catégories de facteurs interagissent pour produire un certain niveau d'implantation (les indicateurs de la qualité de la mise en œuvre).

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

### Qualité générale du processus d'implantation du programme dans les écoles

- L'analyse des scores obtenus pour les niveaux d'**adhérence** au programme indique que ceux-ci ont varié grandement au cours des trois années d'implantation du groupe des écoles expérimentales. Il est donc intéressant de noter que le niveau d'adhérence aux directives du programme a crû au cours des trois années d'implantation, ce qui indique une mise en œuvre graduelle et croissante des différentes composantes du programme. Toutefois, l'analyse détaillée des milieux montre également que certaines écoles ne respectent pas toujours les recommandations du CIRCM concernant un encadrement soutenu des médiateurs. D'autres analyses indiquent que des

enseignantes de deux écoles se questionnent sur la nécessité d'animer la totalité ou une partie des ateliers jugeant que cela n'est plus vraiment nécessaire, déplorant aussi le caractère redondant à leurs yeux des contenus abordés.

- Les données montrent que les écoles du groupe expérimental ont connu, de façon générale un accroissement du niveau global d'**exposition** au programme au cours des trois dernières années. Ce résultat peut être mis en relation avec l'accroissement également constaté du niveau d'adhérence au programme.
- On ne distingue pas de fluctuations particulières ou de tendances spécifiques en ce qui concerne l'évolution du niveau d'**engagement** des membres du personnel à l'égard du programme au cours des trois années d'implantation parmi les écoles du groupe témoin. Il est à noter toutefois, que ces niveaux d'engagement demeurent en général assez élevés, notamment en ce qui concerne la première année de mise en œuvre du programme.
- Le niveau de **satisfaction** à l'égard du programme *Vers le pacifique* demeure dans l'ensemble très élevé tout au long des trois années d'implantation (à l'exception d'une école en deuxième année). On ne discerne pas de fluctuations particulières durant les trois années de mise en œuvre du programme.

### **Autonomie des écoles concernant la gestion et le maintien du programme**

Certaines écoles semblent être prêtes à assumer de façon autonome la prise en charge du programme, d'autres auraient encore besoin d'un certain soutien mais seraient sur la bonne voie. Finalement, deux écoles ne semblent pas être en mesure d'assumer correctement la gestion autonome du programme après le retrait complet du CIRCM.

### **Éléments associés au succès de l'implantation**

Les résultats de nos analyses suggèrent que le milieu scolaire (qualité du climat relationnel et d'appartenance, leadership de la direction notamment) exercerait un rôle direct et important dans la qualité du démarrage du programme et le maintien de certaines conditions de succès de sa mise en œuvre. Toutefois, la qualité globale du processus d'implantation ainsi que la capacité du milieu à gérer et à maintenir de façon autonome

le programme, semble dépendre avant tout de sa capacité de suivre et de s'ajuster aux prescriptions/recommandations du CIRCM sur la façon de mettre en œuvre *Vers le pacifique*.

### **LEÇONS APPRISSES (RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES POUR LA TROISIÈME ANNÉE)**

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons une dernière synthèse des points qui nous sont apparus les plus saillants de l'étude du processus.

Parmi les éléments facilitant la mise œuvre des trois volets du programme *Vers le pacifique* notons :

- 1) Le fonctionnement sur une base régulière du comité de coordination permet de « maintenir le cap », d'évaluer les besoins et de réaffirmer le « caractère entier » du programme; permet aussi la prise en charge des nouveaux enseignants-es; évite une trop grande concentration des responsabilités de la mise en œuvre sur les épaules d'une seule personne.
- 2) La présence d'un responsable de programme (travailleur social, psycho-éducateur, éducateur spécialisé, etc.) dans l'école pour mener à bien (planifier, organiser, animer le comité de coordination) l'ensemble des activités. Une autre personne que la direction.
- 3) Importance de la formation à donner au personnel dans les premières phases de la mise en œuvre. L'analyse suggère cependant un réajustement pour éviter une trop grande dépendance, réduisant d'autant la prise en charge graduelle.
- 4) Les analyses réalisées pour chacune des écoles suggèrent qu'une partie des problèmes d'adhésion concerne des difficultés d'appliquer correctement le volet « Médiation ». Problèmes à examiner.
- 5) Activités de promotion soutenues tout au long de l'année: accroît la viabilité et les valeurs sous-tendus par le programme: associées à l'exposition au programme.
- 6) La qualité de la relation entre les membres du personnel et la direction ainsi qu'une vision positive de cette dernière par son équipe semble être un élément important pour la satisfaction à l'égard du programme mais également pour les premières phases de l'implantation (Adhésion). En



effet, le programme est souvent associé à son premier promoteur (la direction).

- 7) Nécessité pour l'école de créer des bons climats relationnel et d'appartenance entre ses membres du personnel afin d'assurer notamment un bon niveau de mobilisation à l'égard du programme.
- 8) Dans le même ordre d'idées, l'intégration de *Vers le pacifique* au projet éducatif de l'école constitue la voie privilégiée d'une implantation réussie et d'une prise en charge complète par le milieu.
- 9) Il semble qu'un milieu ayant déjà des pratiques axées sur la promotion de la résolution pacifique des problèmes interpersonnels possède déjà un atout pour une implantation réussie. (conclusion sous réserve d'analyses ultérieures).



## DESCRIPTION DU PROGRAMME *VERS LE PACIFIQUE*, OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET CADRE ANALYTIQUE

### DESCRIPTION DU PROGRAMME (VLP) ET RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE D'IMPLANTATION

#### ➤ Les origines du programme *Vers le pacifique*<sup>1</sup>

Les premières versions du programme *Vers le pacifique* ont été élaborées il y a près de dix ans par une équipe d'éducateurs du Centre Mariebourg de Montréal sous la supervision de Claude Moreau (le Centre Mariebourg est un organisme sans but lucratif œuvrant auprès des jeunes et de leur famille dans le secteur nord-est de Montréal). Il s'agissait d'un programme visant la prévention universelle (c'est-à-dire s'adressant à l'ensemble des élèves) de la violence dans les écoles primaires par le biais, notamment, de la formation d'élèves-médiateurs. Ce programme comportait deux grands volets. Le premier visait à former les intervenants de l'école et les élèves (surtout ceux de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) à la résolution pacifique de conflits. Le second volet comprenait la sélection, la formation, la supervision et l'encadrement des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) susceptibles d'agir comme médiateurs lors de conflits interpersonnels entre les élèves de l'école. Le développement et l'implantation de ce programme dans cinq écoles primaires du nord-est de Montréal entre 1994-1997 avaient été rendus possibles entre autre grâce à une subvention du PACE (Programme d'Actions Communautaires pour les Enfants – programme d'aide du gouvernement canadien). Une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal et de la Direction de la santé publique de Montréal-Centre avait également obtenu une subvention de la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux de Montréal-Centre afin d'évaluer cette première version de *Vers le pacifique* (Rondeau, Bowen et Bélanger, 1999). Des modifications ont été apportées au programme suite à cette recherche évaluative en ce qui a trait particulièrement aux étapes de la mise en œuvre de l'intervention. La recherche avait en effet mis en évidence le lien entre la qualité de l'implantation et l'ampleur des retombées auprès des élèves. L'analyse faisait ressortir deux éléments clés permettant au programme de s'implanter adéquatement et

---

<sup>1</sup> Les fondements théoriques et empiriques concernant l'efficacité attendue de ce programme ont déjà été exposés dans des documents précédents de notre équipe, notamment- Bowen et al. (2001, 2004a). Ces informations se reprises et enrichies dans le rapport final (prévu pour janvier 2006) traitant des impacts de *Vers le pacifique* après quatre années d'implantation, 2001-2005).

d'accroître ainsi son efficacité potentielle : 1- Le degré d'engagement et de mobilisation du milieu scolaire à l'égard de *Vers le pacifique*; 2- La quantité et la qualité du soutien reçu par les écoles de la part de l'équipe de Mariebourg. Toutefois, il apparaissait plus difficile de cerner avec précision, les éléments propres aux caractéristiques du programme (incluant les directives relatives à son implantation) et des milieux scolaires, qui agissait sur la qualité de la mise en œuvre de *Vers le pacifique*. Chose certaine, il apparaissait essentiel de resserrer et de systématiser le processus d'implantation, en offrant un soutien important aux milieux au cours notamment des premières années de la mise en œuvre. C'est à partir notamment de ces considérations que les membres du CIRCM ont travaillé au développement de la seconde version du programme (voir les détails plus bas).

En effet, depuis 1998, toutes les activités concernant le développement, la mise en œuvre et la gestion du programme *Vers le pacifique* sont sous la responsabilité du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM), organisme sans but lucratif créé à partir des structures et de l'organisation du Centre Mariebourg qui, lui, continue d'exercer ses autres mandats auprès des jeunes de 6 à 12 ans et de leur famille.

➤ ***Vers le pacifique* (seconde édition)**

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

La raison d'être du programme *Vers le pacifique* est donc de prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. Étendue sur deux années, l'implantation du programme

permet la mise en œuvre progressive ses trois principaux volets : 1- La résolution de conflits; 2- La médiation par les pairs; et 3- La famille et la communauté.

Le premier volet développe chez les jeunes diverses habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques, notamment les différentes habiletés de résolution de conflits. La formation se fait au moyen d'ateliers ayant comme objectifs spécifiques de :

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

L'ensemble des ces objectifs est abordé à l'intérieur de neuf ateliers (pour chacun des cycles; 19 à la maternelle) conçus pour être animés par les enseignantes titulaires.

Le CIRCM prescrit de mettre en œuvre le volet « Ateliers à la résolution de conflits » au cours la première année avant de s'engager dans le volet « Médiation par les pairs » au cours de la seconde année. Au cours de ce deuxième volet, la médiation par les pairs, les jeunes apprennent à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits. Les objectifs spécifiques sont de :

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

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

Le troisième volet consacré à la famille et la communauté s'implante graduellement et en parallèle avec les deux autres. Une première partie de ce volet consiste à présenter, à

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

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

Il est également fortement recommandé, le CIRCM en fait d'ailleurs une des conditions essentielles à la réussite de son programme, de créer un comité de coordination constitué des responsables-école de la mise en œuvre du programme. Ce comité est composé de la direction, des représentantes des enseignantes pour chacun des cycles et la maternelle, un ou deux professionnels non enseignants, un représentant du service de garde, un représentant parent et, si cela s'applique au milieu, au moins un représentant provenant d'organismes communautaires impliqués à l'école. Le but de ce comité est de fournir une structure de planification, d'organisation et de soutien à la mise en œuvre du programme. Dans le cadre de la présente recherche, le comité de coordination était également composé d'un membre du CIRCM (pour les deux premières années) et d'une assistante coordonnatrice de notre équipe de recherche (au cours de la première année uniquement) dont la tâche était de recueillir des données pour l'étude d'implantation. Cette personne avait également pour tâche d'agir comme « agente de liaison » entre l'école et notre équipe afin de faciliter le déroulement de l'ensemble de la collecte de

données tout au long de l'année. Comme nous le soulignons plus haut, l'expérience acquise par le CIRCM et les résultats de la première étude évaluative du programme (Rondeau et al., 1999) ont très clairement montré que sa réussite reposait sur un engagement de l'ensemble du milieu scolaire et que les impacts les plus probants sont apparus dans les milieux qui pouvaient compter, dès le départ, sur ce type d'organisation. Il est également fortement recommandé, toujours sur la base de l'expérience acquise et des études antérieures, de susciter une mobilisation de l'ensemble des élèves à travers diverses activités dont notamment, un lancement officiel. Afin de maintenir et d'accroître cette mobilisation, le CIRCM recommande de réaliser, sur une base régulière, une série d'activités visant à promouvoir à faire connaître le programme et ses réalisations à l'ensemble de l'école, aux parents ainsi qu'aux partenaires communautaires. On encourage également la participation de tous les membres du personnel de l'école à participer à la formation offerte par le CIRCM notamment en ce qui concerne la préparation à la tenue des ateliers portant sur la résolution de conflits. Outre les enseignants-es, les éducatrices et éducateurs du service de garde sont particulièrement visés (et sollicités) par cette formation. D'autres mesures de soutien, formations ou conseils sont offerts par le CIRCM aux écoles participantes selon les besoins exprimés par ces dernières. C'est le cas notamment d'activités d'animation destinées aux parents qui se présentent sous différentes modalités selon encore une fois les besoins et le rythme de l'école<sup>2</sup>.

➤ **Rappel des objectifs généraux de l'évaluation de *Vers le pacifique* (seconde édition)**

En se basant sur les éléments décrits ci-dessus et en nous référant au devis d'évaluation soumis au CNPC (Bowen et al., 2002), les quatre grands objectifs de la présente étude d'implantation sont de :

1. déterminer si le programme a été mis en œuvre tel que prévu. Il s'agit de documenter de façon détaillée, la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* pour chacune des écoles (incluant les niveaux de participation et de satisfaction à l'égard du programme et du soutien reçu);

---

<sup>2</sup> Comme il a déjà été souligné dans les deux rapports d'implantation précédents (Bowen et al., 2002a et 2003b), l'ampleur de la mise en œuvre du volet parents-communauté s'est réalisé assez modestement bien qu'à un rythme croissant au cours des deux premières années de la présente étude – 2001-2003. La progression de ces activités pour la troisième année et les conditions de mise en œuvre seront examinées pour chacun des écoles dans le présent rapport.

2. identifier les facteurs ou les éléments qui favorisent ou nuisent à l'implantation du présent programme d'intervention;
3. décrire le niveau d'appropriation/autonomie du programme pour chacune des écoles;
4. ultimement, les trois premiers objectifs de cette recherche vise à permettre de répondre à la question suivante : Quelle est l'efficacité de la démarche proposée par le CIRCM pour la mise en œuvre de *Vers le pacifique* dans les écoles primaires et sa prise en charge graduelle par le milieu ?

Au-delà d'une simple analyse descriptive du processus d'implantation (objectifs 1a et 1b), notre étude vise à identifier les facteurs qui favorisent ou nuisent à sa mise en œuvre (objectif 2), tout en posant un jugement sur la capacité du milieu scolaire après trois ans de piloter par lui-même et de maintenir le déroulement du programme avec les critères de qualité prescrits par le CIRCM. L'atteinte de tels objectifs exige que le cadre conceptuel (voir plus bas) qui supportera nos analyses doive à la fois poser un regard détaillé sur la qualité de la mise en œuvre, tout en étant en mesure de cerner les éléments du programme ou de l'environnement scolaire qui affectent ce processus. Plus concrètement, cela signifie d'identifier correctement les conditions de succès de la mise en œuvre.

Telle est l'analyse qui sera présentée dans la première partie de ce rapport. Nous examinerons globalement le processus d'implantation et des principaux éléments y étant associés tout au long de ces trois années. Notre but est de faire ressortir un certain nombre de principes ou de lignes directrices devant guidant la mise en œuvre du programme. Une analyse détaillée du processus d'implantation pour chacune des écoles est présentée dans la seconde partie (volume) du présent rapport. Il s'agit essentiellement des rapports remis à chacune des écoles pour les aider dans la gestion du programme. Ces analyses détaillées nous permettront, au besoin, d'approfondir l'examen des éléments contextuels et organisationnels propres à chacun des milieux scolaires.

## **CADRE CONCEPTUEL ET ANALYTIQUE**

Bien qu'il existe une multitude de recherches empiriques et d'études théoriques qui se soient penchées sur le processus de mise en œuvre d'interventions ou de nouvelles pratiques en milieu scolaire dont les programmes de prévention de la violence (voir les



recensions de Durlak, 1997; Weissberg et Greenberg, 1998; Gottfredson, 2001), il n'existe pas de modèle unique pour ce type d'analyse. Certes, les chercheurs s'entendent généralement sur un certain nombre de paramètres essentiels à respecter mais il faut les adapter aux caractéristiques du programme et aux étapes de mise en œuvre qui en découlent. Il faut également prendre en considération les particularités du programme et la façon dont ils interagissent avec les particularités du milieu dans lequel il s'implante. 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 faut analyser également chacune de ses composantes sans perdre de vue le déroulement de l'ensemble de l'intervention.

Ainsi, le modèle que nous utiliserons prend d'abord en considération deux grands principes que sont l'adhésion et la mobilisation (Callon et Latour, 1986) des acteurs scolaires à l'égard du programme *Vers le pacifique*. Il s'agit des conditions essentielles à la mise en œuvre et au maintien d'un programme s'implantant en milieu scolaire. L'adhésion fait référence au niveau d'intérêt et à la croyance que les éléments qui s'implante dans le milieu correspondent à des besoins exprimés par les acteurs scolaires ou à celle dictée par la réalité du milieu. Ainsi, l'adhésion est directement associée aux attentes du personnel scolaire à l'égard d'une réduction de violence qu'amènerait un programme comme *Vers le pacifique*. Il s'agit des attentes le plus souvent évoquées au moment d'implanter et d'évaluer de tels programmes (Bowen et al., 2000). Pour sa part, la mobilisation concerne le degré d'engagement et de participation des acteurs scolaires, en particulier des adultes, à l'égard des nouvelles pratiques mises en œuvre ou du programme. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le maintien ou l'abandon d'un programme par une école. Cependant, les niveaux d'adhésion et de mobilisation doivent être importants pour assurer les conditions minimales de succès de la mise en œuvre d'un programme comme *Vers le pacifique*. Concrètement, cette adhésion et cette mobilisation font référence à l'intérêt que l'équipe-école manifeste à l'égard des objectifs ou des buts visés par le programme et aux actions concrètes pour s'assurer de l'atteinte de tels objectifs. Outre l'adhésion et la mobilisation du milieu à l'égard d'un programme comme *Vers le pacifique*, les recherches ont également démontré que l'implantation réussie d'un tel programme exige que le contenu de celui-ci soit en partie en accord avec les valeurs et les pratiques du milieu. Les grandes lignes des objectifs visés par le programme doivent apparaître cohérentes avec les pratiques ou les intentions de pratique du milieu. Ainsi, une école qui ne viserait pas le

développement de l'autonomie, de la compétence sociale et des habiletés à la résolution pacifique de conflits, ne constituerait pas un terrain facile pour l'implantation de ces types de conduites.

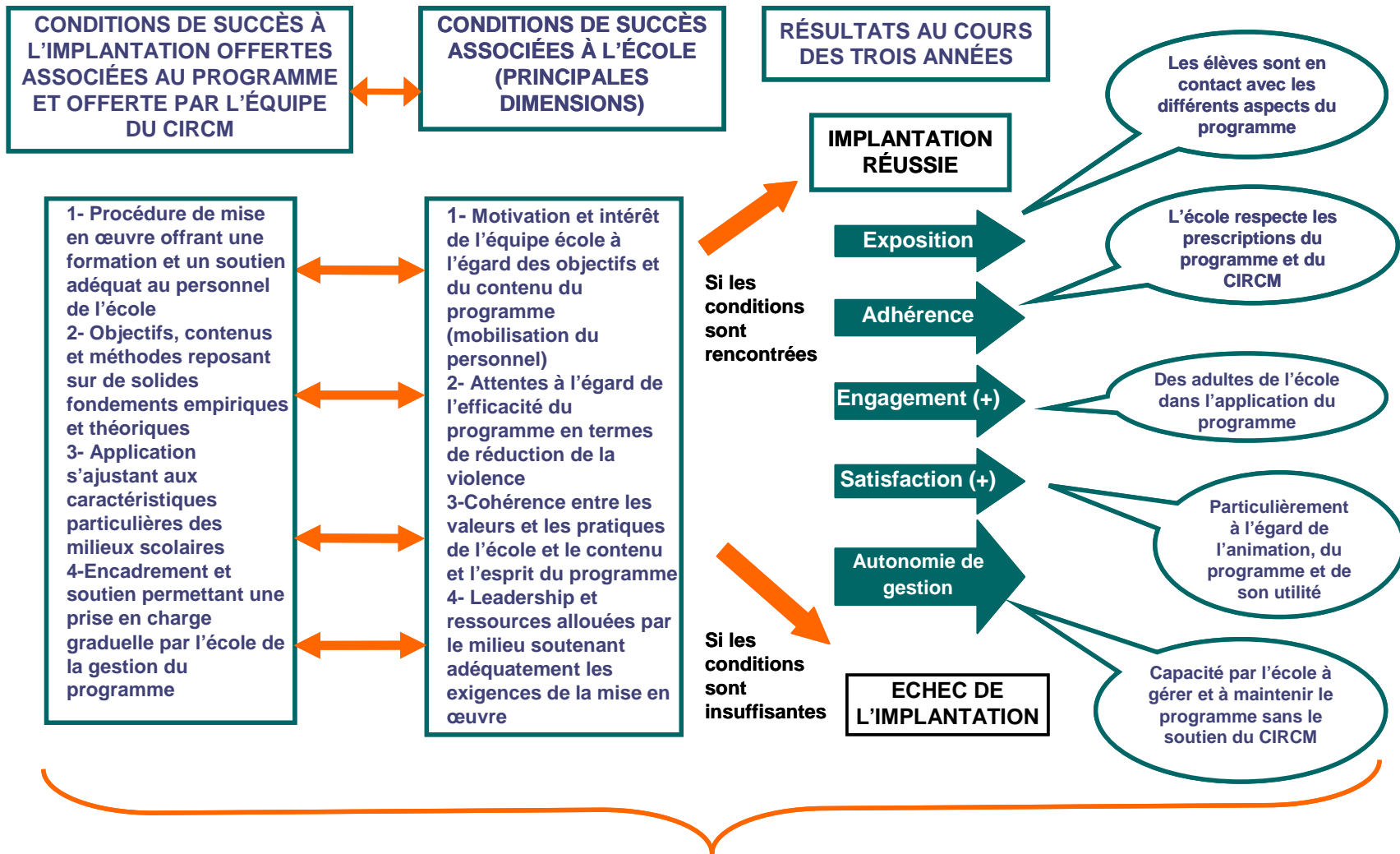
Par ailleurs, de nombreuses recherches qui se sont interrogées sur les facteurs essentiels au succès de la mise en œuvre de nouvelles pratiques en milieu scolaire ont souligné également l'importance du leadership et du soutien offerts par la direction de l'école et les autres instances administratives (exemple : commission scolaire) à la formation, au déroulement et au maintien des activités du programme à l'école. La capacité mobilisatrice et de conviction d'une direction d'école, sans être le seul élément garantissant le succès de la mise en œuvre de nouvelles pratiques, représentent néanmoins un aspect incontournable dans le maintien et le succès d'un programme dans un milieu donné (Gottfredson, 2001).

Les éléments nous venons de décrire constituent la base à partir de laquelle la poursuite et le maintien des activités d'un programme comme *Vers le pacifique* ne seraient pas possibles. Ces conditions de succès associées aux caractéristiques de l'école interagissent avec les caractéristiques du programme et du processus d'implantation qui l'accompagne.

L'ensemble de ces considérations nous ont amené à élaborer un modèle conçu spécifiquement pour l'étude de la mise en œuvre de *Vers le pacifique* (Bowen et al., 2004). La figure 1 illustre de quelle façon dont les caractéristiques du milieu scolaire telles que décrites plus haut interagissent avec les grandes lignes du programme. Les objectifs et le contenu du programme doivent tout d'abord s'accorder (point 2) avec les attentes et les valeurs du milieu. Il en va ainsi de la capacité du programme et de son plan de mise en œuvre à s'adapter aux caractéristiques et au rythme du milieu (point 3). Le programme *Vers le pacifique* a également été conçu afin d'offrir une formation et un soutien au cours des premières années d'implantation afin de maintenir l'intérêt, la motivation (adhésion et mobilisation) de l'équipe-école (point 1). Finalement, en interaction avec les caractéristiques du leadership et les ressources offertes par le milieu, la procédure de mise en œuvre développée par le CIRCM conçoit à la fois un soutien adéquat mais également, les conditions d'encadrement permettant au milieu d'utiliser progressivement et de façon autonome les différentes parties du programme ainsi que sa gestion et son pilotage (point 4).

**Figure 1**

Modèle de base pour l'étude du processus d'implantation du programme *Vers le pacifique*



Le modèle que nous présentons à la figure 1 postule que la qualité et le succès de l'implantation d'un programme tel que *Vers le pacifique* dépendent fortement de la façon dont les conditions du programme rencontrent et s'ajustent aux conditions du milieu. Cette interaction et cet ajustement ne se réalisent pas complètement dès la première année. Ces éléments doivent également montrer suffisamment de souplesse pour être en mesure de s'adapter au rythme du milieu, aux demandes particulières des enseignants et des élèves, ainsi que permettre au programme de s'arrimer graduellement au reste du projet éducatif de l'école.

L'analyse de la **qualité du processus d'implantation** demande également de prendre en considération différentes dimensions afin de comprendre notamment comment le milieu parvient à intégrer un tel programme au reste de son projet éducatif ou encore n'y parvient pas. Nous nous sommes inspirés d'un certain nombre d'indicateurs issus de la littérature comparée sur les modes d'évaluation ou d'implantation (dont, notamment, Deane et Scheinder, 1998) ainsi qu'à partir des paramètres que nous avons utilisés au cours de la première étude évaluative (Rondeau et al., 1999).

Dans le cadre de la présente étude, nous utiliserons cinq indicateurs de la qualité et du succès de l'implantation. Le premier indicateur est l'**adhérence** du milieu à l'égard du programme, c'est-à-dire dans quelle mesure les directives du programme, son contenu, les procédures de mise en œuvre, de gestion et d'application ont été scrupuleusement appliquées par les intervenants du milieu scolaire. Le second indicateur, couramment utilisé dans la recherche évaluative, concerne le degré d'**exposition** au programme des enfants des écoles. Le degré d'exposition au programme *Vers le pacifique* se mesure notamment par le nombre d'activités réalisées en classe, l'utilisation par le personnel de l'école du contenu du programme pour intervenir auprès de l'élève, le nombre d'actes de médiation effectués sur la cour d'école ou ailleurs à l'école, à la participation des enfants au lancement et aux activités de promotion du programme, à la présence du programme également au service de garde et à toute autre participation à des activités rattachées au programme *Vers le pacifique*. Certains auteurs utilisent aussi le terme de dosage pour décrire le niveau d'exposition des élèves au programme. Notre troisième dimension fait référence cette fois-ci à la **participation** et à l'**engagement** des adultes de l'école à l'égard du programme *Vers le pacifique*. Cette participation se mesure par le nombre d'individus s'étant impliqués pour mettre en œuvre les différentes parties du programme

ainsi que sur l'implication à l'égard des structures de gestion et d'application de celui-ci (par exemple, la participation au comité de coordination). Le quatrième indicateur concerne surtout le niveau de **satisfaction** des enseignants-es, mais également celui des élèves à l'égard du programme *Vers le pacifique*. Cette mesure a souvent été utilisée dans la littérature et fut quelquefois confondue avec une mesure de qualité du programme ou de son efficacité. Nos analyses antérieures (Bowen et al., 2002; Bowen et al., 2003a) ainsi que des analyses de la littérature scientifique (Deane et Scheinder, 1998; Bowen et al., 2000) montrent que sans être un élément crucial dans la qualité de la mise en œuvre, la satisfaction à l'égard du programme pourrait constituer un prédicteur intéressant de la poursuite de sa continuité. La cinquième et dernière dimension étudiée dans le processus d'implantation concerne le degré d'**autonomie** des écoles à l'égard de l'application et de la gestion du programme sans l'assistance du CIRCM. Cette mesure fait l'objet d'une analyse particulière auprès des sept écoles ayant mis en œuvre le programme au cours des trois dernières années (2001-2004). Ces cinq indicateurs se retrouvent intégrés au schéma de la figure 1. Il est postulé qu'il existe un lien étroit entre, d'une part, les conditions de succès propres au milieu scolaire et à celles du programme et, d'autre part, les cinq indicateurs que nous venons de décrire (adhérence, exposition, participation, satisfaction et autonomie). Nous posons également comme hypothèse que le niveau d'autonomie à la fin de la troisième année est en partie déterminé par la qualité de l'implantation mesurée par les quatre autres indicateurs.

Tels sont les dimensions et les indicateurs que nous comptons utiliser dans la présente étude d'implantation. Ce type d'analyse requiert une approche mixte, à la fois qualitative et quantitative, 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. En construisant ainsi notre cadre conceptuel et d'analyse, nous nous trouvons également à devoir développer un certain nombre d'outils de collecte et de traitement des données adaptés aux caractéristiques de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique*. Des ajustements ont été nécessaires tout au long des trois dernières années d'étude afin de valider et d'accroître la précision de ces indicateurs. La prochaine section consacrée à la méthodologie de notre étude présente notamment pour chacun des indicateurs que nous venons de décrire les contenus spécifiques qui s'y rattachent ainsi que les données et les instruments de collecte ayant été requis pour leur mesure et leur traitement.

## MÉTHODOLOGIE

### DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Les écoles participant à cette recherche proviennent des commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys, Laval et Rivière-du-Nord. La direction et le personnel de l'ensemble des écoles ont été rencontrés entre les mois de juin et décembre 2001 pour prendre connaissance des implications (intervention et évaluation) de leur participation au projet. Toutes les écoles ont été rencontrées suivant les mêmes procédures, à savoir que l'école doit s'engager sans connaître si elle bénéficierait de l'intervention durant les deux premières années ou seulement dans les deux années subséquentes. À la suite de la présentation, les écoles ont signé une lettre d'engagement avec le CIRCM. Cependant, à cause des négociations des enseignants du secteur public, la mesure de boycott des activités parascolaires a été appliquée dans quelques écoles. Ce phénomène, combiné à la résistance de quelques-uns à s'engager comme école témoin, a provoqué le retrait de trois écoles témoins. L'ensemble de ces contraintes nous ont permis malgré tout de conserver 13 écoles sur les 16 initialement prévues. De ces 13 écoles, huit expérimentent le programme depuis les deux premières années alors que les cinq autres sont du groupe « témoin ». Ces dernières recevront le programme en 2003-2004 et 2004-2005. **Dans le cadre du présent rapport, nous documenterons le processus d'implantation au cours des trois années scolaires pour les écoles du groupe expérimental avec une emphase mise sur la dernière année de l'étude (2003-2004).** Nos analyses couvriront également la première année de mise en œuvre du programme dans les anciennes écoles du groupe témoin (2003-2004). Il est à noter que malgré l'abandon de *Vers le pacifique* par une des écoles expérimentales à la fin de l'année 2002-2003 (Bowen et al., 2003b: École E – voir le tableau I), cette dernière sera prise en compte lorsqu'il s'agira d'analyser les données recueillies pour l'ensemble des trois années. Comme nous l'avons souligné dans le rapport d'implantation précédent (Bowen et al. 2003b), l'analyse de cet « échec d'implantation » constitue à nos yeux une occasion de cerner avec encore plus de précisions les conditions rendant plus difficile la mise en œuvre du programme.

➤ Description des écoles

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

**Tableau I**  
**Description des écoles étudiées et caractéristiques socio-économiques de leur clientèle**

École	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	% des familles sous le seuil de quasi-pauvreté <sup>3</sup>	Moyenne des revenus (\$)	% mères sans diplôme et parents sans emploi	% d'élèves d'origine autre que canadienne
<b>Écoles expérimentales</b>						
<b>A</b>	18	344	61,60	30 003	45,43	14,50
<b>B</b>	18	359	60,40	32 698	34,82	12,00
<b>D</b>	16	246	34,10	40 321	31,26	3,00
<b>E</b>		434	30,30	39 460	31,81	6,70
<b>F</b>	11	283	28,50	40 600	34,53	0,00
<b>G</b>	9	194	48,20	35 688	37,07	0,00
<b>K</b>	10	237	29,70	50 005	21,54	15,90
<b>L</b>	26	520	15,10	43 496	27,78	4,00
<b>Écoles témoins</b>						
<b>C</b>	13	329	43,90	38 432	33,28	8,30
<b>I</b>	14	376	18,70	48 685	23,91	2,50
<b>J</b>	44	618	31,20	49 860	27,28	10,80
<b>M</b>	19	404	59,90	33 125	39,50	12,50
<b>N</b>	24	601	21,90	48 228	22,08	9,70

On remarque des écarts importants d'une école à l'autre pour chacun des indicateurs. Nous avons donc décidé d'en tenir compte dans les analyses d'impacts. Par ailleurs, des analyses de comparaison (Tests de Student-t; Tableau II) n'indiquent aucune différence

<sup>3</sup> Cet indice a été utilisé comme indice de défavorisation.

significative entre les écoles expérimentales (A, B, D, E, F, G, K et L) et les écoles témoins (C, I, J, M et N) pour chacun des quatre indicateurs ainsi que pour la taille de l'école.

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

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

➤ **Consentement parental**

Le consentement parental, suivant la formule acceptée par différents comités d'éthique, a été distribué à tous les parents des élèves (n = 4 940). Près de 3 500 parents ont répondu favorablement, représentant un taux de 70 %. Des demandes de consentement parental ont également été faites pour les années scolaires 2002-2003 et 2003-2004 uniquement pour les nouveaux élèves de ces écoles (de la maternelle à la sixième année). Dans le texte qui suit, lorsqu'on réfère aux élèves, il est entendu qu'il s'agit des élèves pour lesquels nous avons reçu le consentement parental.

**SYNTHÈSE DES INSTRUMENTS UTILISÉS ET DES UNITÉS D'ANALYSE RECUEILIES**

La réalisation de nos objectifs de recherche nous a demandé de recueillir des données sur les éléments suivants durant les trois années d'implantation via des procès-verbaux de comité, des bilans d'activités du CIRCM (et autres documents écrits par les intervenants), des données observationnelles (observation participante) des entrevues et des questionnaires :



- a) le volet I : Ateliers de résolution de conflits (adhérence, exposition, qualité de la participation et satisfaction);
- b) le volet II : Médiation par les pairs (adhérence, exposition, qualité de la participation et satisfaction):
  - ✓ ateliers de sensibilisation à la médiation;
  - ✓ processus de sélection des élèves médiateurs;
  - ✓ formation des médiateurs;
  - ✓ mise en œuvre de la médiation (incluant les fiches de médiation);
  - ✓ accompagnement des élèves médiateurs;
- c) le volet auprès des parents (adhérence, exposition, qualité de la participation et satisfaction)
- d) le comité de coordination (déroulement, participation et satisfaction);
- e) la formation donnée par les éducateurs du CIRCM (pour l'animation des ateliers et le volet « Médiation ») aux enseignantes et aux autres membres de l'école (service de garde, etc.);
- f) la promotion du programme dans l'école
- g) l'implication du service de garde dans le programme
- h) la perception du soutien reçu (de la part du CIRCM et des membres de l'école, en termes de participation et de satisfaction);
- i) le degré d'autonomie (par rapport au soutien offert par le CIRCM) du milieu à l'égard de la mise en œuvre du programme (permet d'évaluer indirectement un certain niveau d'appropriation).
- j) le contexte de mise en œuvre du programme :
  - ✓ connaissance et enseignement des règles
  - ✓ application des règles
  - ✓ gestion des comportements : aide à la résolution de problèmes
  - ✓ gestion des comportements : réactivité
  - ✓ leadership de la direction
  - ✓ innovation de la direction
  - ✓ climat relationnel entre les membres du personnel et la direction
  - ✓ climat relationnel entre les membres du personnel
  - ✓ climat d'appartenance des membres du personnel

Le tableau III présente de façon synthétique les sources d'information utilisées pour chacun des éléments analysés.

**Tableau III**  
**Sources d'information en fonction des indicateurs de la qualité de l'implantation et selon les volets du programme analysés**

Volets (ou éléments) du programme analysés	Dimension de la mise en œuvre analysée	Instruments et sources des données
Volet I : Ateliers de résolution de conflits	Adhérence au programme	Fiches-retour (enseignantes)
	Niveau d'exposition au programme	Procès-verbaux, bilans (CIRCM)
		Entrevue avec la direction
		Entrevue avec la personne ressource
		Grille de compilation (enseignantes)
		Entrevue direction
	Qualité de la participation des élèves	Entrevue personne ressource
		Fiche retour (enseignants)
		Questionnaire général : Question 3 (enseignantes)
	Niveau d'engagement des enseignants	Questionnaire général : Question 4 (enseignantes)
		Entrevue avec la direction
	Satisfaction à l'égard du programme	Entrevue avec la personne ressource
		Sondage à tous les élèves
Questionnaire général : Question 2 (enseignants)		
Fiche retour (enseignants)		

\* : Procès verbal

Volets (ou éléments) du programme analysés	Dimension de la mise en œuvre analysée	Instruments et sources des données
Volet II : Médiation par les pairs	Adhérence	Procès-verbaux, bilans (CIRCM)
		Entrevue avec la personne ressource
	Niveau d'exposition au programme	Feuilles de médiations (Médiateurs)
		Sondage aux élèves : Question 2a
	Qualité de la participation des élèves	Fiches de médiation (médiateurs)
		Focus group (médiateurs)
	Niveau d'engagement des enseignants	Entrevue avec la personne ressource
		Entrevue avec la direction
	Satisfaction	Entrevue avec la personne ressource
		Sondage à tous les élèves : Question 2b
Sondage à tous les élèves : question 6		
		Questionnaire général : Question 29 (enseignants)

\* : Procès verbal

Volets (ou éléments) du programme analysés	Dimension de la mise en œuvre analysée	Instruments et sources des données
Volet auprès des parents	Adhérence	Bilans du plan d'action parents (CIRCM)
		Entrevue avec la direction
	Niveau d'exposition au programme	P.V., bilans (CIRCM)
		Questionnaire parents: Question 13
		Questionnaire parents: Question 14
	Satisfaction	Questionnaire parents: Question 15
		Questionnaire parents: Question 16

\* : Procès verbal

Condition facilitante analysée	Instruments et sources des données
Comité de coordination	P.V. (CIRCM)
	Entrevue avec la personne ressource
	Entrevue avec la direction
	Entrevue avec la personne ressource
	Feuille d'observation (équipe de recherche)
	P.V., bilans (CIRCM)
	P.V., bilans (CIRCM)
	P.V., bilans (CIRCM)
Formation	Questionnaire général : Question 10- (enseignants)
	Compte-rendu de la formation (CIRCM)
Promotion	Entrevue avec la direction
	Entrevue avec la personne ressource
	Entrevue avec la direction
	Entrevue avec la personne ressource
	P.V., Bilans (CIRCM)
Service de garde	Entrevue avec la personne ressource
	Entrevue avec la direction
	Entrevue avec la personne ressource
	Entrevue avec la direction
Perception du soutien reçu	Questionnaire général : Question 6- (enseignants)
	Questionnaire général : Question 7- (enseignants)
Contexte de mise en œuvre	Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES, Janosz et al., 2000) version élève
	Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES, Janosz et al., 2000) version membre du personnel

\* Procès-verbal

## DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Comme expliqué plus haut, outre la description de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique*, la présente étude vise également à cerner les facteurs favorables à l'implantation. Une telle entreprise requiert l'obtention d'un grand nombre de données valides portant sur tous les aspects de la mise en œuvre. Nous avons utilisé 13 instruments

ou sources de données pour mener à bien notre collecte des données tout au long des trois années scolaires du projet (2001-2002, 2002-2003, 2003-2004). (Une description plus détaillée des instruments se retrouve dans la partie III du présent rapport « Annexes – Instruments et sources de la collecte des données »).

- 1- Un questionnaire, « Questionnaire général de l'implantation », distribué à chacune des enseignantes titulaires à la fin de l'année scolaire, cherchait à décrire le degré de satisfaction des enseignantes à l'égard du programme, son utilité et à recueillir des suggestions d'améliorations
- 2- Les procès verbaux des réunions de l'équipe du CIRCM chargée de soutenir l'implantation du programme avec les différents comités de coordination. Les informations recueillies avec ces procès verbaux ont très souvent permis de confirmer celles obtenues par d'autres sources.
- 3- Des observations directes (avec grilles d'évaluation) menées par nos assistantes de recherche lors des principales activités de soutien à l'implantation réalisées par l'équipe du CIRCM dans chacune des huit écoles.
- 4- Les bilans de mi et de fin d'année des intervenants du CIRCM pour chacune des écoles.
- 5- Des journaux de bord de la médiation ainsi que les calendriers d'activités s'y rapportant.
- 6- Des entrevues menées auprès des directions et des personnes en charge du programme à l'école.
- 7- Les fiches retour de formation de l'équipe du CIRCM.
- 8- Les fiches statistiques de la médiation complétées par les élèves médiateurs.
- 9- Un questionnaire auprès de tous élèves relatif à leur participation et leur satisfaction pour le volet des ateliers et de la médiation par les pairs.
- 10- Un questionnaire auprès des parents sur leur niveau de participation et de satisfaction au volet les concernant.
- 11- Le plan d'action pour le volet parent pour chacune des écoles
- 12- Des groupes de discussion avec les élèves-médiateurs de chacune des écoles expérimentales portant sur leur vécu en tant que médiateur.
- 13- Un questionnaire, le « questionnaire de l'environnement socioéducatif » (Janosz et al., 2000) portant sur les différents climats (relationnel, de justice, éducatif, d'appartenance, de sécurité) des milieux scolaires, les pratiques pédagogiques et la victimisation perçue et vécue.

Le questionnaire général de l'implantation qui a été complété par les enseignantes à la fin de chaque année scolaire (mai-juin) comportait des items portant sur leur satisfaction à l'égard du matériel, la qualité de son contenu, le soutien reçu pour l'intervention de l'équipe du CIRCM ainsi que sur le programme (incluant le processus d'implantation) en général. Ce questionnaire nous informait aussi du degré de participation des enfants présentant des difficultés d'adaptation et nous éclairait sur la réalisation d'activités ayant les mêmes objectifs que le programme *Vers le pacifique*. Cependant, ce dernier élément ne sera pas abordé dans le présent rapport.

Les procès verbaux des réunions de l'équipe du CIRCM avec les autres membres des comités de coordination ont permis d'obtenir de très nombreuses informations portant sur le lancement, la formation, le degré de satisfaction, le déroulement des activités, etc.

Les observations directes (avec grilles d'évaluation), menées par nos assistantes du GEMMS pour la première et la deuxième année d'implantation, permettaient également d'obtenir une foule d'informations concernant chacune des activités de soutien du CIRCM, le degré de participation du personnel de l'école, la planification, l'organisation, l'animation et enfin la satisfaction des participants.

Les bilans de mi et de fin d'année de l'équipe du CIRCM ont permis d'obtenir de nombreuses informations sur tous les aspects du programme, autant au niveau de la description, de la participation que de la satisfaction. De même, le journal de bord de la médiation nous a fourni un nombre substantiel d'informations sur le déroulement du processus de la médiation.

Les entrevues ont été utilisées pour comparer l'information obtenue du CIRCM et obtenir davantage d'informations sur le déroulement du volet de la médiation par les pairs, la satisfaction et la participation des membres du personnel ainsi qu'au niveau de l'autonomie de l'école par rapport au programme.

Les fiches retour de formation de l'équipe du CIRCM, disponible pour l'année scolaire 2001-2002 et 2003-2004, ont permis d'obtenir de l'information sur le déroulement des diverses formations ainsi que sur les niveaux de participation et de satisfaction.

Les fiches statistiques de la médiation, complétées par les élèves médiateurs après chaque médiation, ont permis de tracer un portrait général du service de médiation dans chacune des écoles.

Un questionnaire a été administré à tous les élèves au printemps 2004. Il cherchait à connaître le niveau de satisfaction des élèves par rapport aux ateliers et au service de médiation par les pairs ainsi que leur utilisation du service de médiation.

Quatre questions ont été ajoutées au questionnaire envoyé aux parents au printemps 2004. Ces questions portaient sur le taux de participation et de satisfaction des parents par rapport aux activités proposées dans le cadre du programme pour l'année 2003-2004.

Le plan d'action de chacune des écoles au niveau du volet parent nous a permis de savoir quelles activités ont été réalisées par les écoles ainsi que la participation et la satisfaction des parents par rapport à ces activités.

Grâce aux groupes de discussions auprès des médiateurs nous avons pu recueillir des informations sur le vécu de ceux-ci, sur les difficultés qu'ils ont rencontrées ainsi que leur opinion au niveau des différentes étapes du processus : ce qu'ils ont apprécié, ce qu'ils changeraient, etc.

Enfin, le questionnaire de l'environnement socioéducatif a été passé à quatre reprises durant les trois années d'implantation (automne 2001, printemps 2002, 2003 et 2004). Une équipe dirigée par Michel Janosz et François Bowen a développé et validé, une version « adulte – membres du personnel » ainsi qu'une version « élève » (s'adressant aux élèves de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année) d'un questionnaire évaluant les différents climats scolaires (relationnel, de sécurité, éducatif, de justice et d'appartenance), les problèmes de violence et d'indiscipline (incluant la victimisation) et les pratiques éducatives à l'école primaire. Ce questionnaire permet également de recueillir des informations sur le stress vécu par les membres du personnel, les difficultés relationnelles entre la direction et les autres membres du personnel, le niveau de motivation des élèves et des adultes, ainsi qu'un certain nombre de paramètres concernant le style de gestion exercé par la direction et la qualité des liens entre les parents et l'école.

## DIMENSIONS (VARIABLES) ANALYSÉES

Les données recueillies ont permis de produire un score pour chacune des dimensions décrites par notre cadre conceptuel (voir la figure 1) :

- 1- La qualité de la mise en œuvre du programme : a- l'adhérence du programme; b- le niveau d'exposition aux différents volets du programme; c- la qualité de la participation des élèves; d- le niveau d'engagement des membres du personnel; e- le niveau de satisfaction; et f- le degré d'autonomie de l'école à l'égard de la gestion et du maintien du programme au cours de la prochaine année (2004-2005).
  
- 2- Les conditions facilitant la mise en œuvre du programme : a- la présence du comité de coordination; b- la formation associée; c- la promotion du programme dans les murs de l'école; d- la participation/implication du service de garde; e- le soutien reçu; f- informations diverses concernant le contexte de mise en œuvre du programme (caractéristiques des membres du personnel et de la direction, climat de travail, attitudes à l'égard du programme, etc.) susceptibles de faciliter ou de nuire à son implantation.

Les tableaux IV à IX présentent de façon détaillée les critères ayant servis à calculer pour chacune des mesures que nous venons de décrire aux points a et b.

### ➤ Validité et fidélité des mesures obtenues

Les mesures et les critères servant à mesurer les différentes dimensions de la qualité du processus d'implantation ont été élaborés à partir de réflexions et d'analyses empiriques menées depuis plusieurs années. Les premiers critères à la base de ces mesures se trouvent à avoir été testés dans la première étude évaluative du programme *Vers le pacifique* (Rondeau et al., 1999). Ces mesures/critères se sont raffinés au cours des trois dernières années de la présente recherche. Les auteurs de ce rapport ont effectué plusieurs ajustements à partir des critères préalablement définis il y a trois ans lors de la première étude d'implantation (Bowen et al., 2002b). Ils ont donc été réajustés à chacune des étapes de l'évaluation de l'implantation et ont fait l'objet de plusieurs discussions entre les membres de notre équipe d'évaluation. L'ensemble de ces éléments permettent d'affirmer que nos indicateurs de la qualité de l'implantation possèdent une assez bonne



validité de contenu. Cette validité se trouve renforcée par l'utilisation de sources multiples d'information. Contrairement aux techniques traditionnellement utilisées en psychométrie qui incluent une mesure issue d'une seule source d'information à la fois, toutes les mesures utilisées pour évaluer la qualité du processus d'implantation reposent sur au moins deux sources sinon plus. La fiabilité et le caractère valide de ces sources ont pu être testés à plusieurs reprises au cours des trois dernières années de la présente étude, sans compter qu'ils le furent également en partie lors de la première étude évaluative (Rondeau et al., 1999). Ces allers-retours constants entre un travail de conceptualisation et la vérification empirique sur le terrain nous permettent d'affirmer que les mesures décrites dans les tableaux IV à IX possèdent un très bon niveau de validité de contenu.

Par ailleurs, il n'y a pas eu à proprement parler d'évaluation de la fidélité interjuges pour ce qui est de la cotation de ces mesures. Les deux premiers auteurs de ce rapport ont préféré utiliser une technique de cotation séquentielle qui consiste pour un chercheur à faire une première cotation suivie d'une révision par le second chercheur. Compte tenu du fait que ces évaluateurs avaient déjà à plusieurs reprises discuté des critères de cotation ainsi que de leur mise à l'épreuve au plan empirique (voir les études antérieures), ce type de technique permettait de corriger au besoin une première cotation. Une telle procédure selon nous assure un très bon niveau de fidélité.

**Tableau IV**  
**Critères pour l'adhérence**

Dimension de l'implantation analysée	Volet-s (ou éléments) du programme analysés	Sous-volets	Instruments et sources des données	Variables spécifiques	Critères pour l'évaluation	
Adhérence à la prescription du CIRCM	Ateliers à la résolution de conflits		Fiches retour (enseignantes)	Avez-vous abordé tout le contenu de l'atelier ?	4 = Pour 90 % et plus des ateliers, tout le contenu proposé pour ceux-ci dans le guide a été abordé par les enseignantes 3 = Pour entre 89 % et 75 % des ateliers, tout le contenu proposé pour ceux-ci dans le guide a été abordé par le enseignantes 2 = Pour entre 74 % et 50 % des ateliers, tout le contenu proposé pour ceux-ci dans le guide a été abordé par les enseignantes 1 = Pour 49 % des ateliers et moins, tout le contenu proposé pour ceux-ci dans le guide a été abordé par les enseignantes	
	Médiation par les pairs	Sélection	Entrevue personne ressource	Est-ce que vous avez suivi les étapes proposées dans le guide ?	Respect des étapes de la mise en œuvre (voir le tableau détaillé en annexe) 4 = Présence de tous les éléments indiqués 3 = Présence de presque tous les éléments indiqués mais un ou deux éléments manquants 2 = Présence de la moitié des éléments indiqués 1 = Présence de moins de la moitié des éléments indiqués	
		Formation				
		Accompagnement	Entrevue direction	Est-ce que vous avez suivi les étapes proposées dans le guide ?	Respect des étapes de la mise en œuvre (voir le tableau détaillé en annexe) 4 = Présence de tous les éléments indiqués 3 = Présence de presque tous les éléments indiqués mais un ou deux éléments manquants 2 = Présence de la moitié des éléments indiqués 1 = Présence de moins de la moitié des éléments indiqués	
	Parents			Bilan du plan d'action Parents (CIRCM)	Est-ce que les objectifs planifiés ont été atteints ?	4 = Tous les objectifs planifiés par l'école pour le volet parent ont été atteints 3 = Un ou deux objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints 2 = Trois ou quatre objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints 1 = Plus de 4 objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints
				Entrevue direction	Est-ce que vous avez atteint les objectifs que vous vous étiez fixés ?	4 = Tous les objectifs planifiés par l'école pour le volet parent ont été atteints 3 = Un ou deux objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints 2 = Trois ou quatre objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints 1 = Plus de 4 objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints
				Entrevue personne Ressource	Est-ce que vous avez atteint les objectifs que vous vous étiez fixés ?	4 = Tous les objectifs planifiés par l'école pour le volet parent ont été atteints 3 = Un ou deux objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints 2 = Trois ou quatre objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints 1 = Plus de 4 objectifs planifiés par l'école pour le volet parent n'ont pas été atteints

**Tableau V**  
**Critères pour l'exposition**

Dimensions de l'implantation analysée	Volet-s (ou éléments) du programme analysés	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères utilisés pour l'évaluation par indice
Niveau d'exposition aux différents volets du programme	Ateliers	Procès-verbaux, bilans (CIRCM)	Nombre d'ateliers réalisés (par rapport au nombre total prescrit)	4 = Tous les ateliers ont été animés par toutes les classes 3= Une ou deux classes n'ont pas animé 1, 2 ou 3 ateliers 2= Une classe n'a animé aucun atelier et/ou trois classes ou plus n'ont pas animé plus de trois ateliers 1= Deux classes ou plus n'ont animé aucun atelier et/ou plus de la moitié des classes n'ont pas animés plus de trois ateliers.
		Entrevue avec la direction	Est-ce que tous les ateliers ont été animés par toutes les classes ?	4 = Tous les ateliers ont été animés par toutes les classes 3= Une ou deux classes n'ont pas animé 1, 2 ou 3 ateliers 2= Une classe n'a animé aucun atelier et/ou trois classes ou plus n'ont pas animé plus de trois ateliers 1= Deux classes ou plus n'ont animé aucun atelier et/ou la majorité des classes n'ont pas animés plus de trois ateliers.
		Entrevue avec la personne ressource	Est-ce que tous les ateliers ont été animés par toutes les classes ?	4 = Tous les ateliers ont été animés par toutes les classes 3= Une ou deux classes n'ont pas animé 1, 2 ou 3 ateliers 2= Une classe n'a animé aucun atelier et/ou trois classes ou plus n'ont pas animé plus de trois ateliers 1= Deux classes ou plus n'ont animé aucun atelier et/ou la majorité des classes n'ont pas animés plus de trois ateliers.
		Grille de compilation (enseignantes)	Nombre d'ateliers réalisés	4 = Tous les ateliers ont été animés par toutes les classes 3= Une ou deux classes n'ont pas animé 1,2 ou 3 ateliers 2= Une classe n'a animé aucun atelier et/ou trois classes ou plus n'ont pas animé plus de trois ateliers 1= Deux classes ou plus n'ont animé aucun atelier et/ou la majorité des classes n'ont pas animés plus de trois ateliers.
		Entrevue personne ressource	Réinvestissement du contenu par le personnel	4 = Plus de 75 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves 3 = Entre 50 % et 74 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves 2 = Entre 25 % et 49 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves 1 = Moins de 25 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves
		Entrevue direction	Réinvestissement du contenu par le personnel	4 = Plus de 75 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves 3 = Entre 50 %et 74 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves 2 = Entre 25 % et 49 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves 1 = Moins de 25 % des enseignants réinvestissent le contenu du programme auprès des élèves

Dimensions de l'implantation analysée	Volet-s (ou éléments) du programme analysés	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères utilisés pour l'évaluation par indice
	Médiation	Feuilles de médiations (élèves médiateurs)	Utilisation du service : Nbre de médiations effectuées/(nbre d'élèves qui ont eu accès au service x nbre de jours de médiations) x 100	4 = 0,50 et plus (excellente participation des élèves) 3 = 0,25 et 0,49 (bonne participation des élèves) 2 = 0,10 et 0,24 (participation moyenne des élèves) 1 = moins de 0,10 (faible participation des élèves)
		Sondage à tous les élèves - Question 2a	Utilisation du service	4 = 50 % et plus d'élèves rapportent avoir utilisé le service de médiation par les pairs 3 = Entre 30 % et 49 % des élèves rapportent avoir utilisé le service de médiation par les pairs 2 = Entre 10 % et 29 % des élèves rapportent avoir utilisé le service de médiation par les pairs 1 = Moins de 10 % des élèves rapportent avoir utilisé le service de médiation par les pairs
	Parents	PV, bilans (CIRCM)	Présence d'activités et nombre d'activités réalisées	4 = Des informations à propos du programme ont été données régulièrement aux parents, une rencontre de présentation du programme a été faite avec le CE et/ou avec l'OPP et/ou en assemblée générale et/ou un parent participe au comité de coordination. De plus, des ateliers de formation/ sensibilisation ont été offerts aux parents ET un BINGO de sensibilisation a eu lieu. 3 = Des informations à propos du programme ont été données régulièrement aux parents, une rencontre de présentation du programme a été faite avec le CE et/ou avec l'OPP et/ou en assemblée générale et/ou un parent participe au comité de coordination. De plus, des ateliers de formation/ sensibilisation ont été offerts aux parents OU un BINGO de sensibilisation a eu lieu. 2 = Des informations à propos du programme ont été données régulièrement aux parents, une rencontre de présentation du programme a été faite avec le CE et/ou avec l'OPP et/ou en assemblée générale et/ou un parent participe au comité de coordination. 1 = Des informations à propos du programme ont été données régulièrement aux parents.
		Questionnaire aux parents - Question 13	Information reçue	4 = 75 % et plus des parents rapportent avoir reçu de l'information à propos du programme 3 = Entre 50 % et 74 % des parents rapportent avoir reçu de l'information à propos du programme 2 = Entre 10 % et 49 % des parents rapportent avoir reçu de l'information à propos du programme 1 = Moins de 10 % des parents rapportent avoir reçu de l'information à propos du programme
		Questionnaire aux parents - Question 14	Invitation reçue	4 = 75 % et plus des parents rapportent avoir reçu une invitation 3 = Entre 50 % et 74 % des parents rapportent avoir reçu une invitation 2 = Entre 10 % et 49 % des parents rapportent avoir reçu une invitation 1 = Moins de 10 % des parents rapportent avoir reçu une invitation
		Questionnaire aux parents - Question 15	Participation des parents	4 = 50 % et plus des parents rapportent avoir participé à des activités en lien avec le programme 3 = Entre 25 % et 49 % des parents rapportent avoir participé à des activités en lien avec le programme 2 = Entre 10 % 24 % des parents rapportent avoir participé à des activités en lien avec le programme 1 = 10 % et moins des parents rapportent avoir participé à des activités en lien avec le programme

**Tableau VI**  
**Critères de la qualité de la participation**

Dimensions de l'implantation analysée	Volet-s (ou éléments) du programme analysés	Personnes concernées	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères utilisés pour l'évaluation par indice
Qualité de la participation des élèves et niveau d'engagement des enseignants à l'égard des différents éléments du programme	Ateliers	Élèves	Fiches retour (enseignantes)	Intérêt des enfants	4 = Plus de 75 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent l'intérêt des enfants 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « assez ou beaucoup » l'intérêt des enfants 2 = 50 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « assez » l'intérêt des enfants et 50 % affirment qu'ils le font « peu », OU 50 % des enseignantes répondent « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « peu » ou « pas du tout » l'intérêt des enfants
			Questionnaire général Question 3 (enseignantes)	Intérêt des enfants	4 = Plus de 75 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent l'intérêt des enfants 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « assez ou beaucoup » l'intérêt des enfants 2 = 50 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « assez » l'intérêt des enfants et 50 % affirment qu'ils le font « peu », OU 50 % des enseignantes répondent « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « peu » ou « pas du tout » l'intérêt des enfants
			Questionnaire général Question 4 (enseignantes)	Participation des enfants	4 = Plus de 75 % des enseignantes affirment que les enfants participaient « assez » ou « beaucoup » 3 = Plus de 50 % affirment que les enfants participaient « assez ou beaucoup » 2 = 50 % répondent « assez » et 50 % « peu » 1 = Plus de 50 % répondent « peu » ou « pas du tout »
		Enseignants-es	Entrevue direction	Implication des enseignants dans le volet ateliers (enthousiasme, engagement)	4= Plus de 75 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 3= Entre 51 % et 75 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 2= 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 1= Moins de 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés
			Entrevue personne Ressource	Implication des enseignants dans le volet ateliers (enthousiasme, engagement)	4= Plus de 75 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 3= Entre 51 % et 75 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 2= 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 1= Moins de 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés

Dimensions de l'implantation analysée	Volet-s (ou éléments) du programme analysés	Personnes concernées	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères utilisés pour l'évaluation par indice		
	Médiation	Élèves	Fiches de médiation (médiateurs)	Acceptation de la médiation	4= 90 % à 100 % des élèves ont accepté le processus de médiation par les pairs 3= 80 % à 89 % des élèves ont accepté le processus de médiation par les pairs 2= 70 % à 79 % des élèves ont accepté le processus de médiation par les pairs 1= Moins de 69 % des élèves ont accepté le processus de médiation par les pairs		
		Élèves-médiateurs	Focus-group des médiateurs (élèves médiateurs)	Intérêt des médiateurs à continuer	4= 100 % des médiateurs veulent ou voudraient continuer leur rôle l'année prochaine 3= Entre 75 % et 99 % des médiateurs veulent ou voudraient continuer leur rôle l'année prochaine 2= Entre 50 % et 74 % des médiateurs veulent ou voudraient continuer leur rôle l'année prochaine 1= Moins de 50 % des médiateurs veulent ou voudraient continuer leur rôle l'année prochaine		
					Entrevue avec la personne ressource	Engagement des médiateurs	4 = Aucun médiateur n'a voulu démissionné et excellente motivation générale 3= Un médiateur voulait ou a démissionné et/ou bon niveau de motivation générale 2= De deux à quatre médiateurs voulaient ou ont démissionné et/ou niveau moyen de motivation générale 1= Plus de quatre médiateurs voulaient ou ont démissionné et/ou faible niveau de motivation générale
					Enseignants	Entrevue avec la direction	Implication des enseignants dans le volet médiation (enthousiasme, engagement)
		Entrevue avec la personne ressource	Implication des enseignants dans le volet médiation (enthousiasme, engagement)	4= 75 % et plus des enseignants étaient enthousiastes et engagés 3= Entre 51 % et 74 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 2= 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 1= Moins de 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés			
		Mobilisation générale	Enseignants	Entrevue avec la personne ressource	Implication des enseignants dans le programme (enthousiasme, engagement)	4= 75 % et plus des enseignants étaient enthousiastes et engagés 3= Entre 51 % et 74 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 2= 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 1= Moins de 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés	
	Entrevue avec la direction			Implication des enseignants dans le programme (enthousiasme, engagement)	4= 75 % et plus des enseignants étaient enthousiastes et engagés 3= Entre 51 % et 74 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 2= 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés 1= Moins de 50 % des enseignants étaient enthousiastes et engagés		

**Tableau VII**  
**Critères de la satisfaction**

Dimensions de l'implantation analysée	Volets (ou éléments) du programme analysés	Personnes concernées	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères pour l'évaluation
Satisfaction à l'égard des différents éléments du programme	Ateliers	Élèves	Questionnaire général Question 3 (enseignantes)	Intérêt des enfants	4 = Plus de 75 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « assez » ou « beaucoup » l'intérêt des enfants 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes affirment que les ateliers suscitent « assez » ou « beaucoup » l'intérêt des enfants 2 = 50 % des enseignantes répondent que les ateliers suscitent « assez » ou « beaucoup » l'intérêt des enfants et 50 % affirment qu'ils le font « peu » ou « pas du tout » 1 = Plus de 50 % répondent que les ateliers suscitent « peu » ou « pas du tout » l'intérêt des enfants
			Sondage aux élèves Question 9	Aimes-tu les ateliers ?	4= Plus de 50 % des élèves rapportent aimer « beaucoup » les ateliers 3= Plus de 50 % des élèves rapportent aimer « beaucoup » et « un peu » les ateliers mais la majorité de ceux-ci les aiment « beaucoup » 2= Plus de 50 % des élèves rapportent aimer « beaucoup » et « un peu » les ateliers mais la majorité de ceux-ci les aiment « un peu » 1= Plus de 50 % des élèves rapportent n'aimer « pas du tout » les ateliers
		Enseignants-es	Questionnaire général Questions 2 (enseignantes)	Guide répond-t-il aux besoins ?	4 = Plus de 75 % des enseignantes affirment que le guide répond « assez » ou « entièrement » à leurs besoins 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes affirment que le guide répond « assez » ou « entièrement » à leurs besoins 2 = 50 % des enseignantes affirment que le guide répond « assez » ou « entièrement » et 50 % d'entre elles trouvent qu'il le fait « peu » ou « pas du tout » 1 = Plus de 50 % des enseignantes affirment que le guide répond « peu » ou « pas du tout » à leurs besoins.
	Médiation	Élèves	Sondage à tous les élèves Question 2b	Aide apportée par les médiateurs	4= Plus de 50 % des élèves rapportent avoir été « beaucoup » aidé par les médiateurs 3= Plus de 50 % des élèves rapportent avoir été « beaucoup » et « un peu » aidé par les médiateurs mais la majorité de ceux-ci l'a été « beaucoup » 2= Plus de 50 % des élèves rapportent avoir été « beaucoup » et « un peu » aidé par les médiateurs mais la majorité de ceux-ci l'ont été « un peu » 1= Plus de 50 % des élèves rapportent n'avoir été « pas du tout » aidé

Dimensions de l'implantation analysée	Volets (ou éléments) du programme analysés	Personnes concernées	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères pour l'évaluation
			Sondage à tous les élèves Question 6	Contenent d'avoir des médiateurs	4= Plus de 50 % des élèves rapportent être « beaucoup » content d'avoir des médiateurs 3= Plus de 50 % des élèves rapportent être « beaucoup » et « un peu » content d'avoir des médiateurs mais la majorité de ceux-ci disent l'être « beaucoup » 2= Plus de 50 % des élèves rapportent être « beaucoup » et « un peu » content d'avoir des médiateurs mais la majorité de ceux-ci disent l'être « un peu » 1= Plus de 50 % des élèves rapportent n'être « pas du tout » content d'avoir des médiateurs
			Questionnaire général Question 29 (enseignantes)	Perception de la satisfaction des élèves pour le service de médiation	4 = Plus de 75 % des enseignantes considèrent que leurs élèves sont « satisfaits » ou « très satisfaits » du service de médiation 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes considèrent que leurs élèves sont « satisfaits » ou « très satisfaits » du service de médiation 2 = 50 % des enseignantes considèrent que leurs élèves sont satisfaits ou très satisfaits, et 50 % d'entre elles pensent qu'ils le sont « peu » ou pas du tout » ou alors 50 % des enseignantes considèrent qu'ils le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes considèrent que les enfants sont « peu » ou « pas du tout » satisfaits.
		Médiateurs	Fiches de médiation (élèves médiateurs)	Satisfaction du médiateur	4= Dans plus de 50 % des fiches, les médiateurs rapportent être « très satisfaits » de leur action 3= Dans plus de 50 % des fiches, les médiateurs rapportent être « très satisfaits » ou « satisfaits » mais majoritairement, ils rapportent l'être « très satisfaits » 2= Dans plus de 50 % des fiches, les médiateurs rapportent être « très satisfaits » ou « satisfaits » mais majoritairement, ils rapportent être « satisfaits » 1= Dans plus de 50 % des fiches, les médiateurs rapportent être peu satisfaits.
		Enseignants-es	Questionnaire général question 24a (enseignantes)	Satisfaction par rapport à la sélection des médiateurs	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » de la sélection des médiateurs 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » de la sélection des médiateurs 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » de la sélection des médiateurs et 50 % d'entre elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50% des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites de la sélection des médiateurs.



Dimensions de l'implantation analysée	Volets (ou éléments) du programme analysés	Personnes concernées	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères pour l'évaluation
			Questionnaire général Question 25a (enseignantes)	Satisfaction par rapport au processus de sélection	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au processus de sélection 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au processus de sélection, 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au processus de sélection, et 50 % d'entre elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50% des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites par rapport au processus de sélection
			Questionnaire général Question 26a (enseignantes)	Satisfaction par rapport à la formation des médiateurs	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport à la formation des médiateurs 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport à la formation des médiateurs 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport à la formation des médiateurs, et 50 % d'entre elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50 % des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites par rapport à la formation des médiateurs
			Questionnaire général Question 27a (enseignantes)	Satisfaction par rapport à l'encadrement des médiateurs	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport à l'encadrement des médiateurs 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport à l'encadrement des médiateurs 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport à l'encadrement des médiateurs et 50 % d'entre elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50% des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites par rapport à l'encadrement des médiateurs.
			Questionnaire général Question 30a (enseignantes)	Satisfaction par rapport au service de médiation	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » et 50 % d'entre elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50 % des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50% des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites.

Dimensions de l'implantation analysée	Volets (ou éléments) du programme analysés	Personnes concernées	Instruments et sources des données	Variable spécifique	Critères pour l'évaluation
	Parents/ Communauté		Questionnaire aux parents Question 16	Satisfaction par rapport aux activités parents	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au service de médiation 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au service de médiation 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au service de médiation et 50 % d'entre elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50 % des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites par rapport au service de médiation
	Satisfaction générale à l'égard du programme		Questionnaire général Questions 12 (enseignantes)	Satisfaction générale par rapport au programme	4 = Plus de 75 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au programme 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au programme 2 = 50 % des enseignantes se considèrent comme « satisfaites » ou « très satisfaites » par rapport au programme et 50 % d'entre-elles rapportent l'être « peu » ou « pas du tout » ou alors 50 % des enseignantes considèrent qu'elles le sont « moyennement » 1 = Plus de 50 % des enseignantes se considèrent comme « peu » ou « pas du tout » satisfaites par rapport au programme
			Questionnaire général Question 18 (enseignantes)	Est-ce que vous recommanderiez le programme ?	4 = Plus de 75 % des enseignantes recommanderaient le programme à d'autres enseignantes 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignantes recommanderaient le programme à d'autres enseignantes 2 = Plus de 50 % des enseignantes ne savent pas s'ils recommanderaient le programme 1 = Plus de 50 % des enseignantes ne recommanderaient pas le programme.

**Tableau VIII**  
**Critères pour l'autonomie**

Dimension de l'implantation analysée	Instruments et Sources des données	Variables spécifiques	Critères pour l'évaluation
Autonomie de l'école	Entrevue avec la direction	Niveau d'autonomie général	1 = L'école ne se considère pas autonome du tout par rapport à tous les volets du programme ou sent qu'elle a encore besoin de beaucoup de soutien de la part du CIRCM 2 = L'école se considère autonome pour un des volets du programme. On sent qu'elle a encore besoin d'assez de soutien de la part du CIRCM 3 = L'école se considère autonome pour deux volets (ateliers et médiation) du programme. On sent qu'elle a encore besoin d'un soutien de la part du CIRCM pour les autres volets 4 = L'école se considère autonome pour tous les volets du programme ou considère qu'elle n'a plus besoin du soutien du CIRCM
	Entrevue avec la personne ressource		
	Entrevue avec la direction	Connaissance des conditions de maintien du programme à l'école	1 = L'école n'est pas en mesure d'identifier les conditions permettant le maintien du programme l'an prochain (4e année d'implantation) 2 = L'école identifie certaines conditions mais n'est pas en mesure de toutes les identifier ou encore, soupçonne l'existence de certains problèmes mais il est difficile d'en juger l'ampleur et les effets sur le maintien du programme 3 = L'école identifie tous les éléments pertinents au maintien et à la gestion autonome du programme mais n'est pas certaine d'avoir les ressources ni les moyens pour les garantir l'an prochain 4 = L'école identifie les éléments les plus importants pour le maintien et la gestion autonome du programme et est en mesure de garantir leur présence l'an prochain
	Entrevue avec la personne ressource		
	Entrevue avec la direction	Intégration et arrimage du programme avec les autres activités mises en place dans l'école	1 = On ne décèle pas de signe précis à l'égard d'un arrimage du programme, ou de ses grands objectifs, aux autres activités ou éléments du projet éducatif de l'école 2 = On discute des possibilités d'accroître l'intégration/arrimage du programme VLP aux autres éléments du projet éducatif mais rencontre plusieurs résistances ou problèmes techniques pour y arriver 3 = Une intégration/arrimage a débuté et semble prendre de plus en plus d'importance mais le milieu reconnaît qu'il faudrait en faire plus et aller de l'avant encore plus 4 = L'école démontre des signes indéniables d'une intégration/ arrimage non complète mais importante du programme Vers le pacifique aux autres aspects de la vie scolaire ainsi qu'une volonté et des moyens précis mis en œuvre à cet égard.
	Entrevue avec la personne ressource		

**Tableau IX**  
**Critères pour les conditions « facilitantes »**

Condition facilitante analysée	Instruments et sources des données	Variabes spécifiques	Critères pour l'évaluation
Comité de coordination	Procès-verbaux, bilan (CIRCM)	Présence des personnes impliquées	4 = Tous les membres sont toujours présents au comité 3 = Tous les membres sont presque toujours tous présents, une ou deux absences sur l'ensemble de l'année 2 = Il manque régulièrement quelques personnes lors des comités 1 = Plus de la moitié des membres étaient absents lors de deux comités ou plus
	Entrevue avec la direction	Climat à l'intérieur du comité	4 = Peu ou pas de tensions entre les membres du comité 3 = Quelques tensions entre les membres du comité 2 = Tensions régulières entre les membres du comité 1 = Tensions importantes et régulières entre les membres du comité
	Entrevue avec la personne ressource	Climat à l'intérieur du comité	4 = Peu ou pas de tensions entre les membres du comité 3 = Quelques tensions entre les membres du comité 2 = Tensions régulières entre les membres du comité 1 = Tensions importantes entre les membres du comité
	Entrevue personne ressource	Participation au comité	4 = Tous ou presque tous (75 % et plus) les enseignants étaient engagés et suscitaient souvent la participation de leurs collègues 3 = La majorité des enseignants (51 % et 75 %) étaient engagés et suscitaient parfois ou souvent la participation de leurs collègues 2 = La moitié des enseignants du comité étaient engagés et suscitaient parfois la participation de leurs collègues 1 = Moins de la moitié des enseignants du comité étaient engagés et ne suscitaient pas la participation de leurs collègues.
	Entrevue direction	Participation au comité	4 = Tous ou presque tous (75 % et plus) les enseignants étaient engagés et suscitaient souvent la participation de leurs collègues 3 = La majorité des enseignants (51 % et 75 %) étaient engagés et suscitaient parfois ou souvent la participation de leurs collègues 2 = La moitié des enseignants du comité étaient engagés et suscitaient parfois la participation de leurs collègues 1 = Moins de la moitié des enseignants du comité étaient engagés et ne suscitaient pas la participation de leurs collègues.
	Procès-verbaux (CIRCM)	Distribution des tâches à l'intérieur des comités	4 = Toutes les tâches sont effectuées par l'école (secrétariat, répartition, animation, ordre du jour) 3 = Trois tâches sur quatre sont effectuées par l'école (secrétariat, répartition, animation, ordre du jour) 2 = Deux tâches sur quatre sont effectuées par l'école (secrétariat, répartition, animation, ordre du jour) 1 = Aucune ou une tâche sur quatre est effectuée par l'école (secrétariat, répartition, animation, ordre du jour)
	Procès-verbaux et bilan (CIRCM)	Présence et nombre de réunions	4 = Présence d'un comité de coordination et plus de 6 réunions effectuées 3 = Présence d'un comité de coordination et 5 ou 6 réunions effectuées 2 = Présence d'un comité de coordination et 3 ou 4 réunions effectuées 1 = Pas de comité de coordination ou moins de 3 réunions effectuées

Condition facilitante analysée	Instruments et sources des données	Variables spécifiques	Critères pour l'évaluation
	Procès-verbaux et bilan (CIRCM)	Constitution	<p>4 = Comité constitué d'un membre du service de garde et/ou des parents et/ou de la communauté et d'au moins 1 enseignant représentant par cycle et un représentant du préscolaire ainsi que la personne responsable du programme</p> <p>3 = Comité constitué d'au moins 1 enseignant représentant par cycle et d'un représentant du préscolaire ainsi que de la personne responsable du programme</p> <p>2 = Comité constitué de deux représentants de cycle et de la personne responsable du programme</p> <p>1 = Comité constitué de 3 personnes ou moins ou pas de comité</p>
Formation	Questionnaire général Question 10 (enseignantes)	Satisfaction par rapport à la formation	<p>4 = Plus de 75 % des enseignants affirment que la formation répond « assez » ou « entièrement » à leurs besoins</p> <p>3 = Entre 51 % et 74 % des enseignants affirment que la formation répond « assez ou entièrement » à leurs besoins</p> <p>2 = 50 % des enseignants répondent que la formation répond « assez » à leurs besoins ou « entièrement » à leurs besoins et 50% répondent « peu » ou « pas du tout »</p> <p>1 = Plus de 50 % des enseignants répondent que la formation répond « peu » ou « pas du tout » à leurs besoins</p>
	Compte-rendu de la formation (CIRCM)	Participation des enseignants	<p>4 = Tous ou presque tous les enseignants (75 % et plus) étaient enthousiastes et engagés lors de la formation</p> <p>3 = La majorité des enseignants (51 % à 74 %) étaient enthousiastes et engagés lors de la formation</p> <p>2 = La moitié des enseignants étaient enthousiastes et engagés lors de la formation</p> <p>1 = Moins de la moitié des enseignants étaient enthousiastes et engagés lors de la formation</p>
Promotion	Entrevue avec la direction	Satisfaction par rapport à la promotion	<p>4 = Excellent niveau de satisfaction par rapport à la promotion, aucun point à améliorer</p> <p>3 = Bon niveau de satisfaction par rapport à la promotion, une ou deux modifications à apporter</p> <p>2 = Niveau de satisfaction moyen par rapport à la promotion, quelques modifications à apporter (3-4)</p> <p>1 = Insatisfaction par rapport à la promotion, plusieurs modifications à apporter (5 et plus)</p>
	Entrevue avec la personne ressource	Satisfaction par rapport à la promotion	<p>4 = Excellent niveau de satisfaction par rapport à la promotion, aucun point à améliorer</p> <p>3 = Bon niveau de satisfaction par rapport à la promotion, une ou deux modifications à apporter</p> <p>2 = Niveau de satisfaction moyen par rapport à la promotion, quelques modifications à apporter (3-4)</p> <p>1 = Insatisfaction par rapport à la promotion, plusieurs modifications à apporter (5 et plus)</p>
	Entrevue avec la direction	Nombre d'activités de promotion et d'affichage	<p>4 = Plus de deux activités de promotion incluant tous les élèves, lancement et affichage important</p> <p>3 = Deux activités de promotions et affichage important</p> <p>2 = Lancement et quelques affiches</p> <p>1 = Pas de lancement et peu de promotion</p>

Condition facilitante analysée	Instruments et sources des données	Variables spécifiques	Critères pour l'évaluation
	Entrevue avec la personne ressource	Nombre d'activités de promotion et d'affichage	4 = Plus de deux activités de promotion incluant tous les élèves, lancement et affichage important 3 = Deux activités de promotions et affichage important 2 = Lancement et quelques affiches 1 = Pas de lancement et peu d'affichage
	PV, bilans (CIRCM)	Nombre d'activités de promotion et d'affichage	4 = Plus de deux activités de promotion incluant tous les élèves, lancement et affichage important 3 = Deux activités de promotions et affichage important 2 = Lancement et quelques affiches 1 = Pas de lancement et peu d'affichage
Service de garde	Entrevue avec la direction	Satisfaction par rapport à la participation du SDG	4= Excellent niveau de satisfaction par rapport à la participation du service de garde, aucun point à améliorer 3= Bon niveau de satisfaction par rapport à la participation du service de garde, une ou deux modifications à apporter 2= Niveau de satisfaction moyen par rapport à la participation du service de garde, quelques modifications à apporter (3-4) 1= Insatisfaction par rapport à la participation du service de garde, plusieurs modifications à apporter (5 et plus)
	Entrevue avec la personne ressource	Satisfaction par rapport à la participation du SDG	4= Excellent niveau de satisfaction par rapport à la participation du service de garde, aucun point à améliorer 3= Bon niveau de satisfaction par rapport à la participation du service de garde, une ou deux modifications à apporter 2= Niveau de satisfaction moyen par rapport à la participation du service de garde, quelques modifications à apporter (3-4) 1= Insatisfaction par rapport à la participation du service de garde, plusieurs modifications à apporter (5 et plus)
	Entrevue avec la direction	Participation du service de garde	4 = Formation, promotion et application du programme dans le service de garde 3 = Formation et promotion du programme 2 = Formation ou promotion du programme 1 = Ni formation ni promotion du programme
	Entrevue avec la personne ressource	Participation du service de garde	4 = Formation, promotion et application du programme dans le service de garde 3 = Formation et promotion du programme 2 = Formation ou promotion du programme 1 = Ni formation ni promotion du programme
Perception du soutien reçu	Questionnaire général Question 6 (enseignantes)	Satisfaction par rapport au soutien du CIRCM	4 = 75 % et plus des enseignants trouvent le soutien reçu « suffisant » 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignants trouvent le soutien reçu « suffisant » 2 = 50 % des enseignants trouvent le soutien « moyennement suffisant » ou 50% le trouve « suffisant » et 50% le trouve « insuffisant » 1 = Plus de 50 % des enseignants trouvent le soutien « insuffisant »
	Questionnaire général Question 7 (enseignantes)	Satisfaction par rapport au soutien des responsables	4 = 75 % et plus des enseignants trouvent le soutien reçu « suffisant » 3 = Entre 51 % et 74 % des enseignants trouvent le soutien reçu « suffisant » 2 = 50 % des enseignants trouvent le soutien « moyennement suffisant » ou 50 % le trouvent « suffisant » et 50 % le trouvent « insuffisant » 1 = Plus de 50 % des enseignants trouvent le soutien « insuffisant »

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

### DÉMARCHE ANALYTIQUE

La présente section présente une analyse synthèse pour l'ensemble des écoles des résultats concernant la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique*. Le lecteur désireux de connaître davantage sur les résultats pour chacune des écoles devra consulter le **Rapport – Deuxième partie**. Par ailleurs, notre analyse se concentrera sur les écoles ayant implanté le programme sur trois ans (deux ans dans un cas). En effet, il nous est apparu difficile de tirer des conclusions sur l'évolution de la mise en œuvre du programme ainsi que sur les facteurs facilitant ou nuisant à son implantation après seulement un an.

Tout en reconnaissant l'importance d'analyser les conditions initiales (et nous le ferons), les analyses que nous avons déjà effectuées au cours des deux dernières années (Bowen et al., 2002b; 2003a) ainsi que notre cadre conceptuel nous amènent à considérer qu'un jugement adéquat et précis sur la qualité de l'implantation du programme nécessitent une analyse sur au moins deux ou trois ans. Certains facteurs, comme la mobilité du personnel, le départ d'une personne ressource, etc., peuvent affecter sur une année la qualité de la mise en œuvre d'un programme comme *Vers le pacifique*. De plus, les analyses antérieures ont démontré que certaines écoles ont tendance à débiter plus lentement pour atteindre finalement leur vitesse de croisière après deux ou trois ans. Il nous apparaissait donc beaucoup plus riche et pertinent de mettre l'accent sur les huit écoles du groupe expérimental.

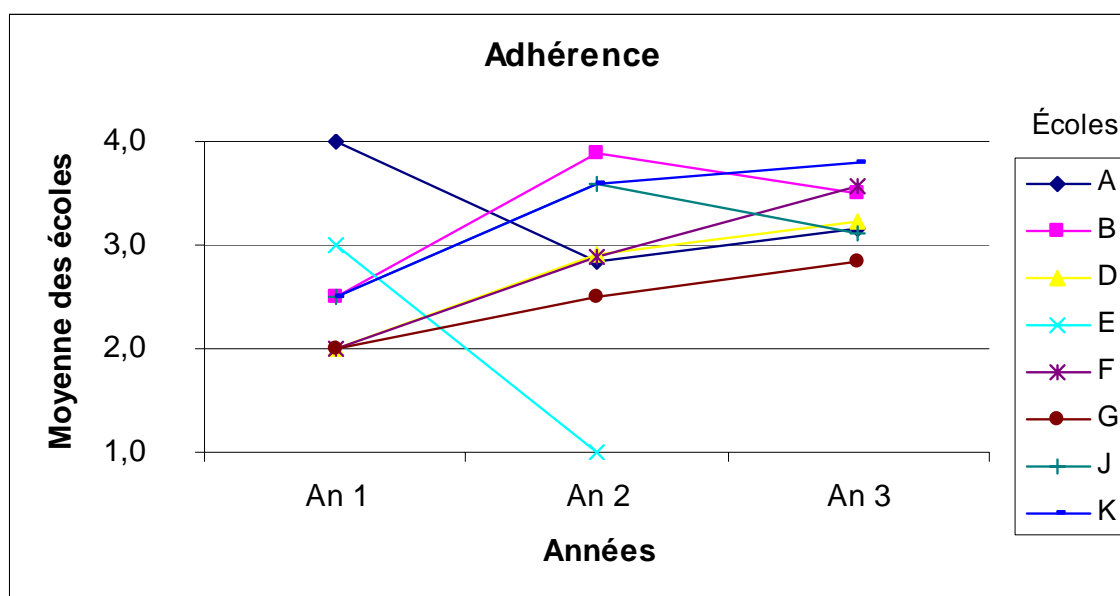
Toutefois, les résultats obtenus avec les cinq écoles de l'ancien groupe témoin permettent d'effectuer d'intéressantes comparaisons sur la façon dont se déroule la première année de mise en œuvre du programme. En effet, ces écoles se distinguent tout d'abord de celles du groupe expérimental par un plus haut niveau socio-économique de leur clientèle. Ensuite, on peut raisonnablement assumer que d'une part, l'attente du programme (deux ans) a pu avoir une certaine incidence sur la motivation du personnel de l'école à l'égard de celui-ci et, d'autre part, il se pourrait que ces mêmes écoles aient bénéficié de l'expérience acquise par l'équipe du CIRCM avec les écoles du groupe expérimental.

PRÉSENTATIONS DES ANALYSES

➤ Tendances des indicateurs de la qualité de l'implantation pour les trois années

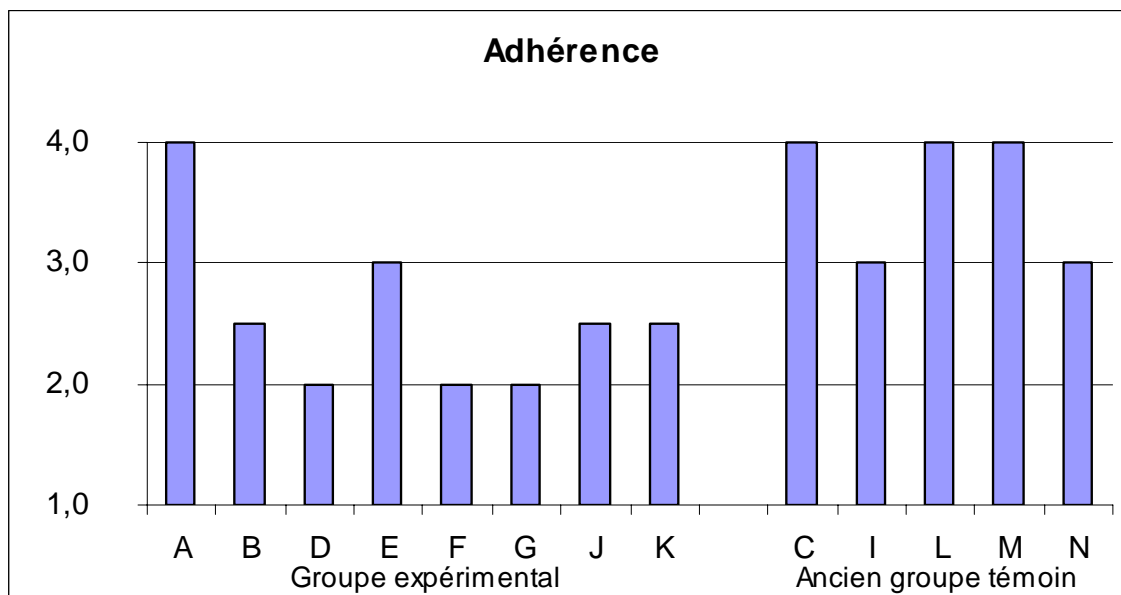
Les figures 2 à 10 présentent les scores globaux obtenus par chacune des écoles au cours des trois dernières années pour les indicateurs d'implantation suivant : l'adhérence au programme (Figures 2 et 3), l'exposition des élèves au programme (Figures 4 et 5), le niveau d'engagement des membres du personnel à l'égard du programme (Figures 6 et 7), le degré de satisfaction du personnel de l'école à l'égard du programme (Figures 8 et 9) ainsi que le niveau d'autonomie des sept écoles du groupe expérimental à l'égard de la mise en œuvre et la gestion du programme en 2004-2005 (Figure 10). Ces figures représentent donc les scores globaux **pour chacune des écoles**.

Figure 2 – Niveaux d'adhérence au programme des écoles sur trois ans





**Figure 3 - Comparaison des scores d'adhérence au programme de la première année de mise en œuvre pour toutes les écoles**



L'analyse des scores obtenus pour les niveaux d'adhérence au programme, telle que présentée aux figures 2 et 3, indique que ceux-ci ont varié grandement au cours des trois années d'implantation du groupe des écoles expérimentales. Une analyse de variance non paramétrique (Test de Friedman) indique des scores plus élevés en deuxième et troisième années par rapport à la première année d'implantation pour les huit écoles du groupe expérimental ( $X^2 = 6,00$ ,  $dl = 2$ ,  $n = 7$ ,  $p = ,05$ ). Il est donc intéressant de noter que le niveau d'adhérence aux directives du programme a crû au cours des trois années d'implantation, ce qui indique, sauf pour l' cole E bien entendu, une mise en œuvre graduelle et croissante des différentes composantes du programme. L'analyse menée pour chacune des écoles (Partie II du rapport) indique assez clairement que dans un certain nombre d'entre-elles, l'importance grandissante du volet « parent » expliquerait une partie de cette accroissement. Toutefois, l'analyse détaillée des milieux montre également que certaines écoles ne respectent pas toujours les recommandations du CIRCM concernant un encadrement soutenu des médiateurs. D'autres analyses indiquent que des enseignantes de deux écoles se questionnent sur la nécessité d'animer la totalité ou une partie des ateliers jugeant que cela n'est plus vraiment nécessaire, déplorant aussi le caractère redondant à leurs yeux des contenus abordés. Les personnes interviewées

(direction et responsable – VLP) dans ces écoles ont souligné qu'il fallait réaffirmer auprès d'eux l'importance de respecter les prescriptions du programme.

Par ailleurs, à la lumière de l'expérience acquise avec les huit écoles du groupe expérimental, nous nous sommes posé la question, à savoir si l'équipe du CIRCM était en mesure d'offrir au groupe témoin des conditions d'implantation favorisant très rapidement le niveau d'adhésion au programme dès la première année comparativement aux écoles du groupe expérimental. Or il se trouve qu'effectivement les cinq écoles du groupe témoin (C, I, L, M et N) possèdent un score moyen significativement plus élevé pour leur première année que celui de la première année des écoles du groupe contrôle (Test de Mann-Whitney :  $Z = -2,341$ ,  $p = 0,019$  – voir Figure 3). Il est à noter que d'autres facteurs que la qualité du soutien apporté par l'équipe du CIRCM à ces écoles témoins peuvent expliquer un niveau d'adhérence plus élevé dès la première année. Ainsi ces écoles, comme nous l'avons vu précédemment, sont de niveau socio-économique différent (plus élevé) que les écoles du groupe expérimental.

Les données des figures 4 et 5 montrent que les écoles du groupe expérimental ont connu, de façon générale un accroissement du niveau global d'exposition au programme au cours des trois dernières années (Test de Friedman :  $X^2 = 6,00$ ;  $dl = 2$ ,  $p = ,05$ ). Ce résultat peut être mis en relation avec l'accroissement également constaté du niveau d'adhérence au programme. Parmi les sept écoles ayant implanté le programme au cours des trois dernières années, seule l'école A présente un niveau d'exposition au programme plus élevé pour sa première année alors que d'autres écoles (B, F, G, J et K) croissent de façon plus importante en deuxième et troisième année. Par ailleurs, il n'existe pas de différence significative (test de Mann-Whitney – Figure 5) entre le niveau d'exposition pour la première année des écoles de l'ancien groupe témoin (C, I, L, M, N) et celle du groupe expérimental.

Figure 4 – Niveaux d'exposition des élèves au programme sur trois ans

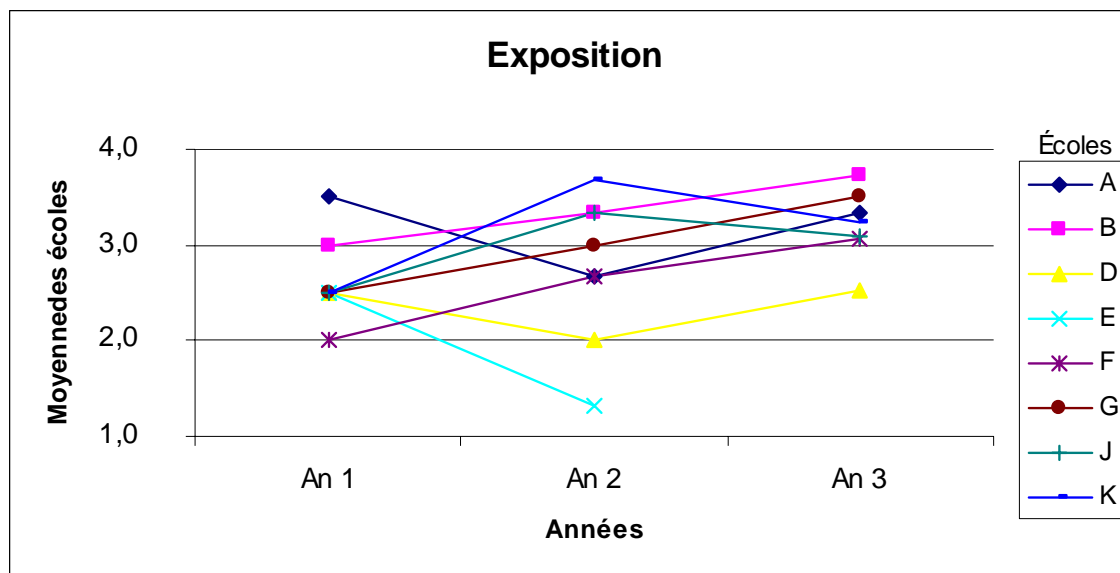
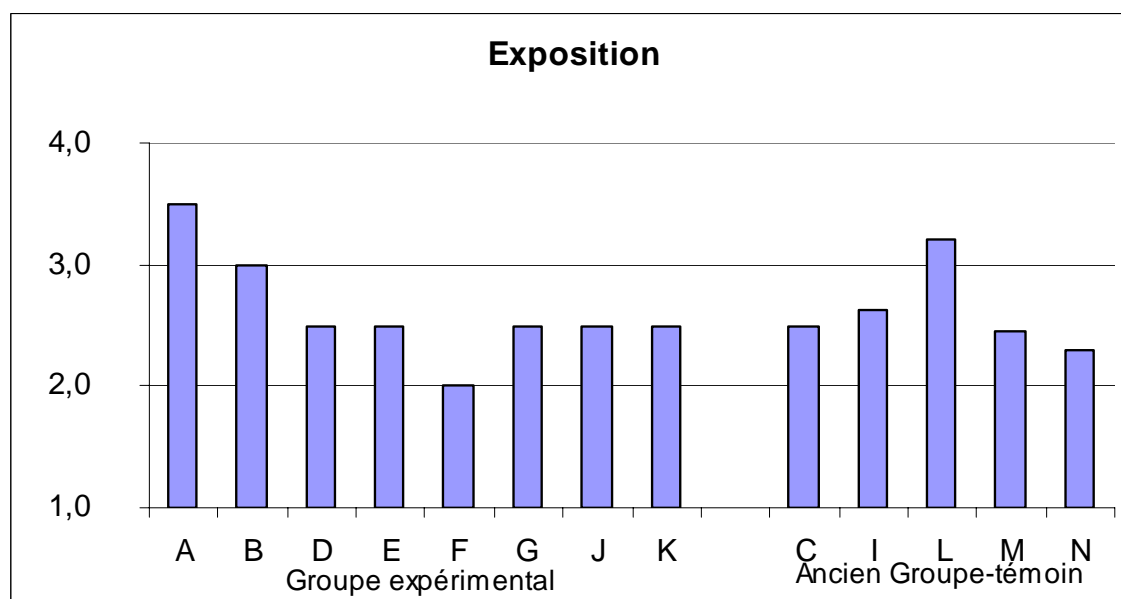


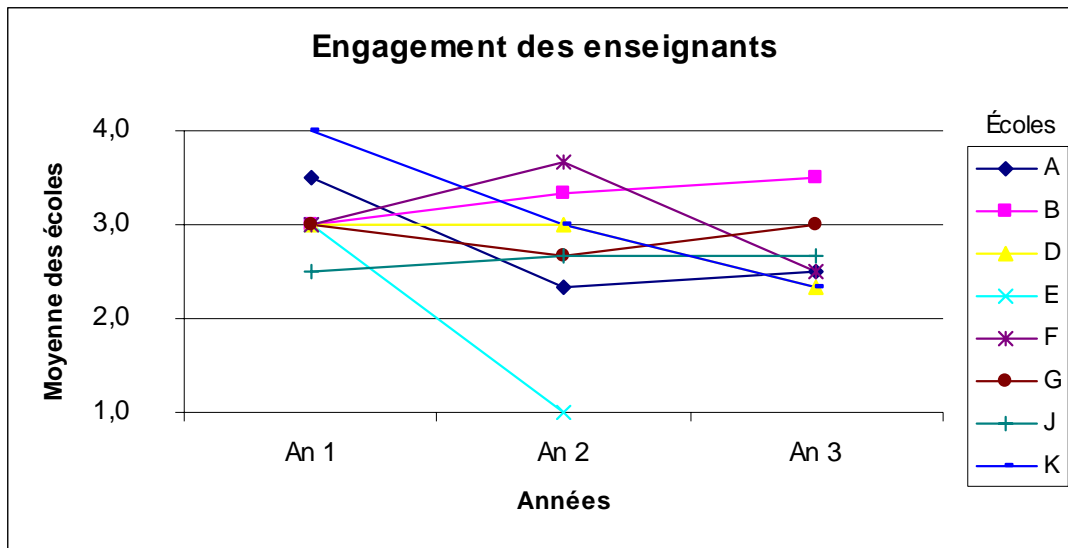
Figure 5 - Comparaison des scores d'exposition au programme pour la première année de mise en œuvre pour toutes les écoles



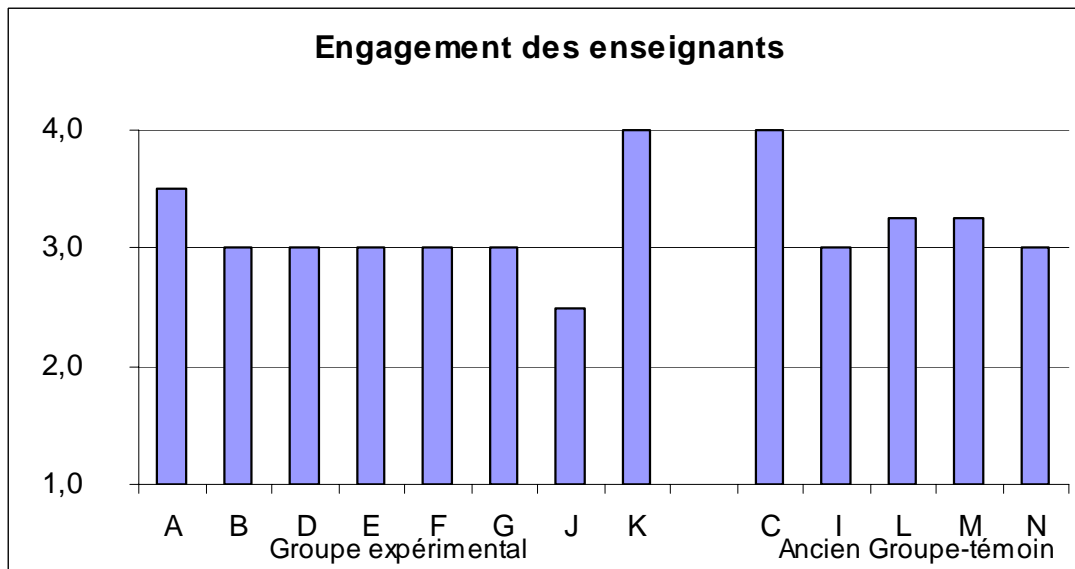
Par ailleurs, on ne distingue pas de fluctuations particulières ou de tendances spécifiques en ce qui concerne l'évolution du niveau d'engagement des membres du personnel à l'égard du programme au cours des trois années d'implantation parmi les écoles du

groupe témoin (Test de Friedman :  $X^2 = 0,320$ ,  $dl = 2$ ,  $p = ,852$ ,  $n = 7$  – Figure 6). Il est à noter toutefois, que ces niveaux d'engagement demeurent en général assez élevés, notamment en ce qui concerne la première année de mise en œuvre du programme, et ce, autant pour les écoles du groupe expérimental que pour les écoles du groupe témoin (pas de différences statistiquement significatives – Figure 7).

**Figure 6 – Niveaux d'engagement des enseignantes à l'égard du programme sur trois ans**



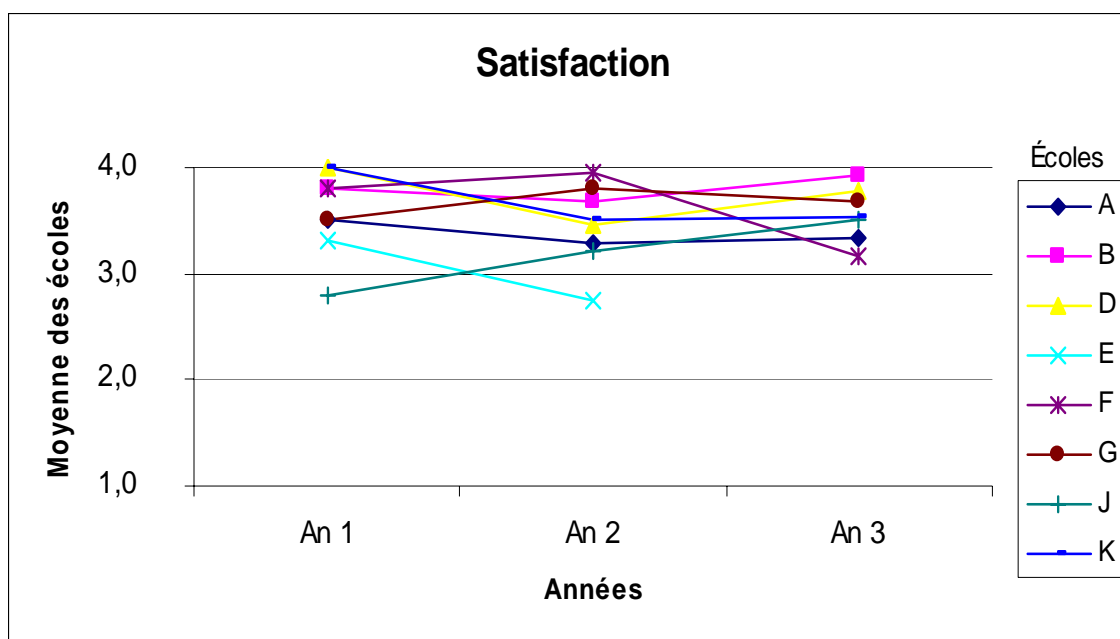
**Figure 7 - Comparaison des scores d'engagement des enseignants pour la première année de mise en œuvre dans toutes les écoles**



On constate, à la figure 8, que le niveau de satisfaction à l'égard du programme

*Vers le pacifique* demeure dans l'ensemble très élevé tout au long des trois années d'implantation tout groupe d'écoles confondu (à l'exception de l'école E en deuxième année). On ne discerne pas de fluctuations particulières durant les trois années de mise en œuvre du programme (Test de Friedman non significatif :  $X^2 = 0,286$ ,  $dl = 2$ ,  $p = ,867$ ,  $n = 7$  – Figure 8). Le même haut taux de satisfaction à l'égard du programme dès la première année d'implantation se manifeste tout autant au sein des écoles du groupe expérimental que celles de l'ancien groupe témoin (Test de Mann-Whitney non significatif,  $Z = -,591$ ,  $p = ,662$  – Figure 9).

**Figure 8 – Niveaux de satisfaction à l'égard du programme sur trois ans**

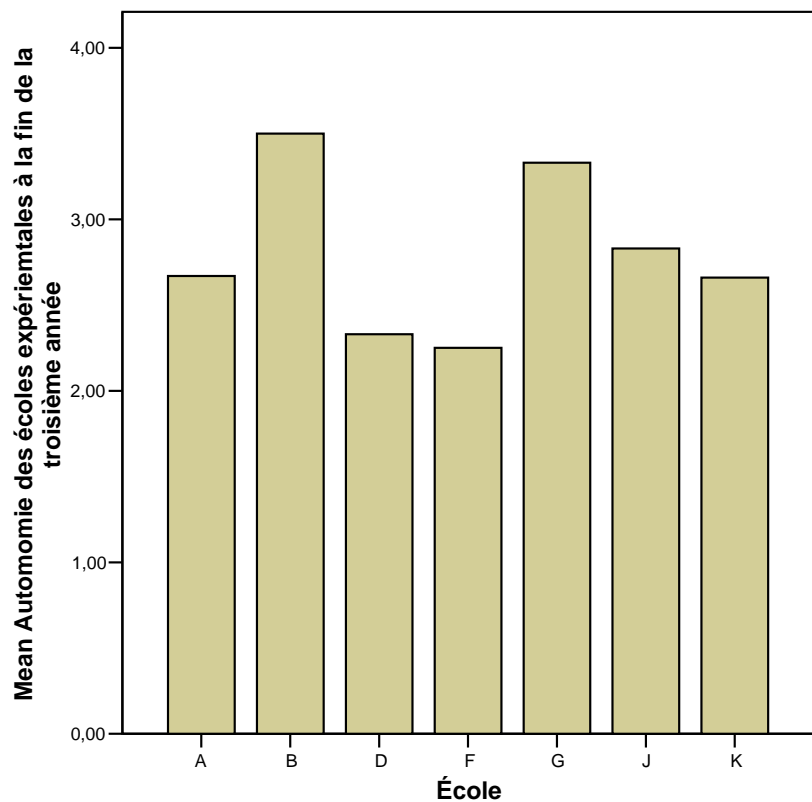


**Figure 9 - Comparaison des scores de satisfaction des enseignants à l'égard du programme pour la première année de mise en œuvre dans toutes les écoles**



La figure 10 présente le niveau d'autonomie des écoles du groupe expérimental à l'égard de l'application et la gestion du programme *Vers le pacifique* pour l'année 2004-2005. Selon les critères présentés au tableau VIII, seules les écoles B et G (scores au-dessus de « 3 »), semblent avoir déjà atteint cet objectif. Les écoles A, J et K auraient encore besoin d'un certain soutien mais seraient sur la bonne voie. La situation semble plus problématique pour les écoles D et F.

**Figure 10 - Niveaux d'autonomie de l'école à l'égard de la gestion et du maintien du programme**



L'analyse réalisée concernant le degré d'autonomie des écoles à l'égard de la gestion du programme ainsi que la capacité de ces dernières à le gérer de façon adéquate et à garantir sa pérennité, nous amène un certain nombre de constats. En entrevues, tous les responsables/représentants des écoles nous ont montré un réel et sincère désir de maintenir ce programme et de continuer à œuvrer à sa mise en œuvre et à son développement. Toutefois, ce n'est pas parce que les gens affirment qu'ils en sont capables qu'il faut nécessairement conclure qu'ils ont en main tous les éléments pour y arriver. Dans la majorité des cas, les écoles consultées ont été en mesure d'identifier très clairement et de justifier adéquatement les conditions nécessaires pour gérer le programme de façon autonome pour l'année 2004-2005. C'est le cas notamment de l'importance d'une personne ressource, du comité de coordination et du leadership scolaire comme étant des éléments essentiels pour parvenir à maintenir le programme. Cependant, certaines de ces écoles n'étaient pas en mesure de prévoir si ces conditions allaient être remplies de façon satisfaisante. Il existe donc un certain nombre d'inconnus sur la poursuite du programme dans ces milieux scolaires après le retrait du CIRCM et ce, en dépit d'une stratégie d'implantation développée par le CIRCM qui voulait, dès la première année, permettre au milieu une prise en charge graduelle et l'établissement d'un certain nombre de conditions de réussite et de maintien (formation, comité de coordination, etc.).

Certains éléments tels que le roulement de personnel, le changement de direction, une réaffectation des ressources, un changement de priorité en fonction des besoins encore plus urgents, une résistance face au programme ou des attentes exagérées à l'égard de celui-ci, représentent un ensemble d'éléments qui peuvent constituer un frein à l'égard de la poursuite du programme et à la mise en place des conditions de réussite. Il semble de plus en plus évident selon notre analyse que les écoles qui comptent presque essentiellement sur la direction ou une personne bien identifiée pour assurer la survie et la continuité de *Vers le pacifique* semblent également celles qui ont un taux de participation et d'engagement un peu plus faible que les autres (les écoles E et F en particulier). Il semble que dans ces écoles on compte un peu trop sur la direction pour obliger les professeurs et le reste du personnel à s'engager dans le programme. Il s'agit d'un point important car même si cette stratégie semble avoir fonctionné au cours des premières années, il est clair qu'une mobilisation limitée du milieu scolaire ne peut assurer la poursuite du programme.

Un dernier point concerne le niveau d'intégration du programme aux autres activités de l'école ou à certains aspects du projet éducatif. Notre analyse démontre tout d'abord qu'une telle intégration demeure relativement limitée et est extrêmement variable d'une école à l'autre. Nos recherches antérieures ont montré qu'une telle intégration ne se fait qu'à moyen ou à plus long terme. Toutefois, nous avons pu identifier chez un certain nombre d'écoles un potentiel réel à cet égard. D'autres écoles cependant éprouvent des difficultés à maintenir le déroulement des ateliers ou à convaincre les enseignants de la nécessité de les appliquer comme étant un aspect absolument essentiel au programme. Ces résultats suggèrent d'éventuelles difficultés à l'égard d'une gestion autonome ainsi que son maintien à moyen terme. Dans quelle mesure cependant les indicateurs d'adhésion, d'exposition, d'engagement et de satisfaction peuvent être liés au niveau d'autonomie?

➤ **Relations entre les indicateurs**

Le tableau X présente les analyses de corrélations de rangs (Spearman) entre nos cinq indicateurs. Les mesures d'adhérence, d'exposition, d'engagement et de satisfaction sont les scores moyens obtenus par chacune des écoles au cours des trois années de la recherche. Les coefficients en gras sont ceux possédant un seuil statistiquement significatif ( $p < ,05$ ) ou marginalement significatif ( $,1 > p > ,05$ ). L'analyse fait ressortir une série de liens de nature séquentielle entre l'adhérence et l'exposition, l'exposition et l'engagement des adultes et, l'engagement et la satisfaction. Cette chaîne de corrélations fait beaucoup de sens puisqu'elle correspond à un déroulement logique du processus de mise en œuvre du programme. Il est noté également que l'autonomie semble particulièrement liée à l'exposition au programme. Ce résultat permet d'identifier un prédicteur potentiel (le degré d'exposition au programme au cours des trois années) du niveau d'autonomie à l'égard de la gestion du programme. Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de constater que le degré de satisfaction des enseignantes et des élèves à l'égard du programme ne semble pas être associé ni à l'adhérence ou l'exposition, ni même à l'autonomie de gestion et au maintien du programme pour les prochaines années. En fait, la satisfaction ne semble pas beaucoup associée à la qualité de l'implantation. L'analyse de d'autres liens peuvent être logiquement envisagés (ex. : l'adhérence avec l'engagement) mais la taille de notre échantillon ne nous permet pas aller plus loin dans les interprétations.



**Tableau X**  
**Corrélations de rangs (Spearman) entre les indicateurs de la qualité du processus d'implantation**

Pour les trois années pour les écoles du groupe expérimental						
		Adhérence	Degré d'exposition au programme	Niveau d'engagement des adultes	Satisfaction à l'égard du programme	Autonomie
<b>Adhérence</b>	Coefficient	1,000	<b>,786*</b>	,443	,238	,071
	P		,021	,272	,570	,879
	N	8	8	8	8	7
<b>Degré d'exposition au programme</b>	Coefficient		1,000	<b>,659</b>	,452	<b>,679</b>
	P			,076	,260	,094
	N		8	8	8	7
<b>Niveau d'engagement des adultes</b>	Coefficient			1,000	<b>,790*</b>	,144
	P				,020	,758
	N			8	8	7
<b>Satisfaction à l'égard du programme</b>	Coefficient				1,000	,143
	P					,760
	N				8	7
<b>Autonomie</b>	Coefficient					1,000
	P					
	N					7

\* Corrélation significative à 0,05 (bilatérale)

Notre analyse du processus d'implantation nous a donc permis de constater des variations significatives tant dans l'ampleur que la qualité de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* au cours des trois dernières années (ces variations apparaissent avec encore plus d'acuité dans les analyses milieu par milieu – Rapport- Deuxième partie). Certaines écoles (D et F) paraissent même éprouver certaines difficultés. Il convient maintenant d'essayer de cerner les éléments explicatifs d'un tel constat.

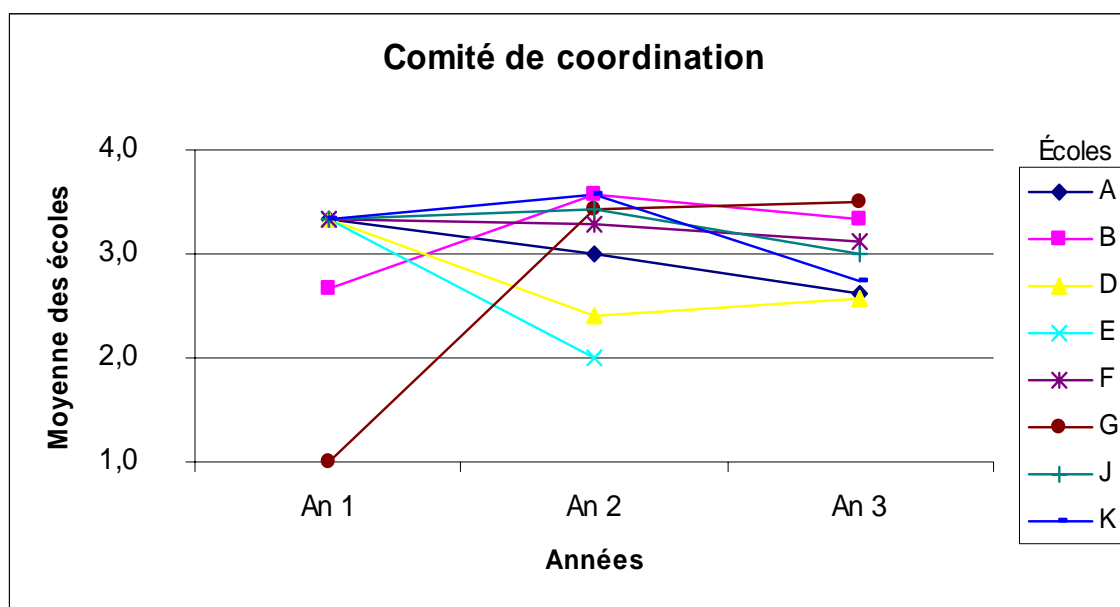
## ANALYSE DES ÉLÉMENTS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À L'IMPLANTATION

### ➤ Description des conditions « facilitantes »

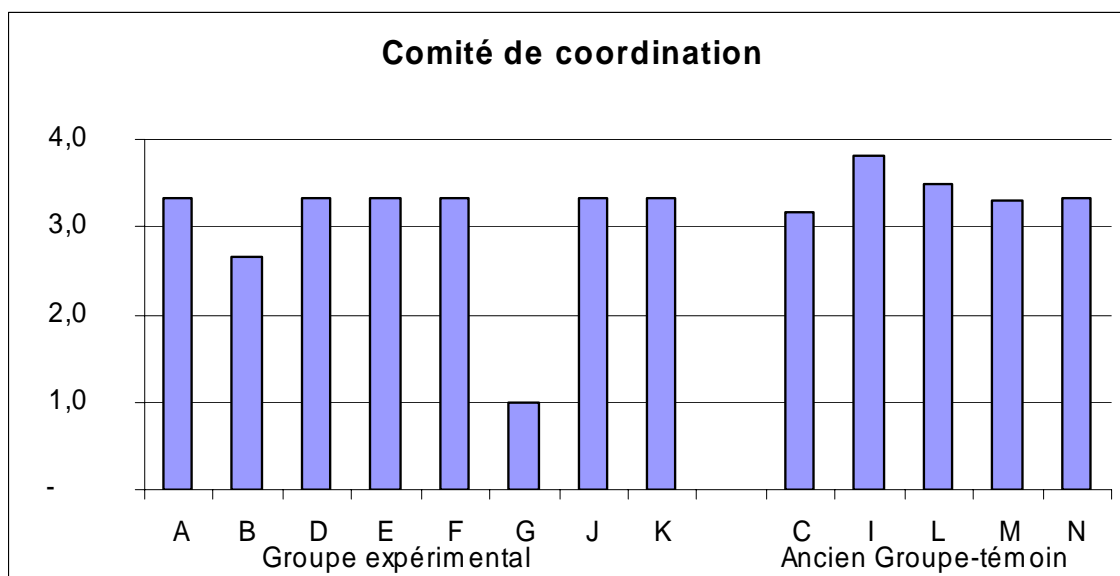
Les graphiques des figures 12 à 21 présentent des scores globaux obtenus pour chacune des cinq grandes prescriptions aux conditions de réussite prescrites par le CIRCM pour une mise en œuvre réussie du programme. Ces scores moyens sont obtenus à partir des indicateurs détaillés décrits au **Tableau IX**.

La figure 11 présente les scores globaux obtenus par chacune des écoles en ce qui a trait à l'implication d'un comité de coordination du programme. Les scores sont généralement assez élevés, quoiqu'un certain nombre se situe entre 2 et 3, mais aucune tendance particulière ne semble se dégager pour les sept écoles ayant implanté le programme au cours des trois années (Test de Friedman,  $X^2 = 2,00$ ,  $dl = 2$ ,  $p = ,368$ ). Aucune distinction n'apparaît non plus entre les écoles expérimentales et témoin pour ce qui est de la première année d'implantation (Test de Mann-Whithney non significatif :  $p = ,52$  – Figure 12).

**Figure 11 – Présence du comité de coordination sur trois ans**



**Figure 12 - Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la présence d'un comité de coordination**



Les éléments de formation offerte par le CIRCM (en fonction du programme mais également en fonction des besoins exprimés par les milieux) apparaissent assez variables en termes d'intensité et de fréquences d'apparition (Figure 13). La majorité des scores de formation apparaissent assez élevés sinon très élevés pour la première année (l'année la plus importante) ainsi que pour la deuxième année (sauf l'école G). Les niveaux de formation apparaissent plus variables et moins nombreux pour la troisième année, ce qui nous apparaît tout à fait normal et prévisible. Par contre, aucune tendance significative n'apparaît au cours des trois années, pas plus que des différences significatives ne ressortent pour ce qui est de la première année entre le groupe expérimental et le groupe témoin (Figure 14). Ces scores élevés de la variable « formation » en première et deuxième années ainsi que la faible demande en troisième année pourraient peut-être supposer un niveau d'autonomie croissant de l'école à l'égard de la prise en charge et de l'application du programme. Cette hypothèse reste cependant à vérifier.

Figure 13 – Présence des activités de formation sur trois ans

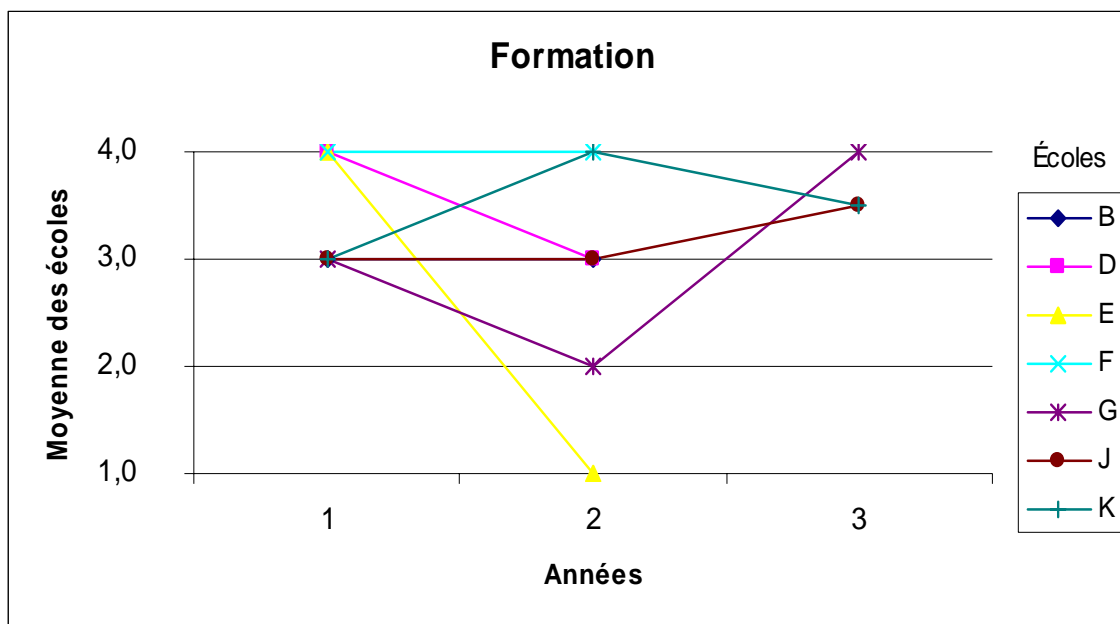
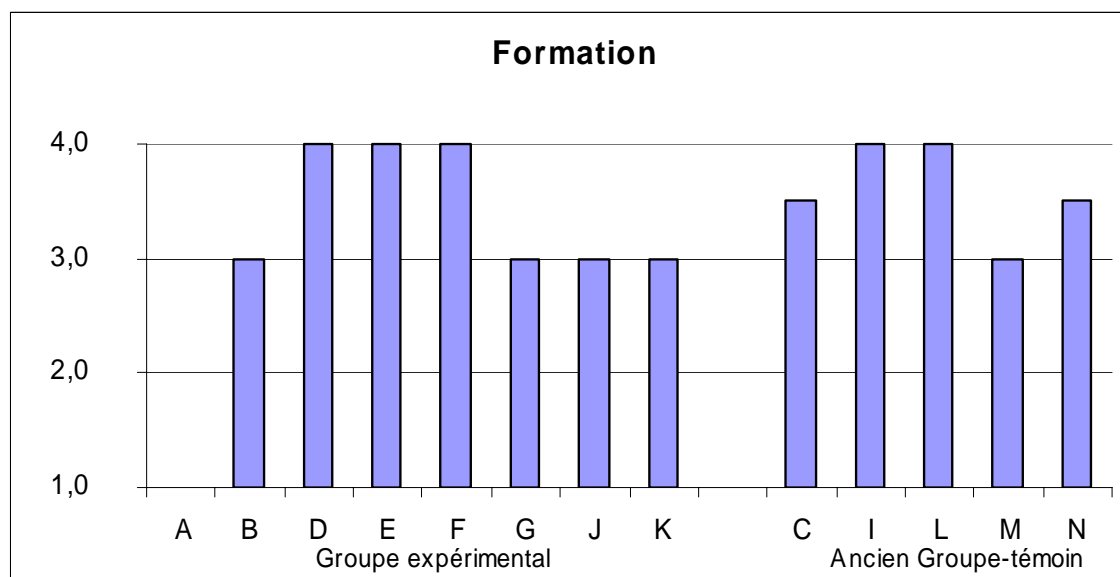
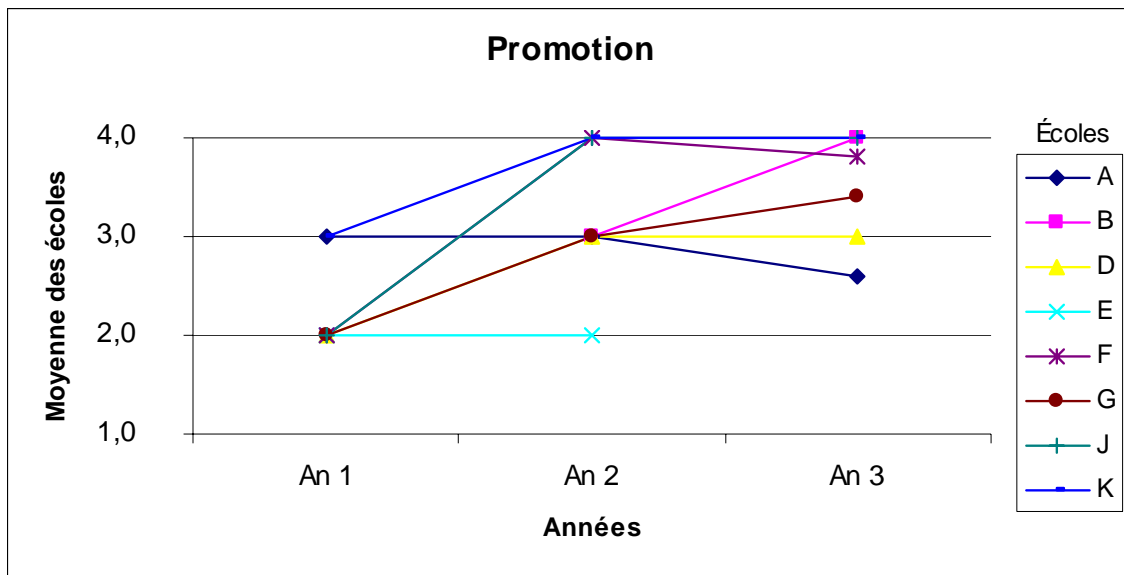


Figure 14 - Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la présence d'activités de formation

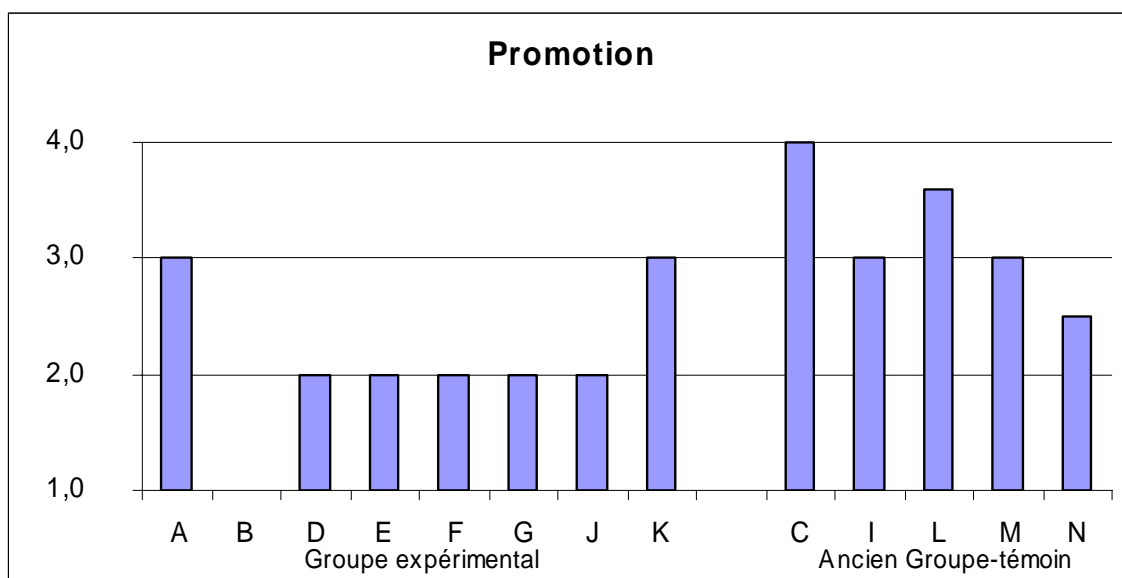


Le graphique 15 présente des fluctuations intéressantes en ce qui a trait à la promotion du programme réalisée par les écoles au cours des trois années. Une analyse de variance non paramétrique fait ressortir des fluctuations de nature significative (Test de Friedman-  $X^2 = 6,3$ ,  $dl = 2$ ,  $n = 7$ ,  $p = ,043$ ). La tendance observée montre que les niveaux de promotion en général s'accroissent entre la première et la deuxième année et entre la première et la troisième année également. Encore une fois, outre une plus grande visibilité du programme dans le milieu scolaire, ces résultats sembleraient indiquer une prise en charge graduelle du programme par l'école. Il est par ailleurs intéressant de constater, peut-être suite à l'expérience acquise avec les écoles du groupe expérimental ou encore en raison d'une plus grande motivation due à l'attente du programme, de constater que les niveaux d'activités de promotion du programme sont significativement importants au cours de la première année dans les écoles de l'ancien groupe témoin que dans les écoles du groupe expérimental (Test de Mann-Whitney :  $Z = -2,317$ ,  $p = ,03$ ,  $n=13$  – Figure 16).

Figure 15 – Présence des activités de promotion du programme sur trois ans



**Figure 16 - Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la présence d'activités de promotion du programme**



En ce qui concerne l'implication du service de garde dans la mise en œuvre du programme (Figure 17) l'analyse statistique ne démontre pas de tendances ou de fluctuations particulières durant les trois années de sa mise en œuvre. On constate malgré tout des fluctuations sur trois ans au sein de chacune des huit écoles du groupe expérimental. Aucune différence statistiquement significative n'apparaît non plus entre la première année d'implantation du programme dans les écoles expérimentales et celles de l'ancien groupe témoin (Figure 18).

Figure 17 – Degré de participation du service de garde sur trois ans

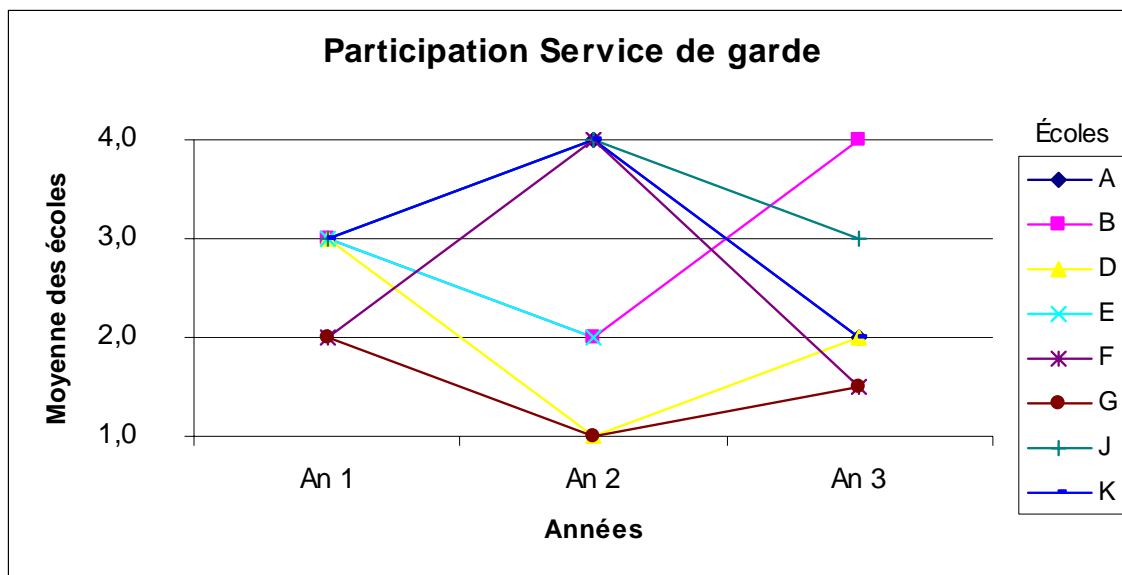
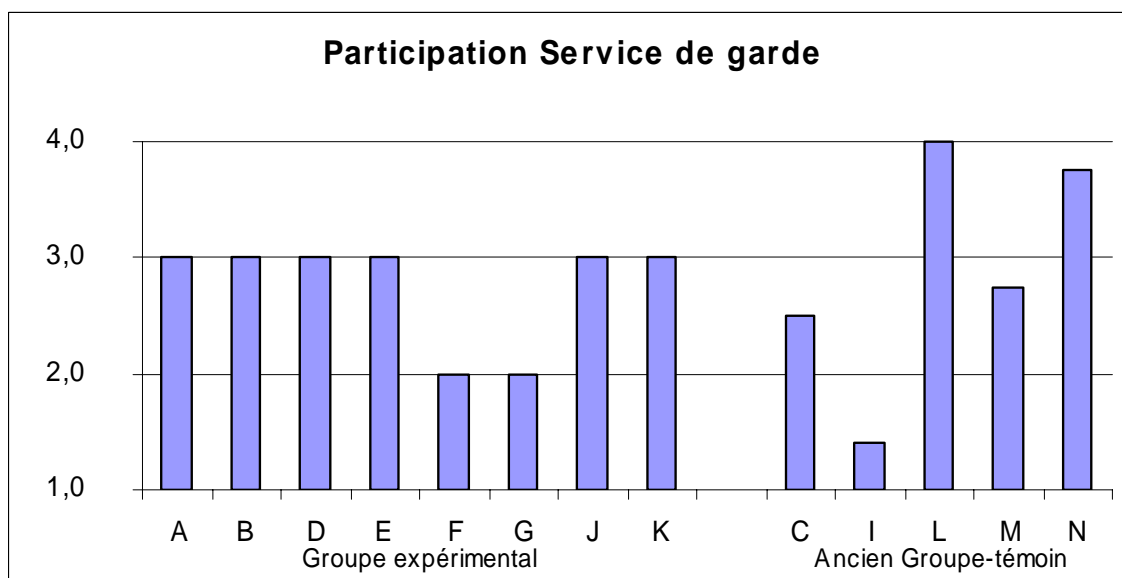
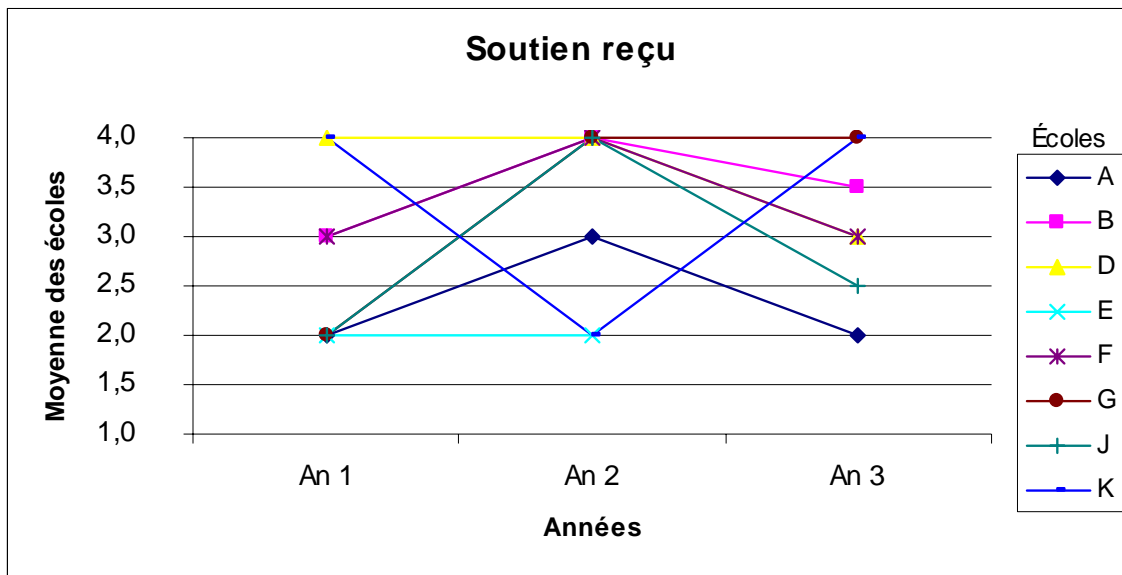


Figure 18 - Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la participation du service de garde



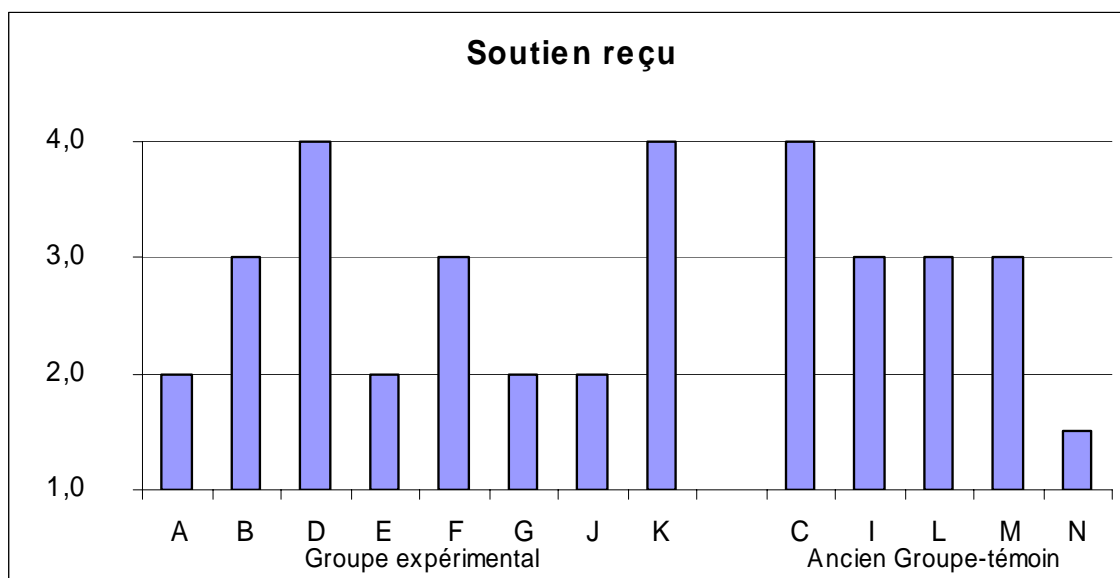
Finalement, des fluctuations marginales statistiquement significatives sont constatées en ce qui concerne la satisfaction du soutien offert par le CIRCM et le responsable-école au cours des trois premières années d'implantation (Test de Friedman,  $X^2 = 4,522$ ,  $p = ,104$ ,  $dl = 2$ ,  $n=7$  – Figure 19). La tendance observée dans plusieurs écoles est que cette satisfaction croît en deuxième et en troisième année par rapport à la première année. (Il est à noter qu'aucune différence statistiquement significative ne ressort de la comparaison entre les écoles du groupe expérimental et celle de l'ancien groupe témoin – Figure 20. Ce résultat suggère que des ajustements importants ont été réalisés tant de la part du CIRCM que de la personne responsable du programme à l'école pendant ces trois années. Ce résultat peut laisser entendre également que les enseignantes et les autres intervenants de l'école ont développé un « certain confort » à l'égard de l'application du programme.

Figure 19 – Satisfaction à l'égard du soutien reçu (responsable et CIRCM) sur trois ans





**Figure 20 - Comparaison entre les écoles pour la première année de mise en œuvre concernant la satisfaction à l'égard du soutien reçu**



➤ **Liens entre la qualité de l'implantation et les conditions « facilitantes » avancées par le cadre d'analyse**

La dernière étape de notre analyse consiste à vérifier dans quelle mesure des liens existent entre d'une part, la qualité du processus d'implantation au cours des trois années et, d'autre part, les déterminants de cette qualité que nous postulons dans notre modèle (voir la figure 1).

Notre modèle distingue deux catégories de conditions: 1- Celles concernant les caractéristiques du programme et de son processus d'implantation (Tableau XI); 2- Celles concernant les caractéristiques de l'environnement scolaire (Tableau XII).

Les coefficients de corrélations de rangs (Spearman, tests bilatéral) en gras au tableau XI ont un seuil statistiquement significatif ( $p < ,05$ ) ou marginalement significatif ( $,1 > p > ,05$ ) sur une base bilatérale ou unilatérale. L'analyse révèle que les activités de promotion et de mise en valeur du programme sont étroitement liées à la qualité de l'adhérence, de l'exposition ainsi que de l'engagement des adultes. Il serait naturellement hasardeux d'évoquer ici un lien de cause à effet. Contentons nous de souligner que la volonté

soutenue de promouvoir et de faire connaître *Vers la pacifique* à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école semble être la marque d'un milieu qui adhère aux valeurs et objectifs du programme et qui se mobilise pour les réaliser. On ne peut parler non plus de lien causal entre la participation du service de garde de l'école et son adhérence au programme. Cette corrélation significative suggère cependant que cette participation renforce le milieu dans sa volonté d'appliquer le programme tel que prescrit par le CIRCM.

À l'instar de la corrélation significative obtenue au tableau X entre le niveau d'engagement des adultes et leur satisfaction globale à l'endroit du programme, le fort lien constaté entre la satisfaction du soutien reçu et l'engagement semble être du même type. Ce dernier résultat permet peut-être de préciser l'élément le plus important de cette satisfaction (le soutien reçu). Finalement un fort lien négatif et significatif ressort de l'analyse entre la quantité moyenne de formation reçue au cours des trois ans et le niveau d'autonomie de l'école à l'égard de la gestion et du maintien du programme. Ce résultat à prime abord surprenant est analysé graphiquement à la figure 21. Celle-ci fait apparaître assez clairement que la relation négative est attribuable surtout aux écoles D et F. En effet, le coefficient de corrélations de rangs obtenu en retirant ces deux écoles est très nettement non significatif ( $p = -,359$ ,  $n=5$ ,  $p = ,553$ ). Il est à noter que les écoles D et F malgré un niveau assez élevé de satisfaction à l'égard du programme et du soutien reçu (Figures 8 et 18), montrent néanmoins des niveaux relativement faibles (par rapport aux autres écoles) aux plans de l'adhérence (Figure 2), de l'exposition (Figure 4) et de l'engagement (Figure 8).

De plus, l'analyse spécifique de l'école D (voir la Partie II du présent rapport), suggère une certaine difficulté de la direction à mobiliser de façon importante son personnel autour des activités du programme. Il n'est donc pas étonnant de retrouver un niveau d'autonomie relativement bas (Figure 10). Cette analyse suggère que la formation offerte même de façon importante n'assure pas automatiquement une prise en charge graduelle du programme par le milieu. D'autres aspects relatifs à la gestion et à l'organisation des écoles doivent être pris en considération.

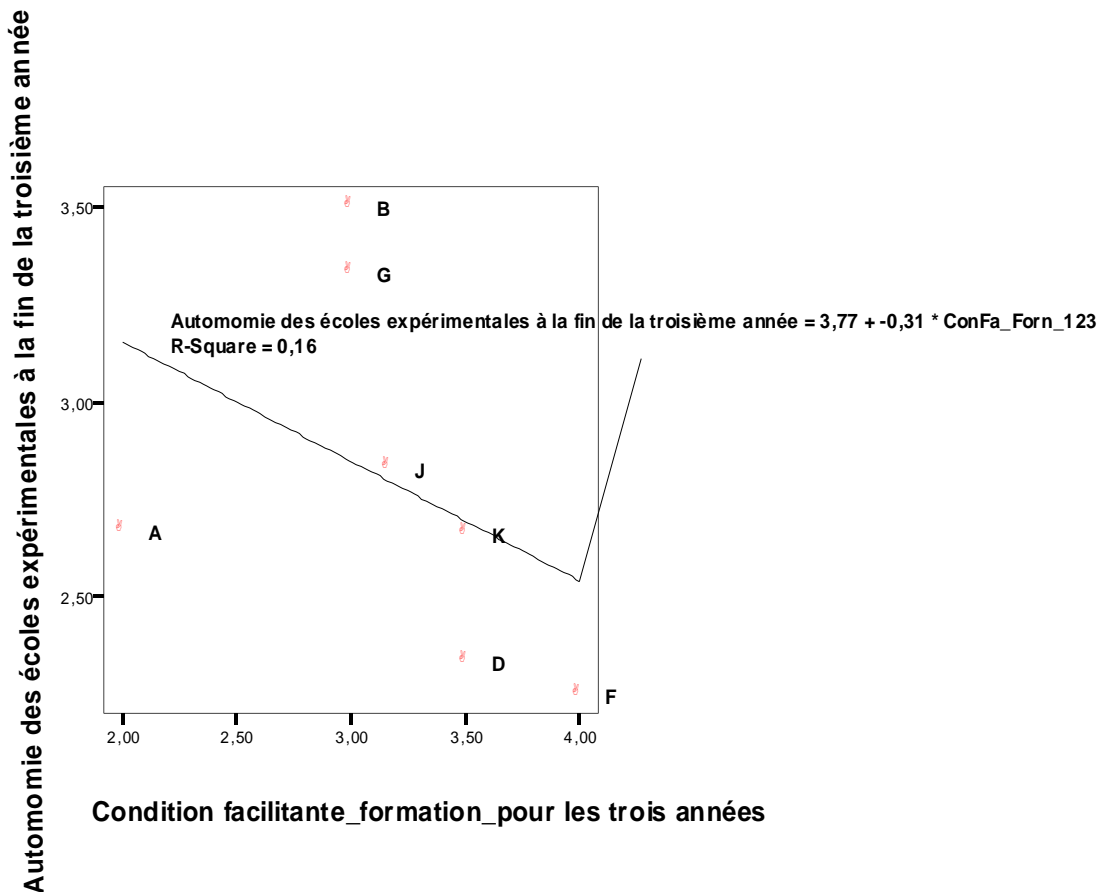
**Tableau XI**  
**Corrélations de rangs (Spearman) entre les indicateurs (moyenne sur trois ans) de qualité de l'implantation et les conditions « facilitantes » concernant les caractéristiques de la mise en œuvre du programme (moyenne sur trois ans)**

Conditions « facilitantes »		Pour les trois années				
		Adhérence au programme	Degré d'exposition au programme	Niveau d'engagement des adultes	Satisfaction à l'égard du programme	Autonomie à l'égard de la gestion et du maintien du programme
<b>Comité de coordination</b>	Coefficient	<b>,548</b>	,190	,228	-,048	-,214
	p	,160	,651	,588	,911	,645
	n	8	8	8	8	7
<b>Formation reçue</b>	Coefficient	-,048	,277	,370	,361	<b>-,744</b>
	p	,910	,506	,367	,379	,046
	n	8	8	8	8	7
<b>Promotion du programme</b>	Coefficient	<b>,738*</b>	<b>,690</b>	<b>,695</b>	,381	,214
	p	,037	,058	,056	,352	,046
	n	8	8	8	8	7
<b>Implication du service de garde</b>	Coefficient	<b>,724*</b>	,466	,037	-,184	,222
	p	,042	,244	,931	,662	,632
	n	8	8	8	8	7
<b>Satisfaction du soutien reçu</b>	Coefficient	,024	,171	<b>,638</b>	<b>,927**</b>	-,074
	p	,954	,686	,089	,001	,875
	n	8	8	8	8	7

\* Corrélation significative à 0,05 (bilatérale)

\*\* Corrélation significative à 0,01 (bilatérale)

**Figure 21 – Analyse graphique de la corrélation entre les scores moyens de formation reçue par les écoles du groupe expérimental au cours des trois ans et leur niveau d'autonomie à l'égard de la gestion du programme**



Les résultats significatifs ou marginalement significatifs (en gras) présentés au tableau XII indiquent que la qualité du climat relationnel entre les membres du personnel ainsi que du climat d'appartenance des adultes envers leur école, vont de pairs avec plusieurs dimensions décrivant la qualité de l'implantation. Ces résultats suggèrent que la capacité du milieu à mettre en œuvre efficacement le programme et à se mobiliser à cette fin, dépend en bonne partie de la qualité des rapports entre les membres du personnel ainsi que l'appréciation que ces derniers ont de leur milieu travail. Il pourrait s'agir d'une condition initiale très importante à prendre en considération au moment de décider de la mise en œuvre du programme. Nos analyses indiquent également qu'une telle condition devrait également se maintenir pour assurer la mise en œuvre.

Par ailleurs, la satisfaction des adultes à l'égard du programme semble en partie liée (ou déterminée ?) par la qualité des rapports que le personnel entretient avec la direction ainsi que la perception qu'il a de ses qualités de gestionnaire. Il pourrait s'agir également d'une condition (de succès) de départ devant se maintenir tout au long du processus. La satisfaction à l'égard du programme est étroitement associée aux relations entre le personnel et la direction parce que selon nous, les membres du personnel tendraient à faire une association entre la venue d'un nouveau projet (*Vers le pacifique*) et son initiateur, la direction dans la plupart des cas. Par ailleurs, les corrélations significatives obtenues entre les pratiques de gestion de comportement qui promeuvent la résolution de conflits et les niveaux d'exposition, d'engagement et de satisfaction bien intéressantes sont peut-être confondues avec un effet possible du programme. En effet, ou bien ces pratiques avaient déjà cours dans l'école avant la venue de *Vers le pacifique* et ont facilité son implantation ou encore, ces pratiques se sont accrues considérablement pendant les trois années grâce en particulier au programme. Des analyses ultérieures mettront à l'épreuve ces deux hypothèses.

En terminant, il convient de souligner l'absence de corrélations significatives entre la variable « autonomie » et les différentes caractéristiques de l'environnement scolaire. Il semblerait que le milieu scolaire en soi jouerait un rôle direct et important dans la qualité du démarrage du programme et le maintien de certaines conditions de succès de sa mise en œuvre. Toutefois, la capacité du milieu à gérer et à maintenir de façon autonome le programme, semble dépendre avant tout de sa capacité de suivre et de s'ajuster aux prescriptions/recommandations du CIRCM sur la façon de mettre en œuvre *Vers le pacifique*.

**Tableau XII**  
**Corrélations de rangs (Spearman) entre les indicateurs de qualité de l'implantation et les conditions « facilitantes » concernant les caractéristiques de l'école**

Conditions « facilitantes »		Pour les trois années				
		Adhérence au programme	Degré d'exposition au programme	Niveau d'engagement des adultes	Satisfaction à l'égard du programme	Autonomie à l'égard de la gestion et du maintien du programme
Climat relationnel entre les membres du personnel	Coefficient	<b>,810*</b>	<b>,667</b>	,204	,286	,286
	p	,015	,071	,629	,493	,535
	n	8	8	8	8	7
Climat relationnel entre le personnel et la direction	Coefficient	,000	,286	,383	<b>,690</b>	,321
	p	1,000	,493	,349	,058	,482
	n	8	8	8	8	7
Climat d'appartenance membres du personnel	Coefficient	<b>,690</b>	<b>,643</b>	,587	<b>,738*</b>	,214
	p	,058	,086	,126	,037	,645
	n	8	8	8	8	7
Enseignement des règles	Coefficient	,524	,429	,335	<b>,548</b>	-,393
	p	,183	,289	,417	,160	,383
	n	8	8	8	8	7
Application des règles	Coefficient	,429	,119	,072	,262	,571
	P	,289	,779	,866	,531	,180
	N	8	8	8	8	7
Gestion des comportements-résolution de problèmes	Coefficient	,262	<b>,619</b>	<b>,611</b>	<b>,762*</b>	,571
	P	,531	,102	,108	,028	,180
	N	8	8	8	8	7
Gestion des comportements réactives	Coefficient	,571	,357	,395	,286	,000
	P	,139	,385	,333	,493	1,000
	N	8	8	8	8	7
Pratiques pédagogiques	Coefficient	,190	,286	,527	<b>,833*</b>	-,107
	P	,651	,493	,180	,010	,819
	N	8	8	8	8	7
Leadership (direction)	Coefficient	,000	,143	,299	<b>,619</b>	,107
	P	1,000	,736	,471	,102	,819
	N	8	8	8	8	7
Innovation (direction)	Coefficient	,143	,357	,395	<b>,619</b>	,250
	P	,736	,385	,333	,102	,589
	N	8	8	8	8	7

Pour les trois années						
Conditions « facilitantes »		Adhérence au programme	Degré d'exposition au programme	Niveau d'engagement des adultes	Satisfaction à l'égard du programme	Autonomie à l'égard de la gestion et du maintien du programme
Perception globale de la direction	Coefficient	,000	,143	,299	<b>,619</b>	,107
	P	1,000	,736	,471	,102	,819
	N	8	8	8	8	7

\* Corrélation significative à 0,05 (bilatérale)

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Parvenus au terme de cette étude menée sur trois ans, nous avons tenté de répondre aux quatre grands objectifs que nous nous étions fixés au début de cette recherche :

1. déterminer si le programme a été mis en œuvre tel que prévu. Il s'agit de documenter de façon détaillée, la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* pour chacune des écoles (incluant les niveaux de participation et de satisfaction à l'égard du programme et du soutien reçu);
2. identifier les facteurs ou les éléments qui favorisent ou nuisent à l'implantation du présent programme d'intervention;
3. décrire le niveau d'appropriation/autonomie du programme pour chacune des écoles;
4. cerner ou déterminer l'efficacité de la démarche proposée par le CIRCM pour la mise en œuvre de *Vers le pacifique* dans les écoles primaires et sa prise en charge graduelle par le milieu.

Nous avons développé une démarche méthodologique et analytique qui a tenté de répondre empiriquement, et de façon précise, à tous ces objectifs. Nous croyons y être parvenus en grande partie malgré toute la complexité qu'implique l'analyse de la mise en œuvre d'un programme de cette envergure dans treize écoles. Nos analyses montrent clairement que parmi les écoles du groupe expérimental, un certain nombre s'acheminent vers une réelle appropriation du programme tandis que l'avenir s'annonce incertain pour d'autres. Notre quatrième objectif visait à ce égard « à valider » la démarche développée par le CIRCM pour assurer une mise en œuvre réussie de *Vers le pacifique*. Dans l'état actuel de la recherche, nous pouvons affirmer que cette démarche nous apparaît très efficace dans la plupart des milieux étudiés en autant que l'équipe du CIRCM puisse identifier rapidement les éléments à la fois facilitant ou nuisibles provenant de ces écoles. En ce sens, l'application de notre modèle (Figure 1, p. 19) à l'analyse des données a permis d'identifier certains aspects, notamment en ce qui a trait au leadership scolaire, susceptibles d'affecter l'ensemble du processus de mise en œuvre. Plus concrètement, nous formulons une série de recommandations (voir plus bas) afin de resserrer la démarche d'implantation et d'ajuster le processus en fonction des caractéristiques du milieu scolaire. Ces recommandations découlent tout autant de



l'analyse synthèse que nous venons de présenter dans la Partie I de notre rapport, que de celle réalisée pour chacune des écoles (Partie II).

#### **ÉLÉMENTS EN RAPPORT AVEC LES EXIGENCES DU PROGRAMME**

1. Le fonctionnement sur une base régulière du comité de coordination. Permet de « maintenir le cap », d'évaluer les besoins et de réaffirmer le « caractère entier » du programme. Permet aussi la prise en charge des nouveaux enseignant(e)s. Évite une trop grande concentration des responsabilités de la mise en œuvre sur les épaules d'une seule personne.
2. La présence d'un responsable de programme (travailleur social, psychoéducateur, éducateur spécialisé, etc.) dans l'école pour mener à bien (planifier, organiser, animer le comité de coordination) l'ensemble des activités. Une autre personne que la direction.
3. L'importance de la formation à donner au personnel dans les premières phases de la mise en œuvre. L'analyse suggère cependant un réajustement pour éviter une trop grande dépendance, réduisant d'autant la prise en charge graduelle.
4. Les analyses réalisées pour chacune des écoles suggèrent qu'une partie des problèmes d'adhésion concerne des difficultés d'appliquer correctement le volet « Médiation ». Problèmes à examiner.
5. Les activités de promotion soutenues tout au long de l'année accroissent la viabilité et les valeurs sous-tendues par le programme : associées à l'exposition au programme.

#### **ÉLÉMENTS EN RAPPORT AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU**

6. La qualité de la relation entre les membres du personnel et la direction ainsi qu'une vision positive de cette dernière par son équipe semble être un élément important pour la satisfaction à l'égard du programme mais également pour les premières phases de l'implantation (Adhésion

adhérence ?). En effet, le programme est souvent associé à son premier promoteur (la direction).

7. Nécessité pour l'école de créer des bons climats relationnel et d'appartenance entre ses membres du personnel afin d'assurer notamment un bon niveau de mobilisation à l'égard du programme.
8. Dans le même ordre d'idées, l'intégration de *Vers le pacifique* au projet éducatif de l'école constitue la voie privilégiée d'une implantation réussie et d'une prise en charge complète par le milieu.
9. Il semble qu'un milieu ayant déjà des pratiques axées sur la promotion de la résolution pacifique des problèmes interpersonnels possède déjà un atout pour une implantation réussie. (Conclusion sous réserve d'analyses ultérieures).◆

## RÉFÉRENCES ET SOURCES DOCUMENTAIRES UTILISÉES

- Aber, J.L., Jones, S.M., Brown, J.L., Chaudry, T. et Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development & Psychopathology*. Vol 10(2), 187-213.
- Aber, J.L., Brown, J.L., Jones, S.M., Chaudry et Samples, F. (1996). The evaluation of the resolving conflict creatively program: An overview. *American Journal of Preventive Medicine*. 12(5, Suppl), 82-90.
- Araki, C.T. (1990). Dispute management in the schools. *Mediation Quarterly*, 51-62.
- Bowen, F., Dufresne, C., Fortin, F., Fournier, M., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Lacroix, M. (2004). *Analyse des impacts d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **deuxième année** de mise en œuvre (2002-2003). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Fortin, F., Dufresne, C., Bélanger, J., JANOSZ, M. et Desbiens, N., (2003). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **deuxième année** de mise en œuvre (2002-2003). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Dufresne, C., Fortin, F., Fournier, M., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Lacroix, M. (2003). *Analyse des impacts d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **première année** de mise en œuvre (2001-2002). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen, F., Mossaddik, Z., Fortin, F., Bélanger, J., Janosz, M., Desbiens, N., Lacroix, M. et Dufresne, C. (2002). *Analyse de l'implantation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS) pour la **première année** de mise en œuvre (2001-2002). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Bowen F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (p. 165-229). Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F., Rondeau, N., Bélanger, J. et Rajotte, N. (2000). Évaluation d'un programme visant la prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 173-196.

- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J. et Rondeau, N. (1995). *L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire*. Document inédit remis au Centre Mariebourg.
- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N. et Bélanger, J. (1998). Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs. *Science et comportement*, 26(3), 171-180.
- Crary, D.R. (1992). Community benefits from mediation: A test of the "Peace Virus" hypothesis. *Mediation Quarterly*, 9(3), 241-252.
- Deane, A.V. et Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Dudley, B.S., Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1996). Conflict-resolution training and middle school students' integrative negotiation behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(22), 2038-2052.
- Durlak, J.A. (1997). *Successful Prevention Programs for Children and Adolescents*. New York : Plenum Press.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*. Toronto : OISE Press
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Groleau, R. (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez les garçons présentant des troubles de comportement*. Mémoire de maîtrise inédit. École de Psycho-Éducation, Université de Montréal.
- Hornick, J.P., Paetsch, J.J. et Bertrand, L.D. (2001). *Manuel d'analyse économique des programmes de prévention du crime*. Document préparé pour le Centre national de prévention du crime. Ottawa. Juin.
- Janosz, M. (2000). *The Montreal School Environment Project – Phase I (The theoretical model and the validity of School Socio-Educational Environment Questionnaire – SEQ)*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Society of Criminology, San Francisco.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10(1), 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D. et Louison S. (1996). Effectiveness of conflict managers in an inner-city elementary school. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 280-285.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B. et Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.

- Johnson, D.W. et Johnson, R (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education, 36*(2), 165-178.
- Powell, K.E., Muir-McClain, L. et Halasyamani, L. (1995). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. *Journal of School Health, 65*(10), 426-431.
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire*. Rapport de recherche déposé à la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Rubin K.H., Bream, L.A. et Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem-solving and aggression in childhood. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (p. 219-248). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Samples, F. et Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. Dans D.S. Elliott, A. Beatrix et Hamburg et al. (dir.), *Violence in American Schools: A New Perspective* (p. 217-252). New York : Cambridge University Press.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Laginski, A.M. et O'Coin, I. (1996). Effects on high school students on integrating conflict resolution and peer mediation. *Training into an Academic Unit, 21-36*.
- Weissberg, R.P. et Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. Dans I.E. Sigel et A. Renninger (dir.), *Handbook of Child Psychology* (5<sup>e</sup> éd.). *Volume 4 : Child Psychology in Practice* (p. 955-998). New York : John Wiley.