

INTRODUCTION

La violence interpersonnelle chez les enfants n'est pas sans susciter une grande préoccupation au sein de la société. C'est une problématique à la fois complexe et inquiétante. D'une part parce que ses causes sont variées et leurs combinaisons, multiples (Bowen et Laurendeau, 1996), d'autre part parce qu'elle peut conduire au rejet des pairs, au développement de conduites agressives chroniques, à la victimisation, à l'inadaptation scolaire, à la fréquentation de pairs déviants puis à la délinquance juvénile (Olweus, 1993 ; Day et al., 1995 ; Farrington, 1996).

À ce titre, un des visages de la délinquance juvénile est certes l'emploi de la violence physique (Le Blanc, 1990). Au cours des deux dernières décennies, au Canada, la violence chez les jeunes s'est accrue considérablement. Les actes d'agression, le taxage et les activités liées aux bandes sont de plus en plus présents (Day et al., 1995 ; Statistiques Canada, 1998) et les délinquants qui commettent des infractions violentes sont de plus en plus jeunes (Conseil national de prévention du crime, 1997a). D'ailleurs, de nombreux travaux, dont ceux de Fréchette et Le Blanc (1987) et de Tremblay et al. (1991), mettent en lumière la précocité de la violence interpersonnelle à l'enfance et le fait qu'elle soit intimement liée aux premières manifestations de la délinquance.

Une des stratégies pour réduire la violence chez les jeunes, particulièrement la délinquance violente, est certes l'élargissement des mesures associées au contrôle social. À cet égard, la Loi sur les jeunes contrevenants a été, au cours des années 90, au cœur de certaines transformations qui ont amené un durcissement des politiques pénales pour mineurs (Day et al., 1995).

En contrepartie, le consensus se fait de plus en plus grand sur l'importance de prévenir l'apparition et la prévalence des comportements violents en intervenant le plus tôt possible et avant leur judiciarisation, particulièrement au niveau de l'enfance. À ce titre, l'école primaire constitue un milieu de premier plan pour dépister les enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale et pour implanter des programmes de prévention (Tremblay et al., 1991 ; Day et al., 1995 ; Vitaro et Tremblay, 1998). Dans les trente dernières années, moult programmes de prévention se sont succédés, tantôt axés sur le développement affectif et social des enfants, tantôt axés sur l'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, tantôt axés sur l'entraînement aux habiletés sociales, tantôt impliquant l'action de pairs prosociaux (Vitaro et al., 1994).

C'est dans cet esprit que l'on a vu se développer des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs dans de nombreux établissements scolaires. Cette approche, relativement innovatrice en matière de prévention de la violence, consiste à former l'ensemble des élèves d'une classe ou d'une école à la résolution pacifique des conflits et à employer l'action de pairs médiateurs dans les situations conflictuelles entre jeunes. Implantés d'abord aux États-Unis depuis le début des années 80, de tels programmes ont vite gagné en popularité (Hessler et al., 1998). À Montréal, ces programmes ont fait leur apparition au début des années 90 par le biais de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (Rondeau et al., 1999).

Puisqu'ils constituent une formule d'intervention nouvelle, les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs ont

fait l'objet d'un nombre relativement restreint d'études évaluant leurs effets. D'ailleurs, comme nous le verrons, la structure de ces programmes, leurs fondements ainsi que les méthodes employées pour évaluer leurs effets manquent grandement d'homogénéité (Maxwell, 1989 ; Powell et al., 1995 ; Hessler et al., 1998). En outre, leurs impacts auprès de clientèles spécifiques à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale sont encore méconnus. Aucune étude n'existe en ce sens.

La présente étude se penche sur un programme montréalais de résolution de conflits et de médiation par les pairs. Baptisé *Vers le pacifique*, ce programme a été conçu et élaboré depuis 1994 par le Centre Mariebourg, organisme communautaire de Montréal-Nord voué à la prévention des problèmes psychosociaux chez les enfants âgés de 6 à 12 ans. Ce programme comporte deux volets d'intervention s'adressant aux enfants des deux cycles du primaire. Le premier volet forme les élèves, par le biais d'ateliers présentés en classe, aux habiletés d'affirmation de soi, d'écoute et de communication nécessaires à la résolution des conflits interpersonnels. Le second habilite les élèves à l'emploi de la médiation comme méthode de résolution des conflits. Des élèves du deuxième cycle du primaire, soit des élèves âgés de 10 à 12 ans, sont sélectionnés puis formés pour agir comme médiateurs auprès de leurs pairs lors de situations conflictuelles.

Actuellement implanté dans plus de cent écoles primaires et secondaires du Québec (Centre Mariebourg, 2000), ce programme a fait l'objet, au cours de ses trois premières années d'existence, d'une étude menée par le Centre Mariebourg et des chercheurs de la Direction de la santé publique et du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Conduite dans cinq

écoles primaires de Montréal-Nord, cette étude avait pour principaux objectifs d'évaluer les conditions d'implantation du programme dans les écoles et d'évaluer ses effets sur leur climat social, sur l'adoption de conduites prosociales parmi les enfants en général ainsi que sur le développement affectif et social des enfants médiateurs (Rondeau et al., 1999).

Cette étude ne s'est toutefois pas penchée de manière spécifique sur les effets du programme *Vers le pacifique* auprès des enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte. Or de nombreuses questions méritent à notre avis d'être éclaircies concernant les effets d'un tel programme auprès de ces jeunes, notamment concernant l'évolution de leurs conduites, de leur degré d'acceptation sociale et de leur niveau d'estime de soi.

La présente étude se propose de répondre à ces questions. Elle a pour objectif d'évaluer les effets du programme *Vers le pacifique* auprès d'enfants à risque provenant du deuxième cycle du primaire. Au total, trois groupes d'enfants à risque, répartis dans deux écoles expérimentales et dans deux écoles contrôles, ont été formés: un groupe d'enfants agressifs, un groupe d'enfants isolés ou retirés socialement et un groupe d'enfants à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement.

Le premier chapitre trace un portrait global de la violence et des problèmes d'adaptation sociale chez les enfants, de leurs répercussions et des facteurs de risque auxquels ils sont assujettis. Ce chapitre traite également des divers fondements à la base des programmes de prévention en milieu scolaire pour ensuite s'attarder plus spécifiquement sur le développement et l'évaluation des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs.

Le second chapitre, quant à lui, introduit le lecteur au programme faisant l'objet de l'étude. Nous y présentons les objectifs, la structure, les fondements et les modalités de mise en œuvre du programme *Vers le pacifique*. Le second chapitre décrit également la méthodologie employée pour évaluer les effets du programme auprès des groupes à risque. Enfin, le troisième chapitre dévoile les résultats obtenus aux analyses d'impact tandis que le quatrième chapitre discute de la portée de ces résultats.

CHAPITRE PREMIER: LA PROBLÉMATIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE

1. La violence et les problèmes d'adaptation sociale chez les enfants

1.1 La violence chez les jeunes

Au Québec, alors que la plupart des actes criminels sont en baisse depuis 1962, la violence interpersonnelle, quant à elle, connaît une nette progression. Les crimes violents ont en effet quadruplé au cours de cette période, notamment à cause de l'augmentation des voies de fait qui se sont multipliés par huit (Gouvernement du Québec, 1995). Les jeunes, particulièrement les adolescents, n'échappent pas à cette tendance. Les années 80 ont vu ceux-ci commettre moins de crimes contre la propriété mais davantage de crimes de violence (Le Blanc, 1990). De 1986 à 1992, plus précisément, le nombre d'adolescents accusés de crimes de violence a augmenté de 54,2%, ce qui constitue une augmentation deux fois plus importante que chez les adultes (Gouvernement du Québec, 1995; Day et al., 1995).

Lorsque l'on parle de violence interpersonnelle, nous référons à l'instar de Le Blanc (1990 : 42) " aux comportements qui impliquent une interaction entre des personnes sur un fond de coercition ". Le Blanc (1990) distingue d'ailleurs cinq types de violence interpersonnelle : les agressions symboliques (ex. : faire des mimiques, claquer une porte), les agressions verbales (ex. : crier, répliquer), les agressions psychologiques (ex. : menacer, intimider),

les agressions physiques (ex. : attaquer, se bagarrer) et les agressions matérielles (ex. : destruction de biens d'autrui, vandalisme).

La violence interpersonnelle chez les jeunes est un phénomène de mieux en mieux documenté et assez généralisé à l'ensemble des sociétés occidentales. Cette violence a de plus en plus recours aux armes et elle est de plus en plus associée au phénomène des bandes (Le Blanc, 1990; Day et al., 1995). Mentionnons également que les principales victimes des actes de violence commis par les jeunes sont les jeunes eux-mêmes (Statistiques Canada, 1998). Aussi la retrouve-t-on de plus en plus dans les écoles. En 1997, 22% des crimes de violence ayant fait l'objet d'accusations chez les délinquants juvéniles se sont produits en milieu scolaire. Outre les actes d'agression, on y retrouve le taxage et les activités liées aux bandes (Day et al., 1995 ; Statistiques Canada, 1998).

L'emploi de la violence commence tôt. De nombreux travaux, dont ceux de Fréchette et Le Blanc (1987) et de Tremblay et al. (1991), mettent non seulement en lumière la précocité de la violence interpersonnelle à l'enfance mais aussi le fait qu'elle soit davantage l'apanage des garçons que des filles. Le rapport du Groupe de travail pour les jeunes (Gouvernement du Québec, 1991) indique d'ailleurs que chez les enfants de 6 à 10 ans, de 6% à 10% des garçons ont recours à des comportements de violence comparativement à 3% chez les filles.

Bien que l'on puisse la retrouver dans les parcs, terrains de jeux et autres endroits de la sorte, c'est généralement à l'école primaire que l'on peut voir et entendre la violence des enfants. Les facteurs contribuant à son utilisation y sont d'ailleurs nettement à la hausse (Bowen et Laurendeau, 1996). Cette violence n'est certes pas aussi

spectaculaire et visible que celle qui subsiste à l'école secondaire; elle est pourtant beaucoup plus sournoise. À cet âge, soit de 6 à 12 ans, les enfants sont en constant développement aux plans physiques et psychologiques et chaque journée leur apporte moult apprentissages sur le plan cognitif et social. Ils sont en plein processus d'acquisition quant aux moyens adaptés et durables pour s'affirmer de façon positive face aux pairs et pour composer avec les frustrations inhérentes aux conflits qu'ils peuvent vivre au quotidien. C'est donc un âge où ils sont beaucoup plus vulnérables aux traces indélébiles que peut laisser la violence interpersonnelle (Gouvernement du Québec, 1988).

Les travaux d'Olweus (1993) sont d'ailleurs assez révélateurs à ce sujet. Celui-ci s'est penché sur une forme particulière de violence à l'école, le *bullying*, qui consiste en des actes répétés d'intimidation et d'agressivité, verbale ou physique, effectués par des jeunes, les *bullies*, à l'endroit de certains autres jeunes. Olweus décrit les *bullies* comme étant des jeunes assez forts physiquement, impulsifs, valorisant le recours à la violence et prenant plaisir à dominer autrui. Quant à leurs victimes, Olweus les présente comme étant des enfants naturellement craintifs, anxieux, ayant peu confiance en eux et jouant souvent seuls. Moins fortes physiquement et souvent plus jeunes que les *bullies*, " it seems that the behavior and attitude of the passive victims signal to others that they are insecure and worthless individuals who will not retaliate if they are attacked or insulted " (Olweus, 1993 : 46). Selon Olweus, le *bullying* entraîne chez ceux qui en sont victimes l'exclusion des pairs, un fort sentiment d'insécurité, un degré croissant d'anxiété et une très faible estime de soi. Chez les *bullies*, il peut s'ensuivre un pattern de comportement agressif qui risque de se cristalliser à l'adolescence.

Les manifestations d'agressivité et d'intimidation entre enfants à l'école primaire ne constituent pas un phénomène récent. Des mésententes qui dégénèrent en bagarres, des enfants qui s'en prennent à d'autres, qui intimident et qui agressent tant physiquement que verbalement, sont autant de manifestations connues et décrites depuis longtemps dans la littérature (Day et al., 1995). Ce n'est cependant que depuis tout récemment, soit depuis le début des années 70, que la communauté scientifique s'intéresse plus systématiquement au phénomène de la violence à l'école (Olweus, 1993). Et pour cause, puisque c'est un phénomène qui dépasse largement la dynamique agresseur-victime et qui interpelle l'ensemble de l'effectif scolaire et de la collectivité.

De plus, chez certains enfants, l'emploi de la violence à l'école primaire est étroitement liées aux premières manifestations de la délinquance. Day et al. (1995), citant plusieurs études canadiennes, rapportent que le taux de fréquence de l'agir délinquant chez les élèves du primaire est non négligeable. Fréchette et Le Blanc (1987) ont d'ailleurs indiqué que les âges de 10 à 12 ans constituaient une période clé pour l'apparition des conduites délictueuses. Au nombre des prédicteurs de telles conduites, on retrouve notamment les comportements de turbulence, d'impulsivité et d'agressivité qui se manifestent à l'école primaire (Le Blanc et Mc Duff, 1991 ; Farrington, 1996; Tremblay, 1997).

Précisons cependant que l'adoption de telles conduites n'explique pas à elle seule la commission chronique de délits à l'adolescence. Les travaux de Fréchette et Le Blanc (1987) mettent en lumière que l'agir délictueux est un épiphénomène de l'adolescence, en ce sens qu'il s'agit d'une activité largement répandue, d'une faible gravité et dont la fréquence augmente au début de l'adolescence pour ensuite

s'estomper régulièrement à partir de l'âge de 15 ans. “ Le comportement délinquant chez les adolescents conventionnels, bien qu'il soit généralisé, est avant tout un accident de parcours durant l'adolescence, une recherche d'expérience ou un défi conjoncturel ” (Fréchette et Le Blanc, 1987 : 43). En dehors de ce phénomène, il appert toutefois que chez certains enfants, comme nous le verrons plus loin, les comportements de turbulence et d'agressivité qui se manifestent dès l'école primaire, surtout s'ils le sont de manière précoce et intense, sont associés à une délinquance beaucoup plus chronique et violente à l'adolescence.

1.2 Les facteurs de risque

La violence interpersonnelle est attribuable à des causes multiples et à des processus d'acquisition propre à chaque enfant (Bowen et Laurendeau, 1996). C'est également une problématique de plus en plus analysée selon une perspective développementale (Loeber et al., 1998). Plusieurs facteurs liés au milieu familial, aux conditions socio-économiques, au tempérament de l'enfant, à ses déficiences personnelles et à son processus de socialisation peuvent, par exemple, agir en étroite synergie et contribuer à des comportements turbulents et agressifs à l'école primaire qui, à leur tour, peuvent conduire au rejet des pairs, à l'inadaptation scolaire, à la fréquentation de pairs déviants puis à la délinquance chronique (Fréchette et Le Blanc, 1987; Patterson et al., 1989; Rubin et al., 1990; Le Blanc et McDuff, 1991; Vitaro et al., 1994; Farrington, 1996; Tremblay, 1997).

À cet égard, la combinaison de plusieurs facteurs de risque a un pouvoir prédictif plus grand que n'importe quel autre facteur pris individuellement. Plus le nombre de facteurs de risque auxquels est

exposé l'enfant est élevé, plus celui-ci sera susceptible de développer des problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte (Vitaro et al., 1994 ; Conseil national de prévention du crime, 1997b). Au nombre de ces problèmes, on compte les troubles de comportement, le décrochage scolaire, la délinquance juvénile, la toxicomanie, la criminalité adulte ou encore les problèmes de santé mentale (Vitaro et al., 1994).

Nous ne prétendons pas ici faire une revue exhaustive de tous les facteurs de risque auxquels peuvent être confrontés les enfants, tel n'étant pas l'objet principal de la présente étude. Nous procéderons néanmoins à une très brève description des principaux facteurs, soit ceux de nature familiale, socio-économique, personnelle et interpersonnelle, avant d'entamer plus en profondeur, dans la section suivante, ce que nous entendons par enfants à risque aux fins de notre étude.

1.2.1 Les facteurs de nature familiale et socio-économique

Les facteurs de nature familiale viennent au premier rang des facteurs de risque d'inadaptation sociale. La famille est le premier milieu de socialisation où l'enfant est en contact avec des modèles de conduite (Hébert, 1991). Or les travaux conduits ou recensés par Fréchette et Le Blanc (1987), Patterson et al. (1989), Olweus (1993), Vitaro et al. (1994) et Farrington (1996) identifient les problèmes personnels des parents et la qualité de l'encadrement parental comme étant les premiers facteurs prédisposant l'enfant à des troubles de conduite, à des problèmes d'agressivité et à de la délinquance juvénile. Une attitude négative des parents à l'endroit de leur enfant, un faible attachement émotif, des méthodes d'éducation soit trop coercitives, soit trop permissives, peuvent contribuer au développement d'un

pattern comportemental d'agressivité chez l'enfant à la maison. Les comportements inappropriés ainsi issus du contexte familial risquent d'être généralisés par l'enfant au contexte scolaire, dans ses interactions avec les pairs et les enseignants.

La cellule familiale est aussi à la merci des conditions socio-économiques dans lesquelles elle se trouve. Fréchette et Le Blanc (1987), par exemple, ont constaté que les garçons provenant de milieux socio-économiques faibles étaient plus à risque de s'engager dans la voie de la délinquance. De même, Tremblay et al. (1991) ont remarqué que l'agression physique à la maternelle était le propre de beaucoup de garçons provenant de milieux défavorisés. Farrington (1996) abonde dans le même sens. Pour lui, les problèmes sociaux comme la pauvreté peuvent favoriser la délinquance.

1.2.2 Les facteurs de nature personnelle

Outre les facteurs familiaux et socio-économiques, les facteurs intrinsèques à l'enfant, tels ses traits constitutionnels, son tempérament, sa façon de réagir aux stimuli issus de son environnement, ont une importance cruciale dans son développement. Un enfant ayant un tempérament difficile, prompt et irrégulier dès son plus jeune âge est davantage exposé à des problèmes d'adaptation en raison du risque accru de tensions et d'interactions négatives avec ses parents et ses pairs (Vitaro et al., 1994). De même, un enfant ayant un tempérament agressif sera plus susceptible de développer des troubles de conduites pouvant le mener à l'inadaptation scolaire et à la délinquance (Olweus, 1993). À l'inverse, un enfant ayant un tempérament plus inhibé, s'il se retrouve très jeune isolé socialement, sera plus enclin à présenter des

problèmes d'adaptation sociale et de santé mentale à l'âge adulte (Rubin et al., 1990).

Comme nous le verrons plus loin, les capacités socio-cognitives de l'enfant, notamment au niveau des stratégies de résolution de problèmes, viennent également jouer un rôle important au niveau de son adaptation sociale. Par exemple, en plus de leur tempérament, certains enfants peuvent éprouver des difficultés à faire preuve d'empathie et à percevoir correctement les actions des autres, leur prêtant plus souvent qu'autrement des intentions hostiles. Il leur est donc plus difficile de générer des solutions adéquates lors de situations conflictuelles (Bowen et Laurendeau, 1996).

1.2.3 Les facteurs de nature interpersonnelle

La qualité des relations que l'enfant entretient avec son entourage immédiat a certes un impact sur son développement psychosocial (Hartup, 1989). C'est principalement à travers ses interactions avec les pairs que l'enfant apprend à se connaître, à négocier sa place et à développer ses habiletés sociales. Il est donc très sensible à l'influence des pairs, qu'elle soit positive ou négative. À mesure qu'il vieillit, cette influence devient de plus en plus prépondérante (Conseil national de prévention du crime, 1997b).

Le degré d'acceptation des pairs en bas âge à l'école est un bon prédicteur de l'adaptation sociale ultérieure. De nombreuses études démontrent clairement la forte corrélation entre le rejet par les pairs à l'enfance et les problèmes d'adaptation à l'adolescence et à l'âge adulte (Parker et Asher, 1987 ; Bégin et Pettigrew, 1988). Des déficits précoces au plan des habiletés sociales, tels des comportements d'agressivité ou d'inhibition sociale, ou encore des

déficits au niveau de la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels constituent donc d'importants facteurs de risque (Bowen et Laurendeau, 1996).

1.3 Les enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale

Comme la présente étude se penche de manière spécifique sur les effets d'un programme de prévention auprès d'enfants à risque, il nous apparaît important de définir d'emblée ce terme. Nous entendons par enfants à risque les enfants qui cumulent un ou plusieurs facteurs de risque énumérés précédemment et qui adoptent sur une base régulière des comportements pouvant nuire à la qualité de leur adaptation psychosociale présente et future. Notons que pour qu'un enfant soit considéré à risque, les difficultés d'adaptation qu'il rencontre ne doivent pas être isolées dans le temps ni être fonction d'une seule situation ou contexte. Ces difficultés doivent plutôt être d'une intensité et d'une persistance anormales par rapport aux autres enfants du même sexe et du même âge (Gouvernement du Québec, 1992).

Aux fins de la présente étude, nous retenons trois catégories d'enfants qui, pour des raisons que nous allons énumérer plus en détail, nous apparaissent à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte : les enfants agressifs, les enfants isolés ou retirés socialement et, enfin, les enfants à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement.

1.3.1 Les enfants agressifs

Bien que la violence et la délinquance violente puissent leurs sources dans une multitude de causes qui co-varient souvent de manière complexe, bon nombre de spécialistes s'entendent sur des facteurs de risque inhérents aux caractéristiques personnelles de l'enfant et à son processus de socialisation. L'hyperactivité, l'impulsivité, l'agressivité, le comportement antisocial, ainsi que le rejet par les pairs que de telles attitudes entraînent, sont au nombre des principaux facteurs de risque que l'on retrouve dans la littérature (Vitaro et al., 1994; Farrington, 1996; Tremblay, 1997; Vitaro et Tremblay, 1998).

Une majorité d'enfants adoptent des conduites agressives à un moment ou à un autre de leur enfance. Cependant, certains enfants manifestent de manière chronique, et ce dès la maternelle, des conduites agressives susceptibles de compromettre leur développement psychosocial (Hébert, 1991 ; Tremblay et al., 1991). Ces enfants, dits agressifs, ont l'habitude d'insulter, de menacer, d'intimider, de bousculer ou encore de frapper les autres enfants. Ils présentent une très faible tolérance aux contrariétés, aux délais et aux frustrations inhérentes à la vie quotidienne et aux relations avec autrui (Schwartzman et al., 1991 ; Tremblay et al., 1991).

Les conduites agressives excessives sont au nombre des problèmes de comportement les plus stables à travers le temps. Plusieurs études longitudinales mettent en relief la continuité comportementale de ces conduites au cours de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte (Le Blanc, 1990 ; Olweus, 1993 ; Vitaro et al., 1994; Tremblay, 1997). L'adoption et le maintien de conduites agressives au cours de l'enfance, particulièrement à l'école primaire, constitue un puissant prédicteur de la conduite délinquante ultérieure et de l'agressivité adulte (Fréchette et Le Blanc, 1987; Farrington, 1996; Vitaro et

Tremblay, 1998). Les enfants adoptant des conduites agressives dès le primaire courent également plus de risques de cumuler des échecs scolaires, de développer des problèmes de toxicomanies et d'être pris en charge par les institutions sociales et judiciaires (Hébert, 1991).

Outre leurs caractéristiques comportementales, les enfants présentant des conduites précoces d'agressivité éprouvent notamment d'importantes déficiences dans leurs stratégies de résolution de problèmes interpersonnels. Vitaro et al. (1994) ainsi que Bowen et Laurendeau (1996) indiquent d'ailleurs qu'une des principales caractéristiques de ces enfants est leurs lacunes au plan socio-cognitif. Impulsifs, ils réagissent généralement sans réfléchir et sans anticiper les conséquences de leurs gestes. Non seulement ont-ils tendance à prêter à autrui des intentions hostiles mais aussi ont-ils des difficultés à faire montre d'empathie et à s'ouvrir à des perspectives différentes des leurs. Il en résulte d'importants déficits sur le plan des habiletés sociales ainsi que des difficultés à générer des réponses positives aux problèmes interpersonnels et aux situations conflictuelles qu'ils peuvent vivre au quotidien. Ces enfants se retrouvent donc au cœur de multiples situations conflictuelles avec les pairs, au cours desquelles ils persistent dans l'adoption de comportements agressifs pour faire leur place et imposer leurs vues.

1.3.2 Les enfants isolés ou retirés socialement

Les enfants isolés ou retirés socialement constituent une catégorie d'enfants à risque caractérisée par des comportements d'inhibition sociale. Ces enfants ont d'eux-mêmes tendance à se tenir à l'écart des activités conventionnelles des jeunes de leur âge. Selon Asher (1990), les enfants isolés ou retirés socialement ne sont pas

particulièrement détestés des pairs ni particulièrement aimés, mais ils n'ont pas d'amis et ils se tiennent en retrait.

Étant par définition peu ou pas remarqués par les pairs et les adultes, les enfants isolés ou retirés socialement sont difficiles à caractériser sur le plan comportemental (Bégin et Pettigrew, 1988). Il n'y a d'ailleurs pas de consensus sur les caractéristiques et les processus socio-cognitifs qui les distingueraient des autres enfants (Coie et al., 1990). Certaines études les décrivent comme étant insécures et anxieux sur le plan social (Rubin et al., 1990); d'autres les décrivent comme étant timides, ayant une faible estime de soi et préférant jouer seuls (Coie et al., 1990). Des chercheurs avancent d'ailleurs que pour certains enfants, le retrait social serait plutôt une conséquence directe du rejet par les pairs : l'enfant ayant auparavant été maintes fois repoussé dans ses tentatives d'intégrer le groupe de pairs, choisit maintenant de se tenir lui-même à l'écart (Rubin et al., 1990).

À l'inverse des comportements d'agressivité, les comportements de retrait social apparaissent plus stables chez les filles que chez les garçons. Cependant, comme le révèlent Bowen et al. (1995), ces comportements, couplés à une faible intégration sociale, constituent des facteurs de risque beaucoup plus importants chez les garçons que chez les filles. "Boys, more than girls, may develop both internalizing and externalizing problems from early internalizing problems and poor social relationships" (Bowen et al., 1995 : 495). Bowen et ses collaborateurs signalent notamment que la timidité fait l'objet d'un traitement différentiel chez les garçons et les filles de la part des adultes, au premier chef les parents. En effet, il appert que la timidité et les comportements de retrait soient moins bien perçus chez les garçons et plus acceptés et tolérés chez les filles.

Cela ajoute, selon ces auteurs, aux facteurs de risque auxquels sont exposés les garçons présentant des comportements de retrait social.

Sur le plan socio-cognitif, les enfants isolés ou retirés socialement peuvent présenter certaines lacunes similaires aux enfants agressifs. Ils peuvent avoir tendance à attribuer des intentions hostiles à autrui et éprouver des difficultés à générer des solutions positives aux situations conflictuelles qu'ils rencontrent. Contrairement aux enfants agressifs, ils sont plus enclins à la passivité qu'à l'impulsivité dans leurs réponses comportementales (Dodge et Feldman, 1990). À cet égard, les enfants isolés ou retirés socialement constituent des cibles de choix pour les enfants présentant des comportements d'agressivité (Olweus, 1993).

Certaines recherches mettent en lumière la stabilité au cours de l'enfance des problèmes internalisés tels l'anxiété, la faible estime de soi, l'isolement, le retrait social et la dépression (Rubin et Mills, 1988; Rubin et al., 1989; Hymel et al., 1990). En contrepartie, d'autres études estiment que le retrait social n'est pas un comportement à risque aussi problématique ni aussi stable dans le temps que l'agressivité et le rejet social (Parker et Asher, 1987). Même si les enfants isolés ou retirés socialement présentent certaines lacunes sur le plan des habiletés sociales, le processus développemental et l'impact de leur comportement de retrait sur leur adaptation sociale ultérieure demeurent nébuleux et peu étudiés. Il est clair cependant que les comportements d'inhibition constituent un facteur de risque beaucoup plus grand lorsqu'ils sont combinés à une faible intégration au groupe de pairs (Bowen et al., 1995). Les enfants ainsi exposés sont davantage à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale tels des troubles d'anxiété et de dépression à l'adolescence et à l'âge adulte (Rubin et al., 1990).

1.3.3 Les enfants agressifs et isolés ou retirés socialement

Comme le précise Asher (1990), il nous apparaît important de faire une distinction entre le retrait social et le rejet social. En effet, si certains enfants sont plutôt caractérisés par des comportements d'inhibition sociale, certains autres sont à la fois victimes et architectes du rejet des pairs. C'est le cas notamment de certains enfants présentant des conduites précoces d'agressivité.

Généralement très peu populaires en raison de leurs comportements et de leurs déficits, ces enfants se voient constamment rejetés et isolés par leurs pairs. Les comportements agressifs sont d'ailleurs, chez les enfants, les principaux motifs de rejet de la part des pairs (Coie et al., 1990; Huesmann et Eron, 1991). Or le rejet des pairs peut avoir pour effet d'amplifier les lacunes des enfants agressifs sur le plan des habiletés sociales puisqu'ils sont ainsi coupés d'occasions d'apprentissages socio-cognitifs. " Specifically, because low-accepted children experience limited opportunities for positive peer interaction, it follows that they would be relatively deprived of opportunities to learn normal, adaptive modes of social conduct and social cognition " (Parker et Asher, 1987: 358).

Puisqu'ils cumulent conduites agressives et isolement social, les enfants à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement sont doublement à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale. Ils sont notamment plus enclins que les enfants agressifs et non isolés à développer des problèmes de délinquance juvénile (Parker et Asher, 1987). Pour bon nombre d'entre eux, le retrait social devient une conséquence directe du rejet des pairs. À force d'échouer dans leurs tentatives d'intégrer le groupe de pairs, leur

seule issue consiste alors à s'en éloigner. D'autres encore en viennent à s'associer à des pairs déviants qui, pour la plupart, partagent la même expérience d'exclusion. Cette forme d'association vient souvent confirmer leur trajectoire délinquante, voire même leur statut de délinquant (Vitaro et Tremblay, 1998). Même si l'ordre causal de ces variables ne fait pas consensus, beaucoup d'études démontrent néanmoins l'étroite relation entre les activités délinquantes d'un jeune et celles de ses pairs (Fréchette et Le Blanc, 1987 ; Farrington, 1996).

2. La prévention en milieu scolaire

Le consensus n'est plus à faire au Québec sur la nécessité de développer des actions et des programmes préventifs face à la violence et aux problèmes d'adaptation sociale. Plusieurs estiment que la réduction du crime et de la victimisation passe notamment par la réduction de la violence (Conseil national de prévention du crime, 1997b). De nombreux moyens d'intervention ont donc vu le jour pour prévenir et contrer la violence à l'école. La littérature des dernières années fait d'ailleurs état de plusieurs programmes de prévention qui visent à accroître les comportements prosociaux et à développer des stratégies de résolution de problèmes afin de réduire en amont la prévalence du retrait social, des comportements d'agressivité et des problèmes d'adaptation sociale chez les enfants (Vitaro et al., 1994 ; Day et al., 1995 ; Vitaro et Tremblay, 1998).

La présente section nous renseigne d'abord sur les éléments qui font que l'école est un endroit de prédilection pour les programmes de prévention. Nous procéderons par la suite à une brève revue des programmes de prévention à caractère cognitif-behavioral, axés sur le

développement des habiletés sociales et sur la résolution de problèmes interpersonnels. Nous nous entretiendrons également des programmes impliquant l'action de pairs prosociaux. Ces différents programmes, comme nous le verrons, englobent certains principes d'intervention qui sont à la base des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs.

2.1 L'école primaire comme milieu de prévention

L'école, particulièrement l'école primaire, s'avère un endroit de premier plan pour implanter des programmes de prévention. D'abord, l'école est sans contredit le deuxième milieu de vie en importance après la famille (Elias et Clabby, 1992 ; Bowen et Laurendeau, 1996). Propice aux apprentissages de toutes sortes, elle a une influence prépondérante sur l'intégration sociale des enfants (Hébert, 1991). Non seulement l'école leur permet-elle d'expérimenter de nombreuses pratiques sociales mais aussi influence-t-elle le développement de telles pratiques en proposant aux enfants divers modèles de socialisation (Bowen et Laurendeau, 1996).

En outre, comme elle s'adresse à des enfants âgés de 6 à 12 ans, l'école primaire rejoint un groupe d'âge charnière dans le développement des problèmes d'adaptation sociale. À cet égard, les travaux de Tremblay et al. (1991) illustrent bien l'évolution et la stabilité des conduites agressives et des problèmes d'adaptation, de la maternelle à la fin de l'enfance. Dans le même ordre d'idées, les travaux de Fréchette et Le Blanc (1987), ainsi que leur recension de diverses recherches, insistent sur l'importance de la précocité dans l'agir délinquant. Leurs travaux indiquent notamment que la délinquance tend le plus à apparaître entre 6 et 14 ans, avec une propension marquée pour les âges de 10 à 12 ans. Pour sa part,

Farrington (1996) estime que les enfants susceptibles de développer des conduites antisociales, puisqu'ils cumulent de façon précoce des caractéristiques comportementales observables, peuvent être identifiés assez tôt et ce avec un degré raisonnable de précision.

Dans cette optique, comme tous les enfants sont dans l'obligation de la fréquenter, l'école primaire se prête bien au dépistage des enfants à risque et au développement de facteurs de protection. De plus, c'est un milieu qui favorise une continuité en matière d'intervention et de prévention puisqu'il permet, d'une année à l'autre, de suivre le cheminement et le développement des enfants et d'adapter les interventions et les programmes offerts en fonction des réalités changeantes (Bowen et Laurendeau, 1996).

2.2 Le développement des programmes de prévention en milieu scolaire

Forts de l'appui de recherches mettant en lumière toute l'importance de travailler le développement affectif et social de l'enfant afin de prévenir l'apparition de problèmes d'adaptation à l'adolescence et à l'âge adulte, les premiers programmes de prévention à l'école ont vu le jour au début des années 70 (Elias et Clabby, 1992). Les programmes de prévention en milieu scolaire peuvent être de types primaire ou secondaire.

Les programmes de prévention primaire agissent avant même l'apparition des problèmes de comportement. Ils s'adressent généralement aux enfants jugés à risque et emploient comme stratégie première la promotion de facteurs de protection et la réduction de certains facteurs de risque. Les programmes de prévention secondaire, quant à eux, se mettent en branle dès les premières

manifestations de problèmes de comportement (Blanchet et al., 1993). Ayant pour cible une clientèle plus spécifique, ce type de programme vise à enrayer non pas l'apparition des problèmes mais leur structuration.

Un grand nombre de programmes de prévention de la violence qui ont vu le jour, qu'ils soient de types primaire ou secondaire, s'appuient sur une approche cognitive-behaviorale. Conçus en modules et habituellement incorporés au curriculum des écoles, ils ont essentiellement pour objectif d'outiller les enfants sur le plan des habiletés personnelles et sociales (Vitaro et al., 1994). Parmi ces programmes, nous comptons les programmes de développement affectif et social, les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels et les programmes d'entraînement aux habiletés sociales.

Les programmes de développement affectif et social visent d'une part, à faire prendre conscience à l'enfant de ses émotions et de leur influence sur son fonctionnement social et, d'autre part, à l'amener à développer des stratégies relationnelles adaptées. Ces programmes s'appuient sur la prémisse qu'un meilleur développement affectif entraînerait une plus grande adaptation sociale chez les enfants. Il appert toutefois que ces programmes n'ont pas toujours les résultats escomptés (Vitaro et al., 1994). Par exemple, le programme PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*), développé, expérimenté et évalué par Greenberg et Kusche (1991) (dans Vitaro et al., 1994), illustre bien les principes de ce genre de programme. S'adressant à des enfants âgés de 7 à 9 ans, ce programme était composé d'ateliers à l'intérieur desquels les enfants apprenaient à reconnaître leurs propres émotions et à les verbaliser de manière socialement adéquate. Bien qu'il ait permis aux participants d'acquérir une meilleure

reconnaissance ainsi qu'une meilleure expression de leurs sentiments dans le cadre des ateliers, ce programme n'a pas démontré d'effets tangibles au niveau des comportements au quotidien.

Les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels s'inscrivent dans la lignée des recherches qui ont démontré les lacunes socio-cognitives des enfants agressifs, notamment sur le plan de la résolution de problèmes interpersonnels. Ces programmes visent à accroître la sensibilité des enfants à autrui par le biais de l'enseignement de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, favorisant ainsi le maintien de relations satisfaisantes avec les pairs et le règlement pacifique des conflits. Quoique plusieurs programmes de ce genre existent, le plus connu d'entre eux, comme le rapportent Vitaro et al. (1994), est le *Interpersonal Cognitive Problem Solving Training* de Shure et Spivack (1978, 1980, 1982). Considéré comme un modèle dans le domaine, ce programme apprend aux enfants à envisager différentes réponses comportementales lors de situations problématiques, à évaluer les conséquences de ces réponses et à les mettre en application. À l'intérieur d'ateliers, les enfants apprennent par modeling les stratégies désirées puis s'y exercent à leur tour sous la supervision d'un animateur.

Si certains chercheurs estiment que ce genre d'approche réussit assez bien auprès des enfants en général (Farrington, 1996), d'autres soulignent les limites de ces programmes au niveau de la généralisation des acquis (Beelmann et al., 1994). En effet, même si les enfants visés améliorent leurs comportements lors des ateliers, un grand nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à adopter ces mêmes comportements dans leur vécu quotidien (Vitaro et al., 1994). C'est le cas notamment des enfants présentant des conduites

agressives. Ces derniers, bien qu'ils aient appris de nouvelles stratégies de résolution de conflits, ne les appliquent tout simplement pas une fois qu'ils se retrouvent dans une situation conflictuelle.

Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, quant à eux, ont vu le jour dans le sillon des recherches identifiant comme facteurs de risque importants les déficits précoces sur le plan des habiletés sociales. Ils consistent à entraîner les enfants à l'emploi d'habiletés spécifiques pouvant être utilisées dans des contextes déterminés. Concrètement, il s'agit de leur enseigner, par le biais notamment de jeux de rôles, les habiletés sociales qui leur permettront de mieux s'affirmer, de mieux gérer leur stress et leur colère, ou encore de mieux réagir dans certaines situations comme, par exemple, dans le cas de provocations (Vitaro et Charest, 1988).

De nombreux chercheurs estiment que le développement d'habiletés sociales agit comme un facteur de protection qui contribue à inhiber les comportements agressifs et qui aide à maintenir des relations satisfaisantes avec les pairs (Laurendeau et al., 1989 ; Vitaro et al., 1994 ; Bowen et Laurendeau, 1996 ; Farrington, 1996). Le manque de prosocialité, avec le degré d'anxiété, d'agressivité et d'hyperactivité, sont d'ailleurs reconnus comme étant des facteurs déterminants dans l'adoption ou non de futures conduites criminelles (Tremblay et al., 1995; Tremblay, 1997). En ce sens, une des fortes caractéristiques des délinquants judiciairisés est ce que Fréchette et Le Blanc (1987 : 132, 228) ont défini comme étant une " aggravation des modes de passage à l'acte " impliquant un processus de " condensation de l'agir à l'intérieur d'un patron type d'évolution " sur la base d'une " insuffisance des fonctions psychologiques " déterminant le " raccordement à autrui ". Avant eux, Hirschi (1969) avait insisté, en parlant du lien social, sur l'importance de la

sensibilité à autrui dans la genèse de l'agir délinquant. Un des éléments à la base de sa théorie du lien social est le degré d'attachement affectif de l'enfant avec ses parents, ses pairs et les autres adultes. Selon lui, plus les liens d'attachement qu'un jeune entretient avec autrui sont solides, moins il a de chances de s'engager dans la délinquance.

Dans cette optique, les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales constituent une forme d'intervention de plus en plus privilégiée auprès des enfants présentant des difficultés d'interactions sociales. Par contre, si de tels ateliers s'avèrent efficaces en cours d'application pour améliorer le répertoire comportemental des enfants, ils n'échappent pas aux problèmes rencontrés par les autres types de programmes quant à la généralisation des acquis dans le quotidien et quant à l'attrition de ces acquis à long terme (Elias et Clabby, 1992 ; Vitaro et al., 1994; Gresham, 1998).

2.3 Les programmes de prévention alliant habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels

Selon Vitaro et Charest (1988), les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, pour être pleinement efficaces, gagneraient à être couplés à d'autres types de programmes, dont ceux axés sur l'entraînement aux habiletés sociales. Ces deux types de programmes, malgré leurs limites communes, peuvent s'avérer complémentaires. C'est ce qui a amené certains chercheurs à les fusionner et ce, avec des résultats tangibles sur le plan de la généralisation et du maintien des acquis. Vitaro et al. (1994) répertorient d'ailleurs trois programmes de ce genre qui ont démontré des effets chez les enfants qu'ils ciblaient. Il s'agit du

programme de Rotheram, Armstrong et Booraem (1982), celui de Michelson et al. (1986) et celui de Bierman, Miller et Stab (1987).

Le programme de Rotheram, Armstrong et Booraem cible des enfants du second cycle du primaire. Il est composé d'ateliers où l'on enseigne à la fois des stratégies de résolution de problèmes, des habiletés sociales ainsi que l'autocontrôle des émotions négatives. Après une année d'application du programme, il s'est avéré que les enfants du groupe expérimental, tels qu'évalués par les enseignants, avaient un meilleur rendement scolaire et présentaient moins de problèmes de comportement en classe que les enfants du groupe contrôle.

Le second programme, celui de Michelson et al., s'adresse plus spécifiquement à des garçons âgés de 9 à 11 ans considérés à risque de développer des problèmes de comportement. Baptisé *Behavioral Social Skills Training*, ce programme visait l'apprentissage d'habiletés sociales et de comportements spécifiques à la résolution de problèmes interpersonnels. Ce type de programme s'est avéré plus efficace que les programmes ne comportant qu'une seule dimension d'intervention. Six mois après la fin du programme, les enfants du groupe expérimental présentaient plus d'effets que les enfants du groupe contrôle.

Le programme de Bierman, Miller et Stabb, quant à lui, a la particularité d'ajouter un système de renforcement aux ateliers d'entraînement aux habiletés sociales et aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, ceci afin de favoriser le maintien des apprentissages chez les enfants à risque, notamment chez les garçons rejetés des pairs. L'évaluation du programme a démontré que cette combinaison d'interventions a permis une réduction significative des

comportements inadéquats en classe en plus de permettre aux enfants ciblés d'améliorer leur statut au sein du groupe de pairs.

2.4 Les programmes de prévention impliquant l'action de pairs prosociaux

Tel que mentionné précédemment, les pairs ont une grande influence dans le processus de socialisation des enfants. Dans cette optique, certains chercheurs estiment que l'association à des pairs non déviants peut constituer un facteur de protection, notamment contre la délinquance. “ If having delinquent friends causes offending, then any program that reduces their influence or increases the influence of prosocial friends could have a reductive effect on offending ” (Farrington, 1996 : 123). Les programmes de prévention impliquant l'action de pairs prosociaux retiennent notre attention puisque, comme nous le verrons, ils sont en quelque sorte à la base des programmes de médiation en milieu scolaire.

De tels programmes visent à impliquer des pairs, sous la supervision d'adultes, pour qu'ils agissent comme modèles et agents facilitateurs dans les apprentissages des enfants et dans la résolution de problèmes. Selon Vitaro et Charest (1988), citant Kalfus (1984), les interventions menées par les pairs apportent des effets beaucoup plus durables aux plans de la généralisation et du maintien des apprentissages que celles conduites uniquement par les adultes. Ces mêmes auteurs révèlent d'ailleurs que les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales permettent une bien meilleure généralisation des acquis dans la mesure où ils misent sur la participation de pairs qui servent de modèles, de tuteurs et d'agents de renforcement.

À l'instar de Vitaro et Charest, de nombreux autres chercheurs ont rapporté l'efficacité des formules d'intervention impliquant des pairs. Vitaro et al. (1994) ont entre autres recensé plusieurs études dont celle de Coie et Krehbiel (1984) et celle de Coie, Rabiner et Lochman (1989). Les premiers ont démontré l'amélioration du répertoire comportemental et du statut sociométrique d'enfants rejetés à la suite d'un programme de tutorat académique employant des pairs prosociaux. Les seconds ont évalué qu'un programme de tutorat académique, combiné à des ateliers d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, permettaient à des enfants rejetés d'améliorer de façon significative leur cote d'acceptation sociale.

Dans la même lignée, Feldman et al. (1983) ont mis en lumière l'influence des pairs prosociaux sur la trajectoire délinquante de jeunes présentant des conduites antisociales. Dans le cadre de leur étude, des enfants identifiées comme antisociaux ont été répartis au hasard dans deux groupes, dont l'un était composé majoritairement de pairs prosociaux. Les résultats ont démontré que les enfants antisociaux ayant été assignés au groupe de pairs prosociaux ont fait des gains comportementaux beaucoup plus importants que les enfants ayant été assignés à l'autre groupe. Feldman et ses collaborateurs estiment d'ailleurs qu'un traitement ciblant des jeunes antisociaux a davantage de chances de générer des gains sur le plan comportemental s'il se déroule au sein d'un groupe de pairs prosociaux; qui plus est, ces gains sont plus résistants à l'influence ultérieure des pairs antisociaux.

3. Les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs

Comme nous l'avons vu précédemment, les mésententes sont monnaie courante à l'enfance. Or lorsqu'ils vivent des situations conflictuelles, les enfants reçoivent généralement très peu d'encadrement pour leur faire face et les résoudre de façon positive (Johnson et al., 1992). Les enfants présentant déjà des lacunes sur le plan comportemental ou sur le plan socio-cognitif s'en trouvent doublement désavantagés compte tenu de la pauvreté de leur répertoire d'actions.

Il nous semble donc qu'un programme de prévention de la violence pouvant s'adresser à des enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale devrait avoir pour objectifs d'outiller les enfants à la fois sur le plan des habiletés sociales et sur le plan de la résolution pacifique des conflits. Les effets escomptés seraient d'augmenter leur répertoire comportemental afin de diminuer l'incidence du rejet par les pairs et d'accroître leur intégration sociale. Dans cette optique, une revue des programmes axés sur le développement des habiletés sociales, sur l'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels et sur l'implication de pairs prosociaux tendent à démontrer que les programmes de prévention les plus efficaces sont ceux qui allient l'apprentissage d'habiletés sociales chez les enfants à l'implication des pairs dans la résolution de problèmes interpersonnels (Vitaro et Tremblay, 1998; Rondeau et al., 1999).

C'est dans cet esprit que l'on a vu se développer au cours des dernières années des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs dans certains établissements scolaires. La formation de médiateurs parmi les élèves d'une école constitue une formule d'intervention de plus en plus répandue qui permet aux

jeunes d'expérimenter et d'appliquer la médiation comme méthode de résolution pacifique des conflits. La présente section trace le portrait général de ces programmes. Il y sera question de leur historique, de leurs principaux fondements et de l'état des connaissances actuelles au niveau de leurs impacts.

3.1 L'historique et les fondements des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs

Les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs consistent essentiellement en un processus de règlement de conflits interpersonnels qui emploie l'action de pairs médiateurs. Ces derniers, sélectionnés, formés et supervisés par des adultes, utilisent les habiletés apprises en matière de médiation et de résolution de problèmes pour intervenir comme tiers lors de conflits entre enfants. Ils agissent à la fois comme médiateurs auprès de leurs pairs en situation de conflits et à la fois comme modèles de conduites prosociales.

Solidement implanté dans plusieurs écoles des États-Unis depuis le début des années 80, le *peer mediation* constitue une formule d'intervention relativement innovatrice (Corriveau et al., 1998). Depuis leur création, ces programmes ont très rapidement gagné en popularité et leur accroissement s'est effectué de manière fulgurante. Par exemple, lors de la fondation du *National Association for Mediation in Education* (NAME), en 1984, il n'existait que trois ou quatre programmes de ce genre dans les milieux scolaires américains.

Quatre ans plus tard, en 1988, on en comptait plus de 200 (Maxwell, 1989). En 1998, plus de 5000 écoles américaines avaient ajouté un programme de médiation par les pairs à leur curriculum (Hessler et al., 1998; Hallahan, 1999).

Dans la région de Montréal, les programmes de médiation par les pairs ont fait leur entrée au début des années 90 par le biais de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal qui, en 1991, a implanté une adaptation d'un programme américain de médiation dans 22 de ses 92 écoles. Ce n'est qu'en 1993 que l'on a vu des écoles francophones s'engager dans de tels programmes (Rondeau et al., 1999). Aujourd'hui, l'un des programmes de ce genre, le programme *Vers le pacifique* —lequel constitue l'objet de la présente étude— est actuellement implanté dans 158 écoles francophones primaires et secondaires du Québec (Centre Mariebourg, 2000).

La résolution de conflits et la médiation par les pairs sont deux concepts souvent associés quoique sensiblement différents. L'entraînement à la résolution de conflits s'adresse généralement sous forme de modules à l'ensemble d'une classe ou d'une école, tandis que l'entraînement à la médiation par les pairs s'adresse d'abord à une catégorie d'enfants, les médiateurs, pour ensuite être accessible en tant que service de résolution pacifique des conflits à l'ensemble de la classe ou de l'école. Même s'ils peuvent être implantés séparément, certains les voient comme indissociables si l'on veut obtenir un effet optimal au niveau de la réduction de la violence à l'école. Burrell et Vogl (1990), par exemple, soutiennent que l'emploi de la médiation comme processus de résolution pacifique des conflits passe nécessairement par l'apprentissage, pour l'ensemble des enfants, des notions théoriques relatives à la résolution de conflits et à la médiation. De plus, en couplant l'entraînement à la résolution de

conflits interpersonnels à l'action de pairs médiateurs qui agissent à la fois comme modèles et agents renforçateurs, on s'assure d'une combinaison d'interventions qui augmente le transfert et la généralisation des acquis (voir à cet effet la recension de Bowen et Laurendeau, 1996).

Les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs varient énormément d'une école à l'autre en ce qui a trait à leur forme, leurs objectifs et leurs modalités d'application (Powell et al., 1995; Hessler et al., 1998). D'ailleurs, la notion même de conflit varie d'un programme à l'autre et d'une école à l'autre. Par exemple, comme le rapportent Hessler et al. (1998), certains programmes définissent le conflit comme quelque chose d'inévitable qui peut être constructif dans la mesure où il est résolu de manière positive. D'autres programmes, en contrepartie, estiment que le conflit est un état de fait dysfonctionnel qui doit être purement et simplement éliminé. Il semble cependant se dégager un consensus quant au concept de médiation en tant que tel. La médiation est en effet généralement définie comme un processus structuré de résolution de conflits dans lequel une personne neutre et impartiale, le médiateur, aide deux ou plusieurs partis en conflit à rechercher une solution mutuellement acceptable à leur différend (Johnson et al., 1995; Hessler et al., 1998).

Le processus de médiation a ceci d'intéressant qu'il donne le pouvoir aux belligérants de décider ensemble et d'eux-mêmes de l'issue du conflit. Pour des enfants, ce principe est particulièrement propice aux apprentissages puisqu'il encourage la responsabilisation et l'autonomie (Burrell et Vogl, 1990). En effet, lors de situations conflictuelles, plutôt que de se voir imposer une solution de type disciplinaire comme c'est souvent le cas à l'école (Maxwell, 1989), les

enfants sont à même de participer, dans le cadre de la médiation, au dénouement final du conflit dans lequel ils sont impliqués.

3.2 L'évaluation des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs

Le fait que les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs aient gagné beaucoup d'adeptes au fil des ans parmi les intervenants des milieux scolaires révèle très certainement un besoin grandissant en matière d'interventions axées sur la résolution de conflits et sur la prévention de la violence. Pour certains, " if all schools systematically teach all students to negotiate and mediate, future generations will be more skillful in managing conflicts and more open to using mediation as a means for resolving their conflicts " (Johnson et al., 1992: 98). Cependant, compte tenu de la nouveauté de ces programmes, les études évaluant leurs effets demeurent excessivement limités (Powell et al., 1995; Johnson et al., 1996; Dudley et al., 1996; Wolf, 1998).

Les quelques études existantes, généralement effectuées aux États-Unis au cours des dix dernières années, démontrent néanmoins des résultats fort positifs. Ces études révèlent entre autres que les programmes de médiation par les pairs s'avèrent efficaces pour réduire le nombre de conflits entre enfants, pour augmenter leur sentiment de confiance et leur estime de soi, pour diminuer le nombre d'interventions disciplinaires de la part des enseignants et pour améliorer le climat des écoles où ils sont implantés (Johnson et al., 1995). Il semble également que de tels programmes permettent aux enfants de troquer leurs stratégies agressives de résolution de conflits interpersonnels pour des stratégies beaucoup plus pacifiques (Johnson et al., 1992). De plus, en formant des médiateurs parmi

les élèves, ces programmes permettent la prolifération d'un plus grand nombre d'agents d'intervention à l'intérieur de l'école et ce, à un moindre coût (Corriveau et al., 1998).

L'ensemble des études répertoriées se penchent sur les effets de tels programmes auprès de groupes d'élèves, sans distinction à l'égard d'enfants à risque ou non. Parmi les études disponibles conduites auprès d'enfants du primaire, celle de Crary (1992) a évalué sur deux ans les effets d'un programme de médiation par les pairs dans une école primaire américaine. Les résultats obtenus ont démontré qu'un tel programme procurait généralement des ententes durables entre les partis au niveau de la résolution des conflits. En plus de l'utiliser à souhait, les participants au programme s'en sont dits très satisfaits. L'étude révèle également une amélioration sensible du climat à l'intérieur de l'école où le programme était implanté.

Johnson et al. (1995) se sont penchés sur les effets d'un autre programme de ce genre auprès d'enfants de 3^e à 5^e année du primaire. Leurs résultats ont démontré que les élèves ont appris avec succès les composantes du processus de négociation et de médiation et qu'ils ont été capables d'appliquer régulièrement ces principes dans leur quotidien. Les résultats obtenus indiquent également que les acquis ont été préservés au moins sur une année scolaire complète.

En contrepartie, il appert que pour des enfants plus jeunes, les solutions issues du processus de médiation sont plus limitées. En effet, dans une étude sur les impacts d'un programme de médiation auprès d'enfants de la maternelle à la 4^e année, Johnson et al. (1996) ont obtenu comme résultats que dans 84% des médiations effectuées, la solution proposée par les enfants en conflit était de "s'éviter à

l'avenir". Malgré tout, la médiation reste une alternative pacifique intéressante puisque l'agressivité verbale et physique, comme le rapportent ces chercheurs, demeurent les moyens spontanés de règlements de conflits des enfants de cet âge.

Une autre étude, celle de Dudley et al. (1996), conduite auprès d'enfants de 6^e à 9^e année, démontre qu'un des principaux effets des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs est d'amener les jeunes à avoir une attitude plus positive à l'égard des conflits et à utiliser la négociation pour les résoudre. Leurs résultats révèlent qu'à l'aide du programme, les jeunes arrivent à résoudre leurs conflits de façon beaucoup plus constructive à l'aide de solutions beaucoup plus durables. Les chercheurs n'ont d'ailleurs dénoté aucune différence significative selon le sexe et le niveau académique.

Très peu d'études se sont appuyées sur une méthodologie quantitative pour évaluer les effets de tels programmes (Wolf, 1998). À cet égard, la recherche de Hallahan (1999) mérite d'être soulignée. Celui-ci s'est penché sur l'efficacité d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs dans quatre écoles primaires et secondaires américaines, tout en employant un groupe de comparaison. À l'aide de données issues de questionnaires auxquels ont répondu des jeunes allant de la maternelle au deuxième secondaire, Hallahan a mis en lumière que le programme évalué générait des gains au sein du groupe expérimental quant au climat d'apprentissage scolaire, quant à la gestion des conflits et quant à la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes et des autres. Toutefois, dans certains cas, notamment au niveau de la gestion des conflits, le groupe contrôle faisait aussi bien que le groupe expérimental.

Hallahan a soulevé l'effet de la maturation pour expliquer l'évolution apparentée des deux groupes.

D'autres études ont tenté de cerner les effets des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs non pas sur les enfants en général ni sur le climat de l'école, mais plus spécifiquement sur les enfants médiateurs eux-mêmes. Il appert que ces enfants sont généralement les premiers à tirer profit de ces programmes. Ils leur permettent entre autres d'améliorer leur estime de soi et leur capacité de résolution de problèmes interpersonnels (Burrell et Vogl, 1990). Les enfants médiateurs font également des gains non négligeables sur le plan de la compétence sociale (Rondeau et al., 1999). Corriveau et al. (1998), dans leur étude préliminaire sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs du second cycle du primaire, rapportent d'ailleurs que ceux-ci sont évalués par leurs enseignants comme étant plus compétents sur le plan de la résolution de conflits. En contrepartie, ces chercheurs révèlent que ces mêmes médiateurs sont évalués par leurs parents comme étant plus agressifs à la maison. Une des hypothèses avancées est que les médiateurs, étant plus aptes à s'affirmer et à prendre leur place, négocient davantage l'autorité de leurs parents et, par conséquent, peuvent être perçus comme étant plus agressifs.

En somme, plusieurs études démontrent l'efficacité des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs. En plus de favoriser l'utilisation de moyens pacifiques de résolution de conflits, ces programmes permettent aux enfants d'accroître leur estime de soi et de développer leurs habiletés prosociales. Non seulement les enfants font-ils l'acquisition de nouvelles stratégies de résolution de conflits mais aussi les utilisent-ils davantage. Il en résulte une diminution marquée des comportements déviants ou violents à

l'intérieur de l'école ainsi que dans la cour d'école. Par le fait même, cela permet de réduire le nombre d'intervention disciplinaires de la part des enseignants lors de conflits impliquant des enfants.

Cependant, malgré la prolifération de ces programmes et les vertus qu'on semble leur accorder, il n'y a pas de réel consensus sur la valeur scientifique des quelques études évaluant leurs effets. Maxwell (1989), pour un, indique que les méthodes d'évaluation employées pour vérifier les effets de ces programmes manquent grandement d'homogénéité d'une étude à l'autre. Les recensions de Powell et al. (1995) et de Rondeau et al. (1999) illustrent également cet état de fait. Johnson et al. (1995), quant à eux, révèlent qu'un certain nombre de recherches contiennent des faiblesses méthodologiques rendant leurs conclusions hasardeuses. Enfin, si certains auteurs prônent l'efficacité de ces programmes, d'autres doutent de la durabilité de leurs effets à long terme et de la généralisation des acquis qu'ils engendrent, notamment sur l'estime de soi des enfants (Long et al., 1998). Aussi, comme ces programmes s'adressent généralement à l'ensemble des élèves d'une classe ou d'une école, leurs effets spécifiques auprès d'enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale demeurent encore inexplorés.

4. L'intérêt de la présente étude

Il est possible de dépister assez tôt un nombre important d'enfants à risque de présenter à l'adolescence et à l'âge adulte des problèmes d'isolement social, de décrochage scolaire, de délinquance, de toxicomanie ou de santé mentale. Nous nous intéressons plus particulièrement à trois catégories d'enfants à risque: les enfants

agressifs, les enfants isolés ou retirés socialement et les enfants à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement. Comme le révèle notre revue de littérature, ces trois catégories d'enfants à risque, à défaut d'avoir le même portrait comportemental, ont au moins deux caractéristiques communes: la pauvreté de leur répertoire comportemental et la pauvreté de leur réseau immédiat de pairs (Parker et Asher, 1987; Huesmann et Eron, 1991; Vitaro et al., 1994; Bowen et al., 1995; Bowen et Laurendeau, 1996; Tremblay, 1997).

Dans cette optique, il nous semble qu'un programme de prévention efficace devrait cibler l'intégration sociale des enfants à risque en améliorant leurs habiletés sociales et leurs habiletés de résolution de conflits interpersonnels. C'est pourquoi les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs nous apparaissent intéressants puisqu'ils proposent des modèles de conduites pouvant contribuer à améliorer le répertoire comportemental des enfants, tant au quotidien que dans les situations de conflits, et à améliorer la qualité des relations qu'ils entretiennent avec autrui. De plus, puisqu'ils s'adressent généralement à tous les enfants d'une école, de tels programmes touchent indirectement les enfants présentant des conduites à risque, sans toutefois les stigmatiser comme pourrait le faire tout autre programme leur étant exclusivement destiné (Vitaro et al., 1994).

Comme nous l'avons vu, les recherches demeurent très limitées en ce qui concerne l'évaluation des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs. La plupart des études disponibles portent sur l'appréciation globale de ces programmes et sur leurs effets concernant le climat de l'école où ils sont implantés (Corriveau et al., 1998). Nous n'avons répertorié aucune étude portant sur les

effets de tels programmes auprès d'une clientèle spécifique, à savoir des enfants à risque de présenter des problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte. Aussi, comme le révèle l'analyse de Day et al. (1995), les programmes visant à prévenir la violence en milieu scolaire font généralement l'objet de très peu d'études empiriques au Canada. Il n'existe également que très peu de recherches évaluatives portant sur des programmes à volets multiples d'interventions (Vitaro et al., 1994) ou portant sur des programmes de développement d'habiletés sociales et de résolution de conflits (Laurendeau et al., 1989).

À la lumière de ces considérations, notre étude désire analyser les effets, auprès d'enfants à risque, d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs développé ici même à Montréal. Ce programme, baptisé *Vers le pacifique*, a été conçu et élaboré depuis 1994 par le Centre Mariebourg, organisme communautaire voué à la prévention des problèmes psychosociaux chez les enfants âgés de 6 à 12 ans.

Au cours de ses trois premières années d'existence, le programme *Vers le pacifique* a fait l'objet d'une étude menée par le Centre Mariebourg et des chercheurs de la Direction de la santé publique et du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Cette étude a été effectuée dans cinq écoles primaires de Montréal-Nord. Elle avait pour principaux objectifs d'évaluer, d'une part, les conditions d'implantation du programme dans les écoles et, d'autre part, ses effets sur le climat social de l'école et sur l'adoption de conduites prosociales parmi les enfants en général. L'étude visait également à évaluer les effets des actions menées par les enfants médiateurs sur leur propre développement social et affectif (Rondeau et al., 1999).

Il ressort principalement de cette étude que, chez l'ensemble des enfants ayant participé au programme, les sentiments d'acceptation sociale et de compétence comportementale se sont accrus de façon marginalement significative au cours de la première année. Lors de la seconde année, ces sentiments se sont maintenus à un degré élevé tandis que les comportements prosociaux, tels qu'évalués par les enseignants, ont augmenté de manière tangible. Du côté des médiateurs, l'étude rend compte d'un accroissement du contrôle de soi et d'une diminution de l'agressivité et du retrait social. L'étude met cependant en lumière une qualité inégale de l'implantation du programme d'une école à l'autre (Rondeau et al., 1999).

Cette étude ne s'est toutefois pas penchée de manière spécifique sur les effets du programme auprès des enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale. Comme il s'agit d'un programme visant d'abord et avant tout, auprès du plus grand nombre, des objectifs de prévention et de promotion, il nous apparaît intéressant de vérifier si ce type d'intervention est tout aussi efficace pour une clientèle spécifique. À ce titre, de nombreuses questions méritent à notre avis d'être éclaircies concernant les effets d'un tel programme auprès des enfants à risque, notamment concernant l'évolution de leurs conduites, de leur degré d'acceptation sociale et de leur niveau d'estime de soi. Notre étude se propose donc de répondre à ces questions.

Plus précisément, la présente étude a pour objectif général d'évaluer les effets d'une première année d'application du programme *Vers le pacifique* auprès d'enfants à risque du deuxième cycle du primaire, à savoir des enfants agressifs, des enfants isolés ou retirés socialement

et des enfants à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement. De manière spécifique, l'étude vise à:

- 1) Évaluer la prévalence des comportements d'agressivité et de retrait social chez les enfants à risque après une année d'application du programme;
- 2) Évaluer le niveau de préférence sociale des enfants à risque après une année d'application du programme;
- 3) Évaluer les sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale des enfants à risque après une année d'application du programme.

CHAPITRE DEUXIÈME: LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre étude emploie un devis quasi-expérimental pré-test post-test avec un groupe de comparaison. L'expérimentation s'est déroulée au cours de l'année 1995-1996 dans deux écoles expérimentales où le programme *Vers le pacifique* a été implanté pour la première fois et dans deux écoles contrôles n'ayant bénéficié d'aucune forme d'intervention. Les sujets à l'étude ont été évalués à l'aide de deux instruments par différents évaluateurs au mois d'octobre 1995 (pré-test) et à la fin du mois de mai 1996 (post-test).

Nous effectuerons d'abord à l'intérieur du présent chapitre un bref survol des objectifs, de la structure et des modalités d'application du programme *Vers le pacifique*. Nous situerons également le contexte dans lequel s'est déroulée l'étude. Nous dévoilerons ensuite le plan

d'analyse adopté et ce, en décrivant les instruments de mesures employés, l'échantillon et les variables à l'étude, les hypothèses de recherche ainsi que les procédures utilisées pour la collecte de données et pour l'analyse. Nous terminerons en présentant brièvement la répartition des sujets à l'étude en fonction du sexe, du groupe et des scores obtenus aux instruments de mesures lors du pré-test.

1. Le programme *Vers le pacifique*

Le programme *Vers le pacifique*, conçu et élaboré par le Centre Mariebourg, s'inscrit sensiblement dans la même lignée que ses prédécesseurs américains. Il a toutefois la particularité, plutôt que d'être une adaptation de programmes américains, d'avoir été conceptualisé ici même au Québec.

Partant du principe que les conflits sont inhérents au quotidien des enfants et qu'ils peuvent être constructifs dans la mesure où ils sont résolus positivement, le programme *Vers le pacifique* a pour objectif général de prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques à l'école (Centre Mariebourg, 1998a). Ce programme s'adresse à tous les élèves d'une école, qu'ils soient ou non à risque. De manière spécifique, il vise d'une part à former les élèves aux habiletés nécessaires à la résolution des conflits, d'autre part à amener les élèves à utiliser la médiation comme mode de résolution des conflits. Tel qu'il est conçu, le programme *Vers le pacifique* comporte deux volets d'intervention ; le premier est axé sur la résolution de conflits, le second, sur la médiation par les pairs.

1.1 Le premier volet d'intervention : La résolution de conflits

Le premier volet d'intervention du programme *Vers le pacifique* forme les enfants des deux cycles du primaire aux habiletés d'affirmation de soi, d'écoute et de communication nécessaires à la résolution pacifique des conflits interpersonnels. Pour ce faire, une série de trois ateliers au premier cycle (1^{re}, 2^e et 3^e années du primaire) et de huit ateliers au second cycle (4^e, 5^e et 6^e années du primaire) sont présentés à un rythme régulier dans chacune des classes. Ces ateliers s'insèrent bien dans le curriculum de l'école. Ils peuvent être animés par les enseignants eux-mêmes ou par tout autre professionnel de l'école. La durée d'un atelier au premier cycle varie de 30 à 50 minutes tandis qu'au deuxième cycle, elle est de 50 minutes.

Par le biais de brèves présentations théoriques, d'exercices, de jeux et de mises en situation, ces ateliers explorent des thèmes tels que le conflit, les sentiments, la colère, l'empathie, l'estime de soi, la communication, l'écoute, tout en apprenant aux élèves les étapes à suivre et les attitudes à adopter afin de résoudre leurs conflits de façon pacifique. Chaque atelier transmet aux élèves son lot de connaissances et d'habiletés qui, en bout de ligne, peuvent être transposées dans la gestion et la résolution pacifique des conflits.

Ces ateliers démystifient d'abord la notion de conflit, notion souvent perçue de façon négative par les élèves. Il leur est enseigné que le conflit peut être quelque chose de très constructif dans la mesure où il est réglé de façon pacifique. Or pour régler pacifiquement les conflits, il faut certains outils, ce à quoi s'attardent les ateliers suivants. On enseigne ainsi aux élèves à prendre conscience de leurs propres sentiments, à reconnaître, à apaiser et à gérer leur colère, à écouter les autres et à faire preuve d'empathie à leur égard, à

communiquer clairement ce qu'ils peuvent ressentir, à s'estimer à leur juste valeur, bref, autant d'attitudes et d'habiletés à mettre en pratique soit dans le quotidien, désamorçant ainsi à la source des conflits potentiels, soit dans la résolution même des conflits.

À ce titre, l'atelier final propose aux élèves une démarche à suivre afin de résoudre pacifiquement leurs conflits. Cette démarche comporte quatre étapes dont chacune demande l'application des habiletés apprises lors des ateliers précédents. La première étape est de se calmer. Au cours de cette étape, l'enfant, après avoir pris conscience de l'existence du conflit, doit prendre le temps de calmer sa colère et de se mettre dans une disposition permettant le dialogue. La seconde étape, se parler, sert à discuter des faits et à partager les sentiments vécus. L'enfant prend alors le temps de s'exprimer calmement tout en écoutant ce que l'autre a à dire et tout en essayant de se mettre à sa place. La troisième étape consiste à chercher une solution pacifique au conflit. Les deux partis mettent alors en commun leurs ressources afin de trouver une solution pacifique et mutuellement acceptable au conflit, l'objectif étant que chacun en ressorte gagnant. Enfin, la quatrième étape en est une de concertation. Les deux partis s'entendent sur une solution et la mettent en application.

L'ensemble des ateliers sur la résolution de conflits visent donc à développer chez les enfants une meilleure compréhension d'eux-mêmes et des autres, à améliorer leurs relations avec autrui, à améliorer leur répertoire comportemental, notamment en situation de conflits, et à accroître leur estime de soi (Centre Mariebourg, 1998a). Cependant, malgré la formation reçue en résolution de conflits, il peut arriver que les enfants aient besoin d'aide pour mettre en pratique les habiletés apprises. C'est pourquoi le programme prévoit la formation

d'élèves servant de modèles, d'agents de renforcement et de médiateurs dans les situations de conflits.

1.2 Le second volet d'intervention : La médiation par les pairs

Le second volet du programme vise à habiliter l'ensemble des élèves à l'emploi de la médiation comme méthode de résolution des conflits. Des élèves du deuxième cycle du primaire, soit des élèves âgés de 10 à 12 ans, sont sélectionnés puis formés pour agir comme médiateurs auprès de leurs pairs lors de situations conflictuelles. Ainsi, le poids de la résolution des conflits entre élèves à l'école ne repose plus seulement sur les enseignants, les membres de la direction ou autres professionnels, mais aussi sur de jeunes élèves médiateurs sélectionnés, formés et supervisés par des adultes.

Surnommés les “ casques bleus en culottes courtes ”, les médiateurs sont généralement identifiés par le biais d'une camisole aux couleurs du programme. Ils sont présents notamment aux récréations et aux heures de dîner, là où les conflits sont le plus susceptibles de survenir. Plus concrètement, lors de conflits, le médiateur agit comme personne objective et neutre qui guide les protagonistes dans le processus de résolution de conflits décrit précédemment. Le médiateur aide les partis à se calmer d'abord, à se parler ensuite de leur perception des faits et de leur vécu, puis à chercher ensemble une solution pacifique à leur différend et à s'entendre sur celle-ci. Pendant ce processus, le médiateur intervient au besoin, reformule et questionne afin de clarifier certains éléments et afin d'aider les partis à bien se comprendre.

Pour être médiateur, un enfant doit provenir du deuxième cycle du primaire. Les conditions à satisfaire s'énumèrent ainsi : Il doit

avoir confiance en lui, présenter un potentiel de leadership, posséder une bonne capacité d'écoute et disposer d'une facilité de communication verbale; finalement, en plus d'avoir le goût d'aider les autres à résoudre leurs conflits pacifiquement, il doit avoir ou pouvoir obtenir la confiance et le respect des autres élèves (Centre Mariebourg, 1998b).

Tous les élèves médiateurs sont sélectionnés selon un processus qui comporte trois étapes. Au cours de la première étape, les jeunes intéressés à devenir médiateurs doivent proposer leur candidature ou bien être proposés par des pairs. Au cours de la seconde étape, ce sont les enseignants de chacune des classes qui sont invités à cibler et à proposer des candidats. Enfin, la troisième étape consiste en une entrevue de sélection à laquelle sont convoqués tous les candidats afin de vérifier leurs aptitudes et leur motivation. À chacune de ces trois étapes, les candidats accumulent des points en fonction du nombre de votes obtenus par les pairs et les enseignants et en fonction de leur rendement à l'entrevue de sélection. C'est le pointage cumulatif des trois étapes qui détermine les meilleurs candidats. Les élèves ainsi sélectionnés suivent alors une formation d'une durée de 10 heures qui leur permet de connaître et de mettre en pratique les principes de la médiation.

Tout au long de leur implication, les médiateurs sont encadrés et supervisés par les adultes responsables du programme à l'intérieur de l'école. Les médiateurs interviennent habituellement dans des situations de bagarres ou de bousculades mineures, de malentendus, d'insultes ou de menaces. Ils peuvent être sollicités sur le champ par les élèves en conflit ou ils peuvent eux-mêmes proposer leur aide. Pour qu'une médiation ait lieu, les deux partis en conflit doivent obligatoirement accepter de s'engager dans le processus en question.

En aucun temps, les médiateurs n'interviennent dans des situations qui pourraient compromettre leur sécurité. Ils laissent ainsi aux adultes compétents le soin de s'occuper des situations de taxage, par exemple, ou encore des situations de bagarres violentes impliquant plusieurs enfants (Centre Mariebourg, 1998b).

1.3 La mise en œuvre du programme *Vers le pacifique*

Bien qu'il puisse être implanté dans d'autres types de milieu, le programme *Vers le pacifique* a d'abord été conçu en fonction du milieu scolaire. Il peut être implanté en totalité ou en partie, à l'intérieur d'une seule classe ou à l'ensemble de l'école. Les concepteurs du programme recommandent toutefois d'en faire un projet-école et d'appliquer intégralement ses deux volets d'intervention (Centre Mariebourg, 1998a; 1998b). En effet, non seulement ces volets sont-ils complémentaires mais aussi agissent-ils en synergie. Par exemple, la formation prodiguée à tous les élèves par le biais des ateliers sur la résolution de conflits apporte des connaissances essentielles à l'utilisation du service de médiation par les pairs. Cet état de fait est d'ailleurs appuyé par la littérature (Burrell et Vogl, 1990).

La mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* s'échelonne sur une année scolaire complète. Elle débute généralement en octobre par l'animation des ateliers sur la résolution de conflits. L'animation des ateliers peut s'étendre sur une période de 4 à 7 mois. Afin de maximiser les effets du programme, l'animation de chaque atelier est appuyée d'un support visuel (affiches, thèmes, etc.) à la grandeur de l'école. Une fois l'animation des ateliers bien entamée dans chacun des cycles, tout le processus de sélection des médiateurs s'enclenche vers la fin de l'automne et mène à l'action des médiateurs à compter

de la mi-année. L'ensemble de cette mise en œuvre peut se répéter l'année suivante, voire même sur plusieurs années. Le programme *Vers le pacifique* prévoit d'ailleurs des ateliers spécifiques de révision ainsi qu'une formation adaptée aux besoins des anciens médiateurs pour les années subséquentes.

D'abord conçu à l'intention d'enfants de niveau primaire, le programme *Vers le pacifique* a été adapté pour des jeunes de niveau secondaire. Six ans après sa création, il est actuellement implanté dans 136 écoles primaires et 22 écoles secondaires dans diverses régions : Montréal, Laval, Cantons de l'Est, Outaouais, Saint-Hyacinthe et Saguenay (Centre Mariebourg, 2000). Au cours de l'année 1999-2000, le Centre Mariebourg (2000) estime à 45 635 le nombre de jeunes qui ont été formés à la résolution de conflits et à 1061 le nombre de jeunes qui ont été formés comme médiateurs.

2. Le contexte de l'étude

Tel que mentionné précédemment, le programme *Vers le pacifique* a fait l'objet, au cours de ses trois premières années d'existence, d'une recherche menée par le Centre Mariebourg et des chercheurs de la Direction de la santé publique et du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal (Rondeau et al., 1996; Rondeau et al., 1999). La présente étude prend place lors de la seconde année d'existence du programme, soit l'année 1995-1996, et, bien qu'elle ne partage pas tout à fait les mêmes buts en ce qui a trait aux sujets ciblés, elle s'inscrit en continuité avec la recherche de Rondeau et ses collaborateurs. Notre étude emploie d'ailleurs aux fins d'analyse des données statistiques colligées par ces chercheurs

en 1995-1996. Dans cette optique, il nous apparaît pertinent de dresser un bref portrait de l'étendue du programme *Vers le pacifique* au cours l'année 1995-1996.

D'abord implanté dans une seule école de Montréal-Nord l'année précédente, le programme *Vers le pacifique* s'étend à deux nouvelles écoles en 1995-1996. Déjà lors de cette seconde année d'existence, les données préliminaires d'évaluation révèlent des effets au niveau des perceptions des enfants. Ceux qui ont reçu le programme ont de fait moins tendance à attribuer des intentions hostiles à autrui à partir de situations hypothétiques. De plus, ils interprètent moins rapidement une situation comme étant potentiellement conflictuelle (Rondeau et al., 1996). D'autres effets, ceux là rapportés par des intervenants des écoles, sont aussi palpables. Par exemple, des enfants ont affirmé se sentir beaucoup plus en sécurité dans la cour d'école en présence de médiateurs. Il a été également constaté que les enfants du second cycle étaient particulièrement fiers d'employer d'eux-mêmes les habiletés apprises lors des ateliers (Rondeau et al., 1996).

Au cours de l'année 1995-1996, les intervenants associés au programme ont formé et supervisé 69 élèves médiateurs âgés pour la plupart de 10 à 12 ans. Ces jeunes médiateurs, de sexe féminin à 51%, ont été interpellés ou ont offert leur aide dans 274 situations de conflits. De ce nombre, 227, soit 83%, ont été résolus de manière pacifique grâce à leur aide (Centre Mariebourg, 1996). Au nombre des motifs de demande de médiation de la part des enfants, notons les bagarres et les bousculades (43%), les insultes, moqueries et menaces (24%) et les malentendus dans le jeu (21%). 59% des enfants impliqués dans des médiations sont de sexe masculin. Ce sont les

élèves du premier cycle du primaire, soit ceux âgés de 6 à 9 ans, qui font le plus souvent appel aux médiateurs (Centre Mariebourg, 1996).

3. Le plan d'analyse

3.1 Les instruments de mesures

Deux instruments de mesures ont été employés aux fins de la présente étude. Il s'agit de l'évaluation comportementale par les pairs de la classe (Coie et Dodge, 1983; Vitaro et al., 1988; Bégin et Pettigrew, 1988) et du questionnaire de compétence auto-révélee (Harter, 1985).

Le choix de ces deux instruments provient en partie d'une contrainte méthodologique influençant le nombre de sujets. D'abord, rappelons que notre étude s'effectue à partir d'une banque de données déjà disponible, soit celle de Rondeau et al. (1999). Les données recueillies initialement par Rondeau et ses collaborateurs concernaient l'ensemble des élèves de cinq écoles primaires. Il n'y a donc pas eu d'efforts pour cibler spécifiquement les enfants à risque lors de la collecte de données, tel n'étant pas l'objet de leur étude. Bien que d'autres instruments de mesures étaient disponibles, comme par exemple le questionnaire d'évaluation des comportements à l'école complété par les enseignants, seules l'évaluation comportementale par les pairs de la classe et les mesures de compétence auto-révélee nous permettaient d'avoir un nombre suffisant de sujets pour les besoins de l'étude.

En outre, la méta-analyse menée par Schneider (1992) indique que les mesures provenant des nominations des pairs ainsi que les mesures

auto-révélées se comparent avantageusement à d'autres types de mesures pour évaluer la qualité des interactions sociales, l'acceptation par les pairs et l'agressivité. En analysant plusieurs études évaluatives de programmes de promotion des compétences sociales, Schneider a par ailleurs démontré que ces deux types de mesures obtenaient une taille des effets supérieure à celle issue de mesures complétées par les enseignants.

3.1.1 L'évaluation comportementale par les pairs de la classe

L'évaluation comportementale par les pairs de la classe est une méthode qui permet, selon une procédure d'abord élaborée par Coie et Dodge (1983) et à laquelle Vitaro et al. (1988) ont ajouté des désignations comportementales, d'une part d'identifier les enfants adoptant tel ou tel autre comportement, d'autre part d'évaluer le degré d'acceptation des enfants dans leur groupe de pairs. C'est d'ailleurs à l'aide de cet instrument que nous avons défini les trois groupes de sujets à risque ciblés par notre étude.

Cet instrument, présenté à l'enfant de manière collective ou individuelle par un examinateur, sous forme de jeux ou par écrit selon l'âge, regroupe trois catégories de désignations: des désignations positives et négatives, des désignations d'amitié et des désignations comportementales¹. Il est ainsi demandé à l'enfant de désigner les trois enfants de sa classe avec qui il aime le plus jouer et les trois enfants de sa classe avec qui il aime le moins jouer. Il lui est également demandé d'identifier ses trois meilleurs amis. Enfin, à partir de descriptions comportementales, il est demandé à l'enfant de désigner les deux enfants de la classe qui aident le plus les autres,

qui partagent le plus avec les autres, qui travaillent le mieux, qui se battent le plus avec les autres, qui se chicanent le plus avec les autres, qui jouent souvent seuls et qui sont les plus gênés ou timides.

Les désignations comportementales attribuées à chaque enfant de la classe sont par la suite comptabilisées pour donner un score respectif à chaque enfant pour chacune des désignations. Cette technique permet donc, et ce avec un degré raisonnable de précision (Vitaro et al., 1988; Bégin et Pettigrew, 1988), de distinguer notamment les enfants qui ont tendance à adopter des comportements prosociaux, comme aider les autres et partager avec les autres, des enfants qui ont tendance à adopter des comportements de retrait social, comme jouer seul, être timide ou gêné, des enfants qui ont tendance à adopter des comportements d'agressivité, comme se battre avec les autres et se chicaner avec les autres.

La technique de désignations positives et négatives par les pairs de la classe permet également d'établir pour chaque enfant son degré d'acceptation sociale. En effet, selon la procédure développée et validée par Coie et Dodge (1983), il s'agit de comptabiliser le nombre de désignations positives et négatives obtenues pour chaque enfant, puis de soustraire le nombre de désignations négatives du nombre de désignations positives. On obtient alors un score de préférence sociale pour chaque enfant. Plus ce score est élevé, plus il indique que l'enfant concerné est perçu positivement par ses pairs. Le score de préférence sociale est reconnu comme étant un bon indicateur du degré d'acceptation de l'enfant par son groupe de pairs (Bégin et Pettigrew, 1988).

¹ Il existe plusieurs variantes des techniques de désignations par les pairs. Une reproduction de l'instrument utilisée dans le cadre de la présente recherche se trouve à

Tous les scores issus de l'évaluation comportementale par les pairs de la classe sont standardisés afin de tenir compte du nombre différentiel d'enfants par classe. De plus, ces mesures sont reconnues comme étant valides et fiables empiriquement pour identifier des enfants sur la base de critères comportementaux (Vitaro et al., 1988; Bégin et Pettigrew, 1988; Coie et al., 1990; Asher, 1990; Rubin et al., 1990).

3.1.2 Le questionnaire de compétence auto-révélee

L'évaluation du sentiment de compétence de l'enfant est une mesure auto-révélee pouvant être complétée par les enfants du deuxième cycle du primaire. Il s'agit de la version française du *Self Perception Profile for Children* (SPPC), questionnaire développé par Harter (1985) et validé auprès d'un important échantillon francophone (Dumont et Gagnon, 1987, dans Rondeau et al., 1999).

Ce questionnaire comporte 36 énoncés. Pour chaque énoncé, l'enfant est invité à indiquer si l'énoncé est *tout à fait comme lui* ou *un peu comme lui*. Par exemple:

TOUT À FAIT comme moi	UN PEU comme moi				TOUT À FAIT comme moi	UN PEU comme moi
		Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur dans leurs temps libres.	MAIS	D'autres enfants préfèrent plutôt regarder la télévision.		

Couvrant différents thèmes, ces énoncés, dont la valeur numérique varie de 1 à 4, sont ensuite regroupés pour former un total de six

échelles ² : une échelle de compétence scolaire, une échelle d'acceptation sociale, une échelle de compétence athlétique, une échelle d'apparence physique, une échelle de compétence comportementale et une échelle d'estime de soi globale. Chacune des échelles regroupe six énoncés. Mentionnons que la consistance interne de ces échelles est très bonne (Harter, 1985).

En répondant à chacun des énoncés, l'enfant en vient à s'auto-évaluer sur ces six échelles. Le score obtenu par l'enfant à chacune des échelles est en fait la moyenne issue de ses réponses à chacun des six énoncés composant l'échelle. Plus le score est élevé, plus il indique une perception positive qu'a l'enfant de lui-même à l'échelle concernée. Ce questionnaire permet donc d'évaluer chez l'enfant son propre sentiment de compétence scolaire, de compétence athlétique, de compétence comportementale, d'apparence physique, d'acceptation sociale et d'estime de soi globale.

Contrairement à l'évaluation comportementale par les pairs de la classe, les scores obtenus au questionnaire de compétence auto-révélee ne sont pas standardisés puisqu'il s'agit de mesures auto-révélees dont l'obtention ne dépend pas des conditions d'administration du questionnaire.

3.2 L'échantillon à l'étude

L'échantillon qui suscite notre intérêt provient de la banque de données employée par Rondeau et al. (1999) dans le cadre de leur recherche sur les trois premières années d'existence du programme *Vers le pacifique*. Cette banque de données est composée de 1044

² La liste complète des énoncés composant chacune des échelles du questionnaire se trouve à l'Appendice II.

enfants, du premier et du second cycle du primaire, répartis dans trois écoles expérimentales et deux écoles contrôles de Montréal-Nord.

À partir de ce bassin, nous avons sélectionné, sur la base des désignations comportementales effectuées par les pairs de la classe à l'automne 1995, trois groupes d'enfants à risque :

- 1) un groupe d'enfants agressifs ;
- 2) un groupe d'enfants isolés ou retirés socialement ;
- 3) un groupe d'enfants agressifs et isolés ou retirés socialement.

Comme nous l'avons vu précédemment, les comportements d'agressivité et de retrait social constituent respectivement des comportements sur-réactifs et sous-réactifs qui peuvent s'opposer ou agir en concomitance, influençant ainsi le degré de risque réel auquel est exposé l'enfant à risque dans son processus d'adaptation sociale. Dans cette optique, nous avons combiné deux mesures, soit la moyenne et le 75^e percentile, comme critères de sélection afin de bien distinguer les sujets adoptant le plus tel type de comportement et adoptant le moins tel autre type. Nous voulions ainsi constituer des groupes à risque composés d'enfants très agressifs mais peu isolés ou retirés socialement, d'enfants très isolés ou retirés socialement mais peu agressifs et, enfin, d'enfants à la fois très agressifs et très isolés ou retirés socialement. Ainsi:

- 1) Le groupe d'enfants agressifs est constitué des enfants se situant au-dessus du 75^e percentile des comportements d'agressivité tout en se situant sous la moyenne des comportements de retrait social ;
- 2) Le groupe d'enfants isolés ou retirés socialement est constitué des enfants se situant au-dessus du 75^e percentile

des comportements de retrait social tout en se situant sous la moyenne des comportements d'agressivité ;

- 3) Le groupe d'enfants agressifs et isolés ou retirés socialement est constitué des enfants se situant à la fois au-dessus du 75^e percentile des comportements d'agressivité et au-dessus du 75^e percentile des comportements de retrait social.

Lors de la composition de nos groupes, nous avons cru bon prendre certaines précautions afin d'assurer la rigueur de notre sélection. D'abord, nous avons retiré de notre échantillonnage une des écoles expérimentales compte tenu qu'elle en était à sa deuxième année d'implantation du programme *Vers le pacifique*. Ensuite, nous n'avons sélectionné que des enfants du deuxième cycle du primaire, soit des enfants âgés de 9 à 12 ans. Trois raisons motivent ce choix : premièrement, il s'agit des enfants les plus exposés au programme³; deuxièmement, un des deux instruments de mesures employés, le questionnaire de compétence auto-révlée de Harter (1985), n'a tout simplement pas été utilisé auprès des enfants du premier cycle;

troisièmement, c'est un groupe d'âge qui constitue une période clé pour l'apparition et l'aggravation des problèmes d'adaptation sociale (Fréchette et Le Blanc, 1987). Enfin, nous avons également retiré de notre échantillonnage les élèves médiateurs, compte tenu que ces derniers sont de loin les plus exposés au programme à cause de la formation spécifique qu'ils doivent suivre pour exercer leur rôle.

Tous ces critères nous ont donc permis de former trois groupes mutuellement exclusifs de sujets à risque pour un échantillon total de

³ Rappelons au lecteur que le programme prévoit l'animation de huit ateliers sur la résolution de conflits au deuxième cycle comparativement à trois ateliers au premier cycle.

304 sujets répartis dans deux écoles expérimentales et deux écoles contrôles. La répartition précise de ces sujets est détaillée un peu plus loin à la quatrième section du présent chapitre.

Mentionnons que ces trois groupes de sujets à risque ont été exposés au programme *Vers le pacifique* de la même façon que l'ensemble des élèves des écoles visées par l'intervention. Nous n'avons aucune indication qu'ils se soient comportés différemment. Ainsi, ces groupes ont eu accès au même nombre d'ateliers sur la résolution de conflits que les autres élèves. De plus, ils ont été en contact avec les mêmes activités de promotion du programme et ils ont bénéficié, au même titre que les autres élèves, de la présence des pairs médiateurs lors des heures de dîner et des récréations. Les données disponibles ne nous permettent cependant pas d'établir le taux d'absentéisme en classe de ces groupes lors de l'animation des ateliers, pas plus qu'elles nous permettent de mesurer leur degré d'utilisation du service de médiation par les pairs. Il va sans dire que nous tiendrons compte de ces limites lors de l'interprétation des résultats d'analyse.

3.3 Les variables à l'étude et les hypothèses

L'évaluation comportementale par les pairs de la classe et le questionnaire de compétence auto-révélee nous permettent d'avoir accès à deux types d'information complémentaires et validés empiriquement, soit la perception des pairs et la perception des sujets eux-mêmes. Nous comptons donc mesurer l'impact du programme *Vers le pacifique* auprès des sujets à l'étude, d'une part par

l'évaluation de leurs comportements par les pairs de la classe, d'autre part selon leur propre perception quant à leur sentiment de compétence.

À partir de l'évaluation comportementale par les pairs de la classe, nous avons retenu trois variables que nous emploierons comme mesures d'impact dans le cadre de notre étude. Il s'agit des variables suivantes:

- 1) Les comportements d'agressivité, variable intervalle issue de la moyenne des scores obtenus aux désignations *enfants qui se chicanent le plus avec les autres* et *enfants qui se battent le plus avec les autres*;
- 2) Les comportements de retrait social, variable intervalle issue de la moyenne des scores obtenus aux désignations *enfants qui jouent souvent seuls* et *enfants qui sont les plus gênés ou timides*;
- 3) La préférence sociale, variable intervalle issue de la soustraction des désignations négatives du nombre de désignations positives.

Deux de ces trois variables, soit les variable *agressivité* et *retrait social*, nous ont servi, comme nous l'avons vu précédemment, de variables critères pour la définition de nos groupes de sujets à risque.

Toujours à partir de l'évaluation comportementale par les pairs de la classe, nous avons retenu une quatrième variable dépendante que nous contrôlerons pour les analyses d'impact. Il s'agit de la variable *prosocialité*, variable intervalle issue de la moyenne des scores

obtenus aux désignations *enfants qui aident le plus les autres* et *enfants qui partagent le plus avec les autres*. Nous expliquerons un peu plus loin les raisons qui ont motivé ce choix.

Nous avons également retenu trois variables issues du questionnaire de compétence auto-révélee comme autres mesures d'impact du programme *Vers le pacifique*. Il s'agit de l'échelle d'estime de soi globale, de l'échelle d'acceptation sociale et de l'échelle de compétence comportementale. Ces échelles sont constituées des énoncés suivants :

1) Échelle d'estime de soi globale :

- Certains enfants se mettent souvent en colère contre eux-mêmes mais d'autres enfants sont assez contents d'eux-mêmes ;
- Certains enfants n'aiment pas la vie qu'ils mènent mais d'autres enfants aiment la vie qu'ils mènent ;
- Certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes mais d'autres enfants sont souvent mécontents d'eux-mêmes ;
- Certains enfants aiment le genre de personne qu'ils sont mais d'autres enfants aimeraient être quelqu'un d'autre ;
- Certains enfants sont très heureux d'être comme ils sont mais d'autres enfants voudraient être différents ;
- Certains enfants ne sont pas très heureux de la façon dont ils font plusieurs choses mais d'autres enfants pensent que la façon dont ils font les choses est correcte.

2) Échelle d'acceptation sociale :

- Certains enfants trouvent difficile de se faire des ami-e-s mais d'autres enfants trouvent très facile de se faire des ami-e-s ;
- Certains enfants ont beaucoup d'ami-e-s mais d'autres enfants n'ont pas beaucoup d'ami-e-s ;
- Certains enfants sont un peu plus difficiles à aimer mais d'autres enfants sont vraiment faciles à aimer ;

- Certains enfants font toujours des activités avec beaucoup d'autres enfants mais d'autres enfants font habituellement des activités seuls ou par eux-mêmes ;
- Certains enfants voudraient être aimés par plus d'enfants mais d'autres enfants pensent que la plupart des enfants les aiment ;
- Certains enfants sont populaires auprès des autres enfants de leur âge mais d'autres enfants ne sont pas très populaires.

3) Échelle de compétence comportementale :

- Certains enfants, souvent, n'aiment pas leur façon de se comporter mais d'autres enfants aiment habituellement leur façon de se comporter ;
- Certains enfants font habituellement les choses correctement mais d'autres enfants ne font pas souvent les choses correctement ;
- Certains enfants se conduisent habituellement comme ils se doivent mais d'autres enfants ne se conduisent pas souvent comme ils se doivent ;
- Certains enfants ont habituellement des problèmes à cause des choses qu'ils font mais d'autres enfants ne font habituellement pas des choses qui leur causent des problèmes ;
- Certains enfants font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire mais d'autres enfants font rarement des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire ;
- Certains enfants sont habituellement gentils envers les autres mais d'autres enfants aimeraient être plus gentils envers les autres.

Le choix de ces trois échelles s'appuie sur deux raisons. D'abord, comme le programme *Vers le pacifique* a pour cibles d'intervention la prévention des conflits interpersonnels et la promotion des conduites pacifiques, nous supposons qu'il pourrait avoir un impact quelconque sur le sentiment d'acceptation sociale et de compétence comportementale des sujets. Ensuite, l'estime de soi est une variable généralement reconnue comme corrélant positivement avec les comportements prosociaux et avec la capacité de résolution de problèmes interpersonnels (Laurendeau et al., 1989).

Plus spécifiquement, les hypothèses que nous cherchons à vérifier sont les suivantes :

a) Le programme *Vers le pacifique*, au cours d'une première année d'implantation, permet aux sujets isolés ou retirés socialement de réduire leurs comportements de retrait social, d'accroître leur acceptation sociale et d'accroître leurs sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale ;

b) Le programme *Vers le pacifique*, au cours d'une première année d'implantation, permet aux sujets agressifs de réduire leurs comportements d'agressivité, d'accroître leur acceptation sociale et d'accroître leurs sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale ;

c) Le programme *Vers le pacifique*, au cours d'une première année d'implantation, permet aux sujets agressifs et isolés ou retirés socialement de réduire leurs comportements d'agressivité et de retrait social, d'accroître leur acceptation sociale et d'accroître leurs sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale.

Mentionnons que nous désirons également vérifier s'il existe un impact différentiel du programme en fonction du sexe. La variable *sexe* fait donc partie des variables indépendantes à l'étude. Enfin, comme nous travaillons avec un groupe contrôle et un contrôle expérimental, il va sans dire que la variable *groupe* se retrouve également dans les analyses comme variable indépendante.

3.4 La procédure de collecte de données

Afin d'évaluer les changements dans le temps, les deux instruments de mesures ont été administrés à deux reprises aux 1044 sujets composant la banque de données de Rondeau et al. (1999), dont est issu notre échantillon, dans les écoles expérimentales et dans les écoles contrôles : une première fois en début d'année (pré-test), soit au cours du mois d'octobre 1995, et une seconde fois en fin d'année (post-test), soit à la fin du mois de mai 1996. Mentionnons que le programme *Vers le pacifique* était déjà en cours depuis la fin du mois de septembre dans les écoles expérimentales au moment de la première collecte de données. Nous en tiendrons compte lors de la discussion des résultats d'analyse.

La collecte de données a été effectuée, dans les deux temps, par différents examinateurs de l'équipe de Rondeau et ses collaborateurs. Encadrés par ces examinateurs, tous les enfants du deuxième cycle du primaire à l'intérieur des écoles expérimentales et contrôles devaient compléter l'évaluation comportementale par les pairs de la classe ainsi que le questionnaire de compétence auto-révélee de Harter (1985). Les données obtenues ont ensuite été colligées dans une banque de données du progiciel statistique SPSS.

Rappelons que les scores issus de l'évaluation comportementale par les pairs de la classe ont été standardisés afin de tenir compte du nombre différentiel d'enfants par classe. Précisons également que les parents de tous les enfants faisant partie de la banque de données de Rondeau et al. (1999) ont consenti par écrit à ce que leurs enfants participent à la recherche. La lettre demandant leur consentement a par ailleurs été approuvée par un comité d'éthique de l'Université de Montréal.

3.5 La procédure d'analyse

Parce que les facteurs pouvant expliquer les fluctuations comportementales des enfants sont nombreux et qu'ils agissent en synergie, les techniques d'analyses multivariées sont de plus en plus utilisées dans les sciences sociales afin de cerner les facteurs ayant le plus d'impacts tout en contrôlant pour d'autres (Loeber et al., 1998). Dans cette optique, la présente étude repose sur l'analyse statistique, à l'aide du progiciel statistique SPSS, des variables issues des instruments de mesures.

Afin de cerner les effets du programme *Vers le pacifique* pour chacun des groupes de sujets à l'étude, à savoir les sujets isolés ou retirés socialement, les sujets agressifs et les sujets à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement, nous avons procédé à des analyses de variance à mesures répétées. Ces analyses constituent la pierre d'assise de l'étude. Elles ont été effectuées de façon spécifique pour chacun des groupes de sujets à risque pour les variables dépendantes suivantes: *agressivité, retrait social, préférence sociale, estime de soi globale, acceptation sociale et compétence comportementale*.

Nous avons retenu comme variables indépendantes les variables *temps* (pré-test et post-test), *groupe* (expérimental et contrôle) et *sexe*. Nous voulons ainsi mesurer l'évolution, selon le sexe et le groupe, entre le début (pré-test) et la fin (post-test) de la première année du programme, des comportements d'agressivité et de retrait social, de la préférence sociale et des sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale chez les sujets à risque. Dans cette optique, nous porterons spécifiquement notre attention sur deux types d'interactions dans l'interprétation des résultats: d'abord l'interaction entre le temps de collecte et le groupe

d'expérimentation (*temps X groupe*), ensuite l'interaction entre le temps de collecte, le groupe d'expérimentation et le sexe des sujets (*temps X groupe X sexe*).

Il est à noter que dans le cadre de ces analyses, nous avons contrôlé la variable *prosocialité*. La raison est que la prosocialité est généralement reconnue comme étant un facteur de protection face à des comportements à risque comme l'agressivité et le retrait social (Vitaro et al., 1994; Tremblay et al., 1995). Dans cette optique, il nous apparaissait pertinent de s'assurer que notre échantillon de sujets à risque ne soit pas trop " prosocial " au moment des prises de mesures initiales (pré-test). Nous avons bien tenté de tenir compte de cette variable dans la définition de nos groupes à risque mais cela a résulté en une attrition importante du nombre de sujets. Plutôt que d'en faire un critère de sélection, nous avons donc opté pour un contrôle de cette variable à l'intérieur des analyses. Étant conscients que nous nous coupions d'une mesure d'impact importante en agissant de la sorte, nous avons toutefois conduit des analyses secondaires de variance à mesures répétées avec la prosocialité comme variable dépendante plutôt que comme covariable.

Suite aux analyses de variance à mesures répétées, nous avons jugé bon de procéder à des tests complémentaires non paramétriques, avec le *Z* de Wilcoxon comme indicateur, afin de préciser certains résultats obtenus. Ce type d'analyse se distingue des analyses de variance en ce sens qu'il détermine à l'intérieur du groupe, pour une même variable pré-test/post-test, le nombre de sujets dont le score s'est maintenu, le nombre de sujets dont le score a augmenté et le nombre de sujets dont le score a diminué. Le test mesure ensuite la magnitude des changements observés pour chacun des sujets et teste l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence entre la distribution des sujets

ayant changé de rang (SPSS, 1995). Ce test est conçu pour résister au problème statistique posé par un petit nombre de sujets.

Avant de conduire l'ensemble des analyses d'impact, nous avons pris soin d'élaborer des analyses descriptives afin de bien cerner nos groupes de sujets à risque. Nous avons également procédé à des analyses exploratoires afin de nous assurer de la comparabilité des sexes et des groupes (expérimental et contrôle). Pour ce faire, des tests de moyenne, avec le *eta* comme indicateur, des tests de khi-carré, avec le *phi* comme indicateur, ainsi que des analyses de corrélation, avec le *r* de Pearson comme indicateur, ont été employés.

Enfin, nous avons pris en compte le fait que nous étions en présence de groupes atypiques et que la variable dépendante que nous cherchions à prédire au post-test pouvait être grandement influencée par le pré-test. Nous avons donc procédé à des analyses préliminaires de covariance en incluant les trois groupes à risque dans la même procédure et en contrôlant, pour chacune des variables dépendantes, sa mesure au pré-test. Nous sommes toutefois parvenus aux mêmes résultats que ce que nous allons présenter à l'intérieur du chapitre troisième.

4. La répartition des sujets à l'étude

4.1 La répartition des sujets à l'étude selon le groupe et le sexe

L'échantillon à l'étude est composé de 304 sujets: 135 sujets isolés ou retirés socialement, 129 sujets agressifs et 40 sujets agressifs et isolés ou retirés socialement. Le tableau I fait état de la répartition des sujets en fonction de leur groupe et de leur sexe.

Tableau I: Répartition des sujets à l'étude selon le groupe et le sexe

	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Total
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	
Sujets isolés ou retirés socialement	22	40	62	27	46	73	135
Sujets agressifs	54	8	62	54	13	67	129
Sujets agressifs et isolés ou retirés	12	8	20	13	7	20	40
Total	88	56	144	94	66	160	304

Comme on peut le constater à l'intérieur de ce tableau, les trois groupes de sujets à risque se répartissent plutôt également dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. On retrouve en effet dans le groupe expérimental 46% des sujets isolés ou retirés socialement, de même que 48% des sujets agressifs et 50% des sujets à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement.

En outre, comme l'indique le tableau I, la répartition des sexes se fait de façon assez égale d'un groupe à l'autre. Chez les sujets isolés ou retirés, les filles sont représentées à 65% dans le groupe expérimental (40/62) et à 63% dans le groupe contrôle (46/72). Chez les sujets agressifs, les garçons sont représentés à 87% dans le groupe expérimental (54/62) et à 81% dans le groupe contrôle (54/67). De même, chez les sujets à la fois agressifs et isolés ou retirés, la proportion des garçons s'élève respectivement à 60% et à 65% dans le groupe expérimental (12/20) et dans le groupe contrôle (13/20). Cette répartition des sexes est d'ailleurs très conforme avec ce qui a été mis en lumière par notre revue de littérature, les comportements

sous-réactifs étant davantage l'apanage des filles et les comportements sur-réactifs, celui des garçons.

4.2 La répartition des sujets à l'étude selon les désignations comportementales par les pairs

Afin de nous assurer que nos groupes de sujets à risque soient bien des groupes distincts ayant chacun leurs propres caractéristiques comportementales, nous nous sommes penchés sur les scores obtenus aux désignations comportementales par les pairs au moment du pré-test. Ainsi, le tableau II (voir page suivante) nous renseigne sur la moyenne et l'écart-type des trois groupes de sujets à risque aux comportements d'agressivité, de retrait social et de prosocialité ainsi qu'à la préférence sociale. Rappelons au lecteur qu'il s'agit de scores qui ont été standardisés en fonction du nombre différentiel d'élèves par classe. Notons également que ce tableau ne fait pas de distinction entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, cette distinction faisant l'objet d'analyses plus exhaustives dont nous ferons un peu plus loin le résumé.

Tableau II : Moyennes et écarts-types obtenus par les sujets à l'étude selon les désignations comportementales par les pairs aux comportements d'agressivité, de retrait social, de prosocialité et à la préférence sociale au moment du pré-test

	Agressivité		Retrait social		Prosocialité		Préférence sociale		N
	moy.	é.t.	moy.	é.t.	moy.	é.t.	moy.	é.t.	
Sujets isolés ou retirés socialement	-,536	,183	1,117	1,000	-,243	,718	-,194	,839	135
Sujets agressifs	1,158	1,012	-,492	,222	-,298	,621	-,268	,992	129
Sujets agressifs et isolés ou retirés	1,192	1,054	,985	,670	-,556	,528	-1,454	1,075	40

Total										304
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----

Le tableau II révèle que les sujets à risque se distinguent bien entre eux pour chacune des désignations comportementales par les pairs. Ainsi, les sujets isolés ou retirés ont la moyenne d'agressivité la plus basse (-,536) et la moyenne de retrait social la plus haute (1,117). En comparaison, les sujets agressifs ont une plus forte moyenne d'agressivité (1,158) et une plus faible moyenne de retrait social (-,492). Ces deux groupes de sujets obtiennent des moyennes négatives au niveau de la préférence sociale. Quant au groupe de sujets agressifs et isolés ou retirés socialement, il constitue définitivement le groupe le plus à risque. Ce groupe a la plus forte moyenne de comportements d'agressivité (1,192), une forte moyenne de comportements de retrait social (,985) et la moyenne de préférence sociale la plus faible (-1,454). Au niveau des comportements de prosocialité, les trois groupes de sujets à risque obtiennent des moyennes négatives. De ces trois groupes, c'est celui des sujets agressifs et isolés ou retirés socialement qui est le moins prosocial avec une moyenne de -,556.

4.3 La répartition des sujets à l'étude aux mesures de compétence auto-révélee

Le tableau III présente les moyennes des trois groupes de sujets à risque aux échelles d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale. Encore ici, nous n'effectuons pas de distinction entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Mentionnons cependant que le nombre de sujets ayant complété le questionnaire est de 265, comparativement à 304 pour les désignations comportementales par les pairs. Cela s'explique par le fait que certains questionnaires ont été remplis de façon incomplète

alors que d'autres n'ont tout simplement pas été complétés pour cause d'absentéisme au moment de la passation. Nous en tiendrons compte lors de la discussion des résultats.

Tableau III : Moyennes et écarts-types obtenus par les sujets à l'étude aux mesures auto-révélées d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale au moment du pré-test

	Estime de soi globale		Acceptation sociale		Compétence comportementale		N
	moy.	ét.	moy.	ét.	moy.	ét.	
Sujets isolés ou retirés socialement	3,097	,701	2,782	,698	3,125	,655	117
Sujets agressifs	3,179	,697	3,151	,687	2,689	,629	112
Sujets agressifs et isolés ou retirés	3,039	,707	2,743	,818	2,843	,718	36
Total							265

Le tableau III indique que les trois groupes de sujets à risque ont des sentiments généralement positifs d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale au moment du pré-test, les moyennes obtenues variant de 2,689 à 3,179. Rappelons ici que le score des échelles du questionnaire de compétence auto-révélee varie de 1 à 4. Or les sujets agressifs et les sujets isolés ou retirés obtiennent respectivement une moyenne de 3,179 et de 3,097 à l'échelle d'estime de soi globale et une moyenne de 3,151 et de 2,782 à l'échelle d'acceptation sociale. Quant aux sujets à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement, leur moyenne est de 3,039 à l'échelle d'estime de soi globale et de 2,743 à l'échelle d'acceptation sociale. En ce qui a trait au sentiment de compétence comportementale, c'est le groupe des sujets isolés ou retirés qui se perçoit le plus positivement avec une moyenne à 3,125. Vient ensuite le groupe des sujets à la fois agressifs et isolés ou retirés avec

une moyenne de 2,843. Notons que l'ensemble des sujets à risque ont une perception plutôt contradictoire avec celle des pairs au niveau du sentiment d'acceptation sociale. En effet, si leur sentiment d'acceptation sociale est élevé, la préférence sociale des pairs est quant à elle plutôt négative (voir tableau II).

En résumé, les trois groupes de sujets à risque sont répartis à peu près également entre les écoles expérimentales et les écoles contrôles, avec une bonne représentativité des sexes. De plus, ces groupes ont des caractéristiques comportementales qui les distinguent bien les uns des autres. Au niveau des mesures auto-révélées toutefois, les trois groupes de sujets à risque se distinguent très peu entre eux puisqu'ils se perçoivent de façon plutôt positive aux échelles d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale.

4.4 La comparabilité des groupes

Avant de procéder aux analyses d'impact, nous avons conduit des analyses préliminaires afin de nous assurer de la comparabilité des groupes et de vérifier les relations existant entre les variables indépendantes et dépendantes. Pour chaque groupe de sujets à l'étude, nous avons ainsi procédé à des tests de khi-carré, des tests de moyenne et des analyses de corrélation⁴.

Ces analyses confirment à plusieurs égards que nous sommes en présence de groupes comparables. D'abord, elles ne révèlent pas de

différences significatives quant à la répartition du nombre et du sexe des sujets à risque dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. Ensuite, lorsque ces analyses mettent à jour des différences significatives en fonction du sexe aux désignations comportementales par les pairs et aux mesures de compétence auto-révélee, c'est dans le sens normalement attendu. Par exemple, chez les sujets agressifs, les garçons sont significativement plus agressifs que les filles.

En ce qui a trait aux groupes expérimental et contrôle, les analyses préliminaires n'ont dévoilé que très peu de différences significatives aux désignations comportementales par les pairs et aux mesures de compétence auto-révélee. La seule exception pouvant avoir une portée au niveau des analyses d'impact concerne les sujets agressifs. En effet, les analyses indiquent chez ces sujets que le groupe expérimental a un sentiment de compétence comportementale significativement plus élevé que le groupe contrôle au pré-test et au post-test. Il va sans dire que nous en tiendrons compte lors de l'interprétation des résultats. Mentionnons enfin que ces analyses mettent à jour une importante corrélation entre la perception des pairs et celles des sujets eux-mêmes en ce qui a trait à l'acceptation sociale.

⁴ Les tableaux rendant compte de ces analyses se trouvent aux Appendices III, IV et V.

CHAPITRE TROISIÈME : LES RÉSULTATS

Afin de cerner les impacts du programme *Vers le pacifique* auprès des trois groupes de sujets à risque faisant l'objet de l'étude, nous avons opté pour des analyses de variance à mesures répétées et des analyses complémentaires non paramétriques. Rappelons que nous porterons spécifiquement notre attention sur deux types d'interactions dans l'interprétation des résultats : d'abord l'interaction entre le temps de collecte et le groupe d'expérimentation (*temps X groupe*), ensuite l'interaction entre le temps de collecte, le groupe d'expérimentation et le sexe des sujets (*temps X groupe X*

sexe). Tel que mentionné précédemment, les analyses de variance à mesures répétées ont été conduites en contrôlant la prosocialité au pré-test.

Nous rappelons également au lecteur que le n associé aux échelles de compétence auto-révélee diminue compte tenu de données manquantes pour un certain nombre de sujets. Nous nous sommes d'ailleurs aperçus au cours des analyses que ce n variait d'une échelle à l'autre en raison de l'absence de données parfois au pré-test, parfois au post-test. Le progiciel statistique SPSS compense habituellement pour ce genre de fluctuation en ne tenant pas compte, dans l'analyse, des sujets ayant une donnée manquante pour l'un ou l'autre des moments de prise de mesures.

Le présent chapitre rend compte des résultats obtenus aux analyses d'impact. Pour chacun des groupes de sujets à l'étude, nous présentons dans un premier temps les résultats obtenus aux analyses de variance à mesures répétées puis, dans un deuxième temps, les résultats obtenus aux tests complémentaires non paramétriques.

1. Les résultats des analyses d'impact pour les sujets isolés ou retirés socialement

1.1 Les résultats des analyses de variance à mesures répétées

Les résultats obtenus aux analyses de variance à mesures répétées pour les sujets isolés ou retirés socialement font l'objet du tableau IV (voir page suivante). Ce tableau dévoile les moyennes obtenues au pré-test et au post-test, par les garçons et les filles, dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, pour chacune des désignations comportementales par les pairs et des échelles de

compétence auto-révlée. Ce tableau indique également le *F ratio* associé aux effets simples et aux interactions.

Comme on peut le constater dans ce tableau, le seul effet qui ressort significatif aux fins de l'étude d'impact est l'interaction *temps X groupe X sexe* ($F = 4,08$ et $\text{sig} = ,05$) au niveau de l'échelle de compétence comportementale. En regardant les moyennes de plus près, il semble que l'effet du programme *Vers le pacifique* se fasse davantage ressentir chez les filles en ce qui concerne le sentiment de compétence comportementale. En effet, les filles du groupe expérimental font un gain de 0,16 entre le pré-test (moy. = 2,91) et le post-test (moy. = 3,07), tandis que celles du groupe contrôle demeurent stables (perte de 0,03). Ces dernières avaient d'ailleurs un score au pré-test plus élevé que celui des filles du groupe expérimental (3,26 versus 2,91). On assiste au post-test à une diminution de l'écart entre la moyenne des deux groupes de filles, celle du groupe contrôle se situant à 3,23, celle du groupe expérimental à 3,07.

Toujours dans le tableau IV, du côté des garçons cette fois, on assiste à une tendance plutôt inverse à ce qui est observé chez les filles: les garçons du groupe expérimental enregistrent une perte de 0,13 alors que ceux du groupe contrôle augmentent dans la même proportion. Comme pour les filles cependant, l'écart entre les deux groupes semble vouloir s'amenuiser entre le pré-test et le post-test, la moyenne du groupe contrôle passant de 3,05 à 3,18 et celle du groupe expérimental passant de 3,25 à 3,12.

Il ne semble pas y avoir de différence, tout sexe confondu, entre les groupes. Le groupe expérimental et le groupe contrôle demeurent

relativement stables avec des gains respectifs de 0,04 et de 0,03 entre le pré-test et le post-test. À noter toutefois que le score moyen au sentiment de compétence comportementale est plus élevé dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental. Les analyses préliminaires effectuées précédemment n'avaient toutefois pas fait ressortir de différences significatives entre les deux groupes, ni au pré-test ni au post-test.

En terminant, mentionnons que nous avons conduit des analyses de variance secondaires pour les sujets isolés ou retirés socialement en mettant la prosocialité comme variable dépendante plutôt que comme covariable. Aucun effet n'est cependant ressorti significatif en ce qui a trait aux interactions *temps X groupe* et *temps X groupe X sexe*.

1.2 Les résultats des analyses non paramétriques

Afin de mieux cerner les résultats obtenus aux analyses de variance à mesures répétées à l'échelle de compétence comportementale, nous avons effectué un test non paramétrique de Wilcoxon. Le tableau V en présente les résultats. On y retrouve le nombre de sujets ayant baissé (-) ou augmenté (+) de rang, le nombre de sujets dont le rang s'est maintenu (=) ainsi que le nombre total de sujets (n). On y retrouve également l'indicateur du test (Z), accompagné ou non d'astérisques (*) indiquant le niveau de signification. Le tout est classé selon le sexe et le groupe. Notons que ce test a été effectué de façon bilatérale (*two-tailed*).

Tableau V : Résultats des sujets isolés ou retirés socialement au test non paramétrique de Wilcoxon pour l'échelle de compétence comportementale en fonction du groupe et du sexe

	Groupe expérimental	Groupe contrôle

	Rang (-)	Rang (+)	Rang (=)	n	Z	Rang (-)	Rang (+)	Rang (=)	n	Z
Filles	9	16	5	30	-1,574	14	17	4	35	-,490
Garçons	10	6	1	17	-1,112	5	10	4	19	-1,732*

*: $p < .10$; **: $p < .05$; ***: $p < .01$

Le tableau V révèle que dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, respectivement 16 et 17 filles ont grimpé de rang, 9 et 14 ont baissé de rang, 5 et 4 se sont maintenues. Le test de Wilcoxon s'avère toutefois non significatif tant chez les filles du groupe expérimental ($Z = -1,57$, $n = 30$ et $p > ,10$) que chez les filles du groupe contrôle ($Z = -,49$, $n = 35$ et $p > ,10$). Cela contredit l'impact préalablement pressenti aux analyses de variance, à l'effet que les filles du groupe expérimental enregistraient davantage de gains que celles du groupe contrôle sur le plan du sentiment de compétence comportementale.

Du côté des garçons, toutefois, on constate un effet marginalement significatif à ,10 dans le groupe contrôle ($Z = -1,73$ et $n = 19$). Un total de 10 garçons de ce groupe ont grimpé de rang contre 5 qui ont diminué et 4 qui se sont maintenus. En revanche, le test de Wilcoxon s'avère non significatif chez les garçons du groupe expérimental ($Z = -1,11$, $n = 17$ et $p > ,10$).

Le test de Wilcoxon semble confirmer non pas un effet du programme d'intervention mais plutôt une évolution marginalement significative chez les garçons du groupe contrôle en ce qui a trait à l'échelle de compétence comportementale. Bien qu'une première observation des moyennes aux analyses de variance à mesures répétées laissait entrevoir un impact du programme auprès des filles du groupe expérimental par rapport à cette échelle, nous nous demandons si le

résultat significatif obtenu à ces analyses n'est pas davantage le fruit des gains enregistrés par les garçons du groupe contrôle. Nous nous devons cependant de démontrer une certaine prudence dans cette interprétation compte tenu que le test de Wilcoxon s'avère marginalement significatif. Malgré tout, ces résultats nous permettent difficilement, d'une manière ou d'une autre, de confirmer notre hypothèse de recherche quant aux effets du programme *Vers le pacifique* auprès des sujets isolés ou retirés socialement.

2. Les résultats des analyses d'impact pour les sujets agressifs

2.1 Les résultats des analyses de variance à mesures répétées

Le tableau VI (voir page 80) illustre les résultats obtenus aux analyses de variance à mesures répétées pour les sujets agressifs. Tout comme pour le tableau précédent, on y retrouve les moyennes obtenues au pré-test et au post-test, par les garçons et les filles, dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, pour chacune des désignations comportementales par les pairs et des échelles de compétence auto-révélee, ainsi que le *F ratio* associé aux effets simples et aux interactions.

Nous observons d'abord à l'intérieur du tableau VI des effets significatifs en ce qui concerne l'échelle d'estime de soi globale: un effet *temps X groupe* ($F = 3,20$) marginalement significatif à ,10 et un effet *temps X groupe X sexe* ($F = 7,23$) significatif à ,01. C'est ce dernier effet que nous décortiquerons puisqu'il apparaît plus fort et plus significatif.

Ainsi, il appert que ce sont les filles qui bénéficient davantage des effets de l'intervention au niveau du sentiment d'estime de soi globale. Celles du groupe expérimental font un gain de 0,26 entre le pré-test (moy. = 2,98) et le post-test (moy. = 3,24) alors que celles du groupe contrôle voient leur score moyen diminuer de 0,45 (de 3,35 à 2,90). Chez les garçons, nous assistons à nouveau à un phénomène plutôt inverse, ceux du groupe contrôle augmentant de 0,13 (de 3,06 à 3,19), ceux du groupe expérimental demeurant relativement stables avec une diminution de 0,05 (de 3,28 à 3,23). Encore ici, le groupe expérimental et le groupe contrôle, tout sexe confondu, demeurent stables, le premier diminuant de 0,01 (de 3,24 à 3,23), le second augmentant de 0,01 (de 3,12 à 3,13).

Un autre effet observé à l'intérieur du tableau VI, bien qu'il soit marginalement significatif à ,10, est l'interaction *temps X groupe* ($F = 2,98$) en ce qui concerne l'échelle de compétence comportementale. Entre le pré-test et le post-test, le groupe expérimental fait un gain de 0,06 (de 2,82 à 2,88) tandis que le groupe contrôle enregistre une perte de 0,07 (de 2,57 à 2,50). Rappelons ici que les analyses préliminaires conduites précédemment avaient révélé des différences significatives entre les deux groupes, tout sexe confondu, au niveau de l'échelle de compétence comportementale et ce, à la fois au pré-test et au post-test. Aux deux moments de prises de mesures, le groupe expérimental présentait un sentiment de compétence comportemental

significativement plus élevé que le groupe contrôle. La différence entre les deux groupes ne semble donc pas résider dans l'application du programme d'intervention puisque cette différence existait déjà au moment du pré-test.

Soulignons en terminant que nous avons conduit des analyses de variance secondaires pour les sujets agressifs en mettant la prosocialité comme variable dépendante plutôt que comme covariable. Aucun effet n'est cependant ressorti significatif en ce qui a trait aux interactions *temps X groupe* et *temps X groupe X sexe*.

2.2 Les résultats des analyses non paramétriques

Suite aux analyses de variance à mesures répétées, nous avons effectué deux tests non paramétriques de Wilcoxon afin de confirmer ou d'infirmer l'effet *temps X groupe X sexe* obtenu à l'échelle d'estime de soi globale et l'effet *temps X groupe* obtenu à l'échelle de compétence comportementale. Rappelons que ces tests ont été conduits de façon bilatérale (*two-tailed*). Le tableau VII rend compte des résultats obtenus pour l'échelle d'estime de soi globale.

Tableau VII : Résultats des sujets agressifs au test non paramétrique de Wilcoxon pour l'échelle d'estime de soi globale en fonction du groupe et du sexe

	Groupe expérimental					Groupe contrôle				
	Rang (-)	Rang (+)	Rang (=)	n	Z	Rang (-)	Rang (+)	Rang (=)	n	Z
Filles	3	3	1	7	-,315	9	2	1	12	-2,490**
Garçons	19	17	8	44	,000	21	20	3	44	-,810

*. $p < .10$; **. $p < .05$; ***. $p < .01$

Ce tableau confirme de façon significative à ,05 ($Z = -2,49$ et $n = 12$) que le score moyen des filles du groupe contrôle à l'échelle d'estime de soi globale a bel et bien connu une diminution entre le pré-test et le post-test, ce qui va dans le sens des analyses de variance. En comparaison, il n'y a pas de changement significatif chez les filles du groupe expérimental ($Z = -,32$, $n = 7$ et $p > ,10$): 3 ont baissé de rang, 3 ont augmenté, 1 s'est maintenue. Nous nous demandons ici s'il n'y aurait pas un effet stabilisateur du programme chez les filles agressives : le sentiment d'estime de soi globale des filles ayant reçu le programme semble se maintenir en cours d'année alors que celui des filles n'ayant pas reçu le programme tend à chuter. Nous y reviendrons lors de la discussion.

Chez les garçons, aucune différence significative ne ressort tant dans le groupe expérimental ($Z = ,00$, $n = 44$ et $p > ,10$) que dans le groupe contrôle ($Z = -,81$, $n = 44$ et $p > ,10$). À cet effet, le décompte des sujets montre que respectivement 19 et 21 garçons ont baissé de rang dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle tandis que 17 et 20 ont monté de rang.

Le tableau VIII, quant à lui, illustre les résultats obtenus, pour l'échelle de compétence comportementale, par les sujets agressifs au test de Wilcoxon. On y remarque que dans le groupe contrôle ($Z = -,84$, $n = 56$ et $p > ,10$), davantage de sujets ont baissé de rang (30) qu'il y en a qui ont grimpé (22). Dans le groupe expérimental ($Z = -,80$, $n = 51$ et $p > ,10$), le même décompte est plutôt stable: 22 sujets ont diminué, 23 ont augmenté. Ces décomptes s'avèrent toutefois statistiquement non significatifs. Ce test vient renforcer ce que nous avançons précédemment, à savoir que l'effet *temps X groupe* obtenu aux analyses de variance est dû non pas au programme d'intervention mais plutôt au fait qu'il existait déjà au

pré-test une différence significative entre les deux groupes sur le plan du sentiment de compétence comportementale.

Tableau VIII : Résultats des sujets agressifs au test non paramétrique de Wilcoxon pour l'échelle de compétence comportementale en fonction du groupe

	<u>Rang(-)</u>	<u>Rang(+)</u>	<u>Rang(=)</u>	<u>n</u>	<u>Z</u>
Groupe expérimental	22	23	6	51	-,801
Groupe contrôle	30	22	4	56	-,842

*: $p < .10$; **: $p < .05$; ***: $p < .01$

En résumé, les analyses de variance à mesures répétées ont fait ressortir deux effets significatifs chez les sujets agressifs. Le premier indique que les filles du groupe expérimental font davantage de gains que les filles du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test au sentiment d'estime de soi globale tandis que chez les garçons, ce sont ceux du groupe contrôle qui font des gains alors que ceux du groupe expérimental enregistrent des pertes. Le test de Wilcoxon corrobore en partie ce résultat puisqu'il démontre que le sentiment d'estime de soi des filles du groupe contrôle tend nettement à diminuer entre le pré-test et le post-test alors qu'il tend à se maintenir chez celles du groupe expérimental, laissant supposer un effet stabilisateur du programme. Ce même test ne confirme cependant aucun effet chez les garçons.

Le deuxième résultat obtenu aux analyses de variance, marginalement significatif celui-là, suggère que les sujets agressifs du groupe expérimental, tout sexe confondu, augmentent leur sentiment de compétence comportementale entre le pré-test et le post-test tandis que celui des sujets du groupe contrôle diminue. Nous sommes

toutefois d'avis que cet effet provient de l'existence d'une différence entre les deux groupes avant même l'application du programme. Les analyses préliminaires effectuées précédemment ont d'ailleurs mis en lumière cette différence. De plus, le test de Wilcoxon s'est avéré non concluant à faire ressortir un impact quelconque du programme.

3. Les résultats des analyses d'impact pour les sujets agressifs et isolés ou retirés socialement

3.1 Les résultats des analyses de variance à mesures répétées

Le tableau IX rend compte des résultats obtenus par les sujets agressifs et isolés ou retirés socialement aux analyses de variance à mesures répétées. On y retrouve les mêmes informations que dans les tableaux d'analyses de variance précédents.

Comme on peut le constater, un seul effet ressort du tableau IX aux fins de la présente étude d'impact. Il s'agit de l'interaction *temps X groupe X sexe* ($F = 2,97$, $p < ,10$) à la préférence sociale. Les moyennes indiquent que les filles du groupe expérimental font des gains plus importants que celles du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test. En effet, la moyenne des premières passe de -1,92 à -1,04, pour un gain de 0,88, tandis que celle des secondes passe de -1,85 à -1,63, pour un gain de 0,22. Il est intéressant ici de constater que les filles des deux groupes avaient au pré-test des moyennes presque similaires et qu'un écart semble s'être creusé en

cours d'année. La portée de cette interprétation est cependant grandement limitée compte tenu du petit nombre de sujets par cellule ($n \geq 7$) et du fait qu'il s'agit d'un effet marginalement significatif à ,10.

Du côté des garçons, en ce qui a trait à la préférence sociale, nous observons encore une fois la même tendance que celle observée dans les analyses de variance précédentes pour les autres groupes: alors que le groupe contrôle enregistre des gains, le groupe expérimental, lui, perd du terrain. Ainsi, les garçons du groupe contrôle voient leur moyenne de préférence sociale passer de -1,39 à -1,19, pour un gain de 0,20, alors que les garçons du groupe expérimental voient la leur passer de -0,98 à -1,11, pour une perte de 0,13. Encore ici, nous nous demandons si les analyses de variance ne rendent pas compte d'une évolution significative des garçons du groupe contrôle plutôt que d'un effet quelconque du programme.

Nous avons également conduit des analyses de variance secondaires pour les sujets agressifs et isolés ou retirés socialement en mettant cette fois la prosocialité comme variable dépendante plutôt que comme covariable. Aucun effet n'est cependant ressorti significatif en ce qui a trait aux interactions *temps X groupe* et *temps X groupe X sexe*.

3.2 Les résultats des analyses non paramétriques

Afin de préciser l'effet marginalement significatif *temps X groupe X sexe* obtenu aux analyses de variance pour la préférence sociale chez les sujets agressifs et isolés ou retirés socialement, nous avons procédé à une analyse non paramétrique bilatérale (*two-tailed*). Le tableau X en présente les résultats.

Tableau X : Résultats des sujets agressifs et isolés ou retirés socialement au test non paramétrique de Wilcoxon pour la préférence sociale en fonction du groupe et du sexe

	Groupe expérimental					Groupe contrôle				
	Rang (-)	Rang (+)	Rang (=)	n	Z	Rang (-)	Rang (+)	Rang (=)	n	Z
Filles	1	7	0	8	-2,381**	2	4	0	6	-1,153
Garçons	7	5	0	12	-,392	6	7	0	13	-,454

*: $p < .10$; **: $p < .05$; ***: $p < .01$

Rappelons que l'analyse de variance laissait entrevoir que les filles du groupe expérimental avaient progressé nettement plus que les filles du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test sur le plan de la préférence sociale. Or le test de Wilcoxon confirme en partie cette analyse. En effet, le tableau X met en lumière une nette tendance chez les filles du groupe expérimental vers un changement de rang positif. 7 filles ont vu leur rang augmenter alors qu'une seule l'a vu diminuer. À cet égard, le test de Wilcoxon s'avère significatif à ,05 ($Z = -2,38$ et $n = 8$). En contrepartie, chez les filles du groupe contrôle ($Z = -1,15$ et $n = 6$), le décompte des sujets indique que 2 ont baissé de rang contre 4 qui ont augmenté. On ne peut toutefois conclure à une réelle différence entre ces sujets, le test étant non significatif ($p > ,10$).

En ce qui concerne les garçons, les analyses de variance effectuées pour la préférence sociale suggéraient des pertes dans le score moyen du groupe expérimental contre des gains dans celui du groupe contrôle. Ici, le décompte des sujets au tableau X et la signification du test ne permettent pas de discriminer le groupe expérimental ($Z = -,39$, $n = 12$ et $p > ,10$) et le groupe contrôle ($Z = -,45$, $n = 13$ et $p > ,10$).

Il appert donc que les analyses de variance à mesures répétées ainsi que le test de Wilcoxon aillent dans le sens d'un effet du programme d'intervention seulement auprès des filles agressives et isolées ou retirées socialement sur le plan de la préférence sociale. Ces analyses démontrent en effet que la préférence sociale des filles du groupe expérimental s'est significativement améliorée entre le pré-test et le post-test. Nous nous devons cependant, comme nous le verrons lors de la discussion, d'exercer une certaine prudence face à ce résultat, d'abord parce qu'il ressort marginalement significatif aux analyses de variance, ensuite parce qu'il concerne un nombre excessivement restreint de sujets.

CHAPITRE QUATRIÈME : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre discute des résultats obtenus aux analyses d'impact. En plus d'aborder la question des effets du programme *Vers le pacifique*, nous soumettons au lecteur quelques réflexions qui nous sont apparues en cours d'analyse et qui pourraient expliquer certains phénomènes observés. Nous concluons en spécifiant les limites méthodologiques de l'étude.

D'entrée de jeu, cependant, nous désirons rappeler que le domaine d'étude relié aux programmes de résolution de conflits et de médiation

par les pairs est très restreint et que nous n'avons répertorié aucune étude traitant de l'évolution de groupes à risque à l'égard de tels programmes. Ce qui contribue à l'originalité de notre étude rend par le fait même difficile toute forme de comparaison. Aussi notre discussion se limitera-t-elle aux caractéristiques propres à chacun des groupes de sujets à risque et à leur évolution différentielle en regard des volets d'intervention propres au programme *Vers le pacifique*. Nous effectuerons toutefois quelques liens avec l'étude de Rondeau et al. (1999) puisqu'elle porte sur le même programme.

1. L'analyse des effets

Force est de constater que les résultats obtenus aux différentes analyses sont plutôt modestes. Non seulement ces résultats ne permettent pas de valider pleinement les hypothèses de recherche mais aussi soulèvent-ils de nombreuses questions. D'ailleurs, seuls trois effets sont ressortis significatifs aux analyses de variance et ont résisté, quoiqu'en partie, aux analyses non paramétriques. On se doit cependant de les interpréter avec une grande prudence.

Le premier effet observé concerne le groupe de sujets isolés ou retirés socialement. Les analyses de variance à mesures répétées ont révélé une interaction significative *temps X groupe X sexe* à l'échelle de compétence comportementale. L'observation des moyennes indique que les filles du groupe expérimental ont fait des gains alors que celles du groupe contrôle sont demeurées stables. Chez les garçons, l'inverse se produit : ce sont ceux du groupe contrôle qui enregistrent des gains tandis que ceux du groupe expérimental perdent du terrain. Si il y a ici un effet du programme, il est de permettre aux filles isolées ou retirées socialement d'augmenter leur sentiment de compétence comportementale en cours d'année. Dans

cette optique, il est intéressant de constater que le sentiment de compétence comportementale des filles du groupe contrôle était plus fort en début d'année que celui du groupe expérimental (3,26 vs 2,91) et que cet écart s'est amenuisé à la faveur des filles du groupe expérimental à la fin de l'année. Le gain réalisé par ces dernières peut cependant provenir uniquement du fait qu'elles affichaient au pré-test des cotes plus faibles que les filles du groupe contrôle. Dans une échelle où les cotes varient de 1 à 4, les filles du groupe contrôle peuvent avoir connu un effet de plafonnement, rendant ainsi difficile une quelconque évolution.

En contrepartie, les analyses complémentaires non paramétriques se sont avérées non significatives chez les filles des deux groupes. Ces analyses ont plutôt mis en lumière une évolution positive et marginalement significative du sentiment de compétence comportementale chez les garçons n'ayant pas bénéficié du programme d'intervention. À cet égard, il n'est pas impossible que le résultat obtenu aux analyses de variance soit davantage issu de l'augmentation du sentiment de compétence comportementale chez les garçons du groupe contrôle que chez les filles du groupe expérimental. Il faudrait à notre avis, pour approfondir cette question, conduire de nouvelles analyses en tenant compte de plusieurs autres considérations que nous spécifierons plus loin.

Le second effet observé concerne le groupe de sujets agressifs. Les analyses de variance révèlent une augmentation du sentiment d'estime de soi globale chez les filles du groupe expérimental et une diminution de ce sentiment chez les filles du groupe contrôle. Qui plus est, les analyses non paramétriques corroborent en partie ce résultat puisqu'elles confirment de manière significative les pertes enregistrées par les filles du groupe contrôle.

Ce résultat nous amène à nous demander si le programme *Vers le pacifique* n'aurait pas une portée plus grande auprès des filles qu'auprès des garçons chez les sujets agressifs. De fait, le programme pourrait très bien agir comme facteur de protection et venir consolider le sentiment d'estime de soi des filles qui, rappelons-le, sont généralement moins agressives et plus prosociales que les garçons agressifs. Nous nous devons toutefois d'être prudents. D'abord, il est difficile de généraliser ce résultat compte tenu du petit nombre de sujets ($n = 7$). Ensuite, les analyses non paramétriques n'ont pas réussi à mettre en lumière de façon significative des variations chez les filles du groupe expérimental puisqu'un nombre égal de filles ont diminué et augmenté de rang. Enfin, les filles du groupe contrôle peuvent encore ici avoir été victimes d'un effet de plafonnement, elles qui présentaient des cotes plus élevées au pré-test que les filles du groupe expérimental (3,35 vs 2,98). Bref, bien qu'il ne soit pas impossible que le programme ait eu un effet de consolidation chez les filles agressives qui en ont bénéficié, il n'est pas non plus impossible que nos résultats ne démontrent simplement que les filles du groupe contrôle, pour des raisons que notre étude n'a pu cerner, tel n'étant pas son objet, ont vu leur sentiment d'estime de soi globale diminuer de façon significative en cours d'année.

Le troisième effet observé, quant à lui, concerne le groupe de sujets à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement. Les analyses révèlent que la préférence sociale des filles exposées au programme *Vers le pacifique* s'est nettement améliorée au cours de l'année. Encore là, cependant, certaines considérations nous invitent à la prudence. D'abord, cet effet est ressorti marginalement significatif aux analyses de variance. Ensuite, il appert que les filles du groupe

contrôle ont également fait des gains, quoique de moindre importance. D'ailleurs, le test de Wilcoxon, bien que significatif chez les filles du groupe expérimental, n'indique aucune variation significative chez les filles du groupe contrôle. Enfin, on parle ici de 8 filles dans le groupe expérimental et de 7 filles dans le groupe contrôle. Le nombre de sujets limite ainsi grandement la portée de l'interprétation. Il nous semble donc hasardeux de généraliser ce résultat sans reproduire ce genre d'analyse dans d'autres échantillons de sujets similaires.

Outre un certain nombre de limites méthodologiques que nous spécifierons plus loin, plusieurs facteurs peuvent à notre avis expliquer la fragilité des résultats obtenus dans la présente étude. Le premier de ces facteurs est lié à la portée du programme *Vers le pacifique* à l'égard des caractéristiques mêmes de nos groupes à risque et ce, à plusieurs niveaux.

D'abord, on ne peut ignorer le fait que les comportements à risque dont il est question dans la présente étude, qu'ils soient ou non combinés, tendent généralement à se maintenir dans le temps. Nous en faisons d'ailleurs bien mention dans notre revue de littérature. Le Blanc (1990), Tremblay et al. (1991), Olweus (1993) et Vitaro et al. (1994), pour ne nommer que ceux-là, s'entendent sur la continuité comportementale des conduites agressives, notamment au cours de l'enfance. Bien qu'ils ne soient pas aussi stables dans le temps que l'agressivité, les comportements de retrait social présentent également, comme l'indique la recension de Bowen et al. (1995), de la constance au cours de l'enfance. On peut supposer que nos groupes à risque aient démontré une certaine forme de stabilité sur le plan comportemental au cours de l'année scolaire faisant l'objet de l'étude et ce, malgré l'application du programme. Nos analyses

préliminaires de corrélation vont d'ailleurs en ce sens puisqu'elles mettent en lumière une forte relation pré-test/post-test des comportements d'agressivité et de retrait social⁵.

Ajoutons à cela que les comportements d'agressivité et/ou de retrait social de nos groupes à risque démontrent également une certaine intensité. Cette intensité se trouve d'ailleurs à la base même des critères de définition de nos groupes. Rappelons ici que ces groupes ont été formés de sujets se situant au-dessus du 75^e percentile des désignations par les pairs quant aux comportements d'agressivité et/ou de retrait social. Afin de cerner les sujets les plus à risque possible, il nous fallait tabler sur l'intensité des comportements à risque. Or, comme le démontre notre revue de littérature, plus des comportements à risque sont intenses et stables dans le temps, plus le danger de problèmes d'adaptation sociale est grand et plus l'intervention se doit d'être soutenue et spécifique.

À ce titre, le programme *Vers le pacifique* rencontre les mêmes limites que l'ensemble des programmes axés sur l'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes interpersonnels (Beelmann et al., 1994; Vitaro et al., 1994) et ceux axés sur l'entraînement aux habiletés sociales (Elias et Clabby, 1992, Gresham, 1998). Il ne semble pas avoir la portée nécessaire pour composer à lui seul avec la stabilité et l'intensité de comportements à risque, d'une part parce que ses volets d'intervention ne sont pas spécifiquement dirigés et adaptés aux groupes à risque, d'autre part parce que la mise en

⁵ Voir aux Appendices III, IV et V. Seule exception toutefois, les comportements de retrait social chez les sujets agressifs et isolés ou retirés socialement n'ont montré aucune

œuvre de ses volets s'effectue de façon plus ou moins intensive dans le milieu naturel des enfants, comme la classe et la cour de récréation. Or il appert que les programmes d'intervention les plus efficaces pour induire des changements chez des groupes à risque soient ceux conduits en milieux fermés, comme par exemple des classes spéciales, plutôt qu'en milieux naturels (Stage et Quiroz, 1997). À cet égard, les programmes qui génèrent le plus de résultats semblent être ceux qui combinent habiletés sociales et résolution de problèmes interpersonnels (voir la recension de Vitaro et al., 1994) ou encore ceux qui emploient l'action de pairs prosociaux (Feldman et al., 1983; Vitaro et Charest, 1988) dans la mesure où ils sont conduits de manière intensive en classes fermées ou en petits groupes.

Dans le même ordre d'idées, comme nous l'indiquions précédemment dans notre recension, plusieurs facteurs biologiques, familiaux, environnementaux, sociaux et scolaires peuvent générer des problématiques de violence, de rejet des pairs, d'inadaptation scolaire, de fréquentation de pairs déviants et de délinquance juvénile (Fréchette et Le Blanc, 1987; Patterson et al., 1989; Rubin et al., 1990; Le Blanc et McDuff, 1991; Vitaro et al., 1994; Farrington, 1996). Pour obtenir des résultats auprès de groupes à risque, notamment au niveau de la prévention de la violence et de la délinquance, les programmes de prévention se doivent donc d'agir sur plus d'un front à la fois et rejoindre non seulement l'école mais aussi l'enfant ainsi que sa famille et son milieu de vie (Day et al., 1995; Farrington, 1996; Tremblay, 1997; Vitaro et Tremblay, 1998).

À la lumière de ces considérations, il serait malhonnête cependant d'affirmer que le programme *Vers le pacifique* manque sa cible parce

corrélation entre le pré-test et le post-test. Nous tenterons plus loin d'expliquer ce résultat.

qu'il rejoint difficilement les élèves à risque. Ce programme n'a pas la prétention de viser spécifiquement cette clientèle. Au contraire, il est plutôt conçu, comme l'indiquent ses objectifs (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b), pour prévenir la violence et promouvoir les conduites pacifiques auprès de tous les élèves d'une école. Dans le cadre de la présente étude, nous voulions néanmoins savoir si un tel programme, même s'il s'adresse d'abord et avant tout à un ensemble, pouvait avoir un quelconque effet auprès des élèves à risque faisant partie de cet ensemble. Force nous est de constater que le programme est limité en ce sens. Pour induire des changements cognitifs et comportementaux chez des groupes à risque, ceux-ci doivent bénéficier d'interventions intensives, ciblées et adaptées spécifiquement à leurs besoins. Loin de nuire —aucun résultat d'analyse ne va d'ailleurs en ce sens— le programme *Vers le pacifique* peut toutefois agir en complémentarité avec ces types d'intervention puisqu'il enseigne des habiletés sociales facilitant la résolution pacifique des conflits.

D'autre part, il est possible que le programme *Vers le pacifique* présente davantage d'effets significatifs au cours d'une seconde année d'application. C'est entre autres ce qu'indique la recherche de Rondeau et al. (1999) portant sur les trois premières années du programme. En effet, pour l'ensemble des élèves des écoles où le programme était en vigueur, Rondeau et ses collaborateurs révèlent que l'impact du programme se distribue de façon différente selon qu'il en est à sa première ou à sa deuxième année d'application. Ainsi, lors de la première année, leurs analyses font ressortir un accroissement marginalement significatif du sentiment d'acceptation sociale et du sentiment de compétence comportementale chez les enfants. Lors de la seconde année, cependant, ceux-ci maintiennent à un degré élevé leurs sentiments d'acceptation sociale et de

compétence comportementale tout en présentant davantage de comportements prosociaux, tels qu'évalués par les enseignants.

Pour expliquer cet état de fait, Rondeau et ses collaborateurs émettent l'hypothèse que le programme *Vers le pacifique* permet des acquis de façon séquentielle. Dans un premier temps, les ateliers proposés par le programme favoriseraient l'acquisition d'habiletés socio-cognitives qui, par la suite, entraîneraient de petites modifications du comportement, non perceptibles à l'évaluation, dans les situations de conflits. Ces nouvelles habiletés permettraient aux élèves de vivre des réussites dans la résolution de problèmes interpersonnels, ce qui aurait pour effet d'accroître leur sentiment de compétence comportementale et leur sentiment d'acceptation sociale. Lors d'une seconde année, ces sentiments se trouveraient renforcés par une nouvelle exposition au programme, ce qui résulterait en une plus grande généralisation des acquis et un accroissement de la prosocialité. En somme, suivant la logique de cette hypothèse, le programme *Vers le pacifique* générerait des effets sur le plan socio-cognitif avant de se traduire en changements comportementaux.

Il est clair que la validité de l'hypothèse de Rondeau et al. (1999) n'a pas été vérifiée dans le cadre de leur recherche et qu'une autre étude serait à notre avis nécessaire afin de pousser plus loin cette piste de réflexion. Notons cependant que les analyses de variance effectuées dans le cadre de la présente étude ont révélé deux effets aux mesures de compétence auto-révélee et un seul aux mesures de désignations comportementales par les pairs. Bien que ces effets soient modestes, comme nous l'avons vu précédemment, nous nous demandons néanmoins si la perception qu'ont d'eux-mêmes certains de nos sujets à risque ne s'est pas modifiée d'une quelconque façon avant même que l'évaluation de leurs comportements par les pairs de la classe ne

s'en ressentent. Dans cette optique, il aurait été intéressant, et c'est là une limite de notre étude à laquelle nous reviendrons, de pouvoir suivre l'évolution de nos groupes à risque au cours d'une seconde année d'application du programme.

En plus de révéler les effets différentiels du programme *Vers le pacifique* selon qu'il en est à sa première ou à sa deuxième année d'application, Rondeau et al. (1999) mettent à jour un important phénomène qui influence très certainement les effets du programme et qui pourrait expliquer en partie le peu de résultats significatifs de notre étude. Il s'agit de son degré d'appropriation dans les écoles expérimentales. Le programme *Vers le pacifique* est un programme assez complexe qui comporte, rappelons-le, l'animation d'ateliers dans toutes les classes ainsi que la sélection, la formation, la mise sur pied et l'encadrement d'une équipe de jeunes médiateurs. Pour qu'un programme de cette envergure puisse maximiser ses impacts, il nécessite l'apport de plusieurs personnes ressources. De plus, il doit être pris en charge par l'ensemble du personnel de l'école et il doit s'actualiser avec constance tout au cours de l'année.

Or la recherche de Rondeau et de ses collaborateurs conclut à d'importantes variations dans le niveau d'appropriation du programme, variations qui ne sont pas sans avoir d'effets sur l'intensité de l'intervention et sur les apprentissages des enfants. La description de ces variations et de leurs ramifications dépasse largement le cadre de la présente étude. Mentionnons néanmoins que, pour plusieurs raisons (voir à cet effet la discussion de Rondeau et al., 1999), la participation de la direction et des enseignants au programme s'est avérée inégale d'une école à l'autre ainsi qu'au sein de mêmes écoles en cours d'année. Les deux écoles expérimentales faisant partie de notre étude ont notamment vécu des changements

de direction et de personnel enseignant au cours de la première année du programme. Cela a sans doute pu, à notre avis, affecter les résultats obtenus.

Outre la portée réelle du programme *Vers le pacifique* à l'égard de clientèles à risque et outre sa qualité d'implantation, il existe à notre avis d'autres phénomènes liés à la nature même de nos groupes et sur lesquels notre étude n'a pu avoir d'emprise. Le premier concerne les biais de réputation. En effet, bien que les désignations comportementales par les pairs soient reconnues comme étant fiables empiriquement (Vitaro et al., 1988; Bégin et Pettigrew, 1988; Coie et al., 1990; Asher, 1990; Rubin et al., 1990), ces mesures n'échappent pas dans certains cas au processus d'étiquetage dont peuvent faire l'objet des jeunes à risque de la part de leurs pairs.

Cette question est d'ailleurs incontournable lorsque l'on parle d'enfants à risque. Comme nous l'avons vu précédemment, il est clair que certains comportements à risque, comme les comportements d'agressivité, peuvent très tôt au cours de l'enfance faire l'objet d'une forme de stigmatisation et conduire au rejet des pairs (Coie et al., 1990; Huesmann et Eron, 1991). Rappelons à cet effet que l'exclusion du groupe de pairs, tant pour les enfants agressifs que pour les enfants isolés ou retirés socialement, est un facteur déterminant dans le développement et la consolidation des difficultés d'adaptation (Bowen et al., 1995; Farrington, 1996). Au niveau de la délinquance d'ailleurs, l'exclusion du groupe social au cours de l'enfance et de la période de latence peut amener certains jeunes présentant des conduites problématiques à s'associer à des pairs déviants. À cet égard, le début de l'adolescence constitue une période critique où il peut y avoir association à des pairs déviants,

aggravation des problèmes et confirmation du statut de délinquant (Fréchette et Le Blanc, 1987; Vitaro et Tremblay, 1998).

Il est possible que la réputation de certains enfants à risque en vienne à transcender leur agir aux yeux du groupe de pairs. En utilisant des désignations comportementales par les pairs à la fois comme critères de définition de nos groupes à risque et à la fois comme mesures d'impact, nous nous exposons à pareil phénomène. Ainsi, même si un enfant à risque améliore son comportement en cours d'année, sa réputation initiale aux yeux des pairs peut biaiser l'évaluation de son comportement entre le début de l'année et la fin de l'année, ce qui se traduira par une absence d'écart significatif entre les deux temps de mesure. Si certains des sujets à risque faisant l'objet de l'étude ont connu des changements de comportement en cours d'année, il n'est donc pas impossible que nos modalités d'évaluation n'aient pu les saisir.

À ce titre, nous nous demandons également si l'action même des médiateurs dans le cadre du programme *Vers le pacifique* ne présenterait pas un quelconque effet de stigmatisation auprès de certains enfants à risque qui se retrouvent plus souvent qu'autrement dans des situations conflictuelles. En effet, il n'est pas impossible que l'intervention de médiateurs auprès de ces enfants, dans la mesure où elle est répétée plusieurs fois, soit perçue, par ceux-ci comme par leurs pairs, comme étant une confirmation qu'ils éprouvent d'importantes difficultés dans leurs interactions sociales. Cela pourrait certes avoir des impacts sur l'acceptation sociale de ces enfants, sur leurs sentiments d'estime de soi et de compétence comportementale, tout en faisant en sorte qu'ils ne fassent plus appel à des médiateurs lors de conflits. Notre étude ne permet pas d'élaborer davantage cette piste de réflexion, faute de données sur

l'utilisation réelle du service de médiation par les groupes à risque. Il serait cependant intéressant que cette question fasse l'objet d'une investigation plus poussée dans le cadre d'une recherche ultérieure.

Un autre phénomène qui nous apparaît plausible pour expliquer le peu de résultats obtenus concerne la perception des groupes à risque eux-mêmes en ce qui a trait à leur niveau de difficultés. Cette question est notamment abordée par Hymel et al. (1993). Ces auteurs indiquent que la propre perception qu'un enfant à risque a de ses difficultés joue un rôle important dans le succès de l'intervention dont il fait l'objet. Plus cette perception est juste, plus l'enfant est enclin à reconnaître ses difficultés et à être motivé face à l'intervention. Hymel et ses collaborateurs démontrent entre autres que les enfants isolés ou retirés socialement ont une perception assez juste d'eux-mêmes et sont plus enclins à reconnaître les problèmes qu'ils rencontrent. À l'inverse, les enfants agressifs ainsi que les enfants à la fois agressifs et isolés ou retirés socialement ont généralement tendance à sous-évaluer l'intensité de leurs difficultés.

Cette réalité peut certes constituer un obstacle à toute forme d'intervention. À cet égard, nous nous demandons si le programme *Vers le pacifique*, en plus de ne pas être assez spécifique pour induire des changements comportementaux chez des groupes à risque, n'a pas à composer dans une certaine mesure avec cette non reconnaissance des difficultés, rendant ainsi difficile un effet quelconque auprès de tels groupes et en une seule année de surcroît. Les analyses descriptives effectuées sur les groupes à risque dans le cadre de notre étude tendent d'ailleurs à aller dans le même sens que ce qu'affirment Hymel et al. (1993). Ces analyses mettent en lumière, chez chacun des groupes à risque, de forts sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence

comportementale. Ainsi, sur une échelle de 1 à 4, les trois groupes s'auto-évaluent en moyenne à 3,1 pour l'estime de soi globale, à 2,9 pour la compétence comportementale et à 2,9 pour l'acceptation sociale. En comparaison, les pairs ont attribué à ces mêmes groupes des scores moyens standardisés négatifs en ce qui a trait à la prosocialité (-0,4) et à la préférence sociale (-0,6). Bien qu'il soit difficile dans le cadre de la présente étude de vérifier pleinement dans quelle mesure la perception que les groupes à risque ont de leur propres difficultés peut agir sur la portée du programme *Vers le pacifique* à leur égard, cette question nous apparaît toutefois importante à soulever pour des pistes ultérieures de recherche.

Dans un autre ordre d'idées, le manque de résultats significatifs pourrait ne pas être étranger à la diversité des groupes à risque faisant l'objet de l'étude et à nos critères de sélection, notamment en ce qui a trait aux sujets isolés ou retirés socialement ainsi qu'aux sujets agressifs et isolés ou retirés socialement. Ces deux groupes nous sont apparus difficiles à cerner en cours d'analyse et ont présenté des résultats qui nous font nous questionner sur les critères de définition employés.

Par exemple, alors que la littérature indique que les comportements d'inhibition sont plus fréquents chez les filles que chez les garçons à l'enfance (Bowen et al., 1995), nos analyses préliminaires n'ont révélées aucune différence significative entre les sexes aux comportements de retrait social dans le groupe de sujets isolés ou retirés socialement. La seule différence qui a été mise en lumière par ces analyses est que les filles s'avéraient plus prosociales que les garçons au moment du post-test.

Dans le groupe de sujets agressifs et isolés ou retirés socialement, conformément à ce à quoi on pouvait s'attendre, les filles, lors des analyses préliminaires, ont présenté davantage de comportements de retrait social que les garçons au pré-test et ont obtenu un score moins élevé de préférence sociale. Par contre, contrairement à ce qu'on retrouve dans la littérature, aucune différence significative n'est ressortie dans ce groupe entre les sexes sur le plan de l'agressivité, ni au pré-test ni au post-test. D'ailleurs, les comportements d'agressivité n'ont corrélé avec aucune autre mesure d'impact au post-test. Quant aux comportements de retrait social, ils n'ont montré aucune corrélation entre le pré-test et le post-test. Ces résultats ont de quoi surprendre puisque toutes les autres mesures dans tous les groupes à risque corrélaient entre le moment du pré-test et le moment du post-test. De plus, alors que dans les deux autres groupes à risque le sentiment d'acceptation sociale des sujets corréle fortement avec le score de préférence sociale issu des pairs, cette relation n'est apparue que marginalement significative dans le groupe des sujets agressifs et isolés ou retirés socialement.

En guise de comparaison, le groupe de sujets agressifs est celui qui a démontré le plus de résultats normalement attendus aux analyses préliminaires. Ainsi, les garçons étaient significativement plus agressifs que les filles et moins prosociaux qu'elles, tant au pré-test qu'au post-test. De plus, ils présentaient moins de comportements de retrait social et avaient un meilleur score de préférence sociale au moment du pré-test. Toutes les mesures du pré-test corrélaient avec les mesures du post-test et les comportements d'agressivité présentaient des corrélations négatives avec la prosocialité, la préférence sociale et la compétence comportementale.

Si notre étude semble cerner assez bien le groupe des sujets agressifs, elle éprouve cependant plus de difficultés à cerner celui des sujets isolés ou retirés socialement ainsi que celui des sujets agressifs et isolés ou retirés socialement, rendant ainsi difficile l'évaluation des impacts du programme *Vers le pacifique*. Notre étude ne diffère toutefois pas de d'autres types de recherches puisque, comme l'a révélé plus tôt notre revue de littérature, les enfants présentant des comportements de retrait social sont généralement difficiles à caractériser et qu'il n'y a pas de consensus sur leurs caractéristiques et leurs processus socio-cognitifs (Coie et al., 1990). Dans cette optique, il est normal que des problèmes plus externalisés, comme les conduites agressives, donnent davantage de prise à la recherche que des problèmes plus internalisés.

Par contre, nous sommes en droit de nous demander si l'utilisation d'un autre outil d'évaluation ne nous aurait pas permis de mieux cerner la réalité des deux groupes à risque présentant des comportements de retrait social. Rappelons ici que la définition de comportements de retrait social employée dans le cadre de la présente étude était issue de deux désignations comportementales par les pairs, soit les désignations *enfants qui jouent souvent seuls* et *enfants qui sont les plus gênés ou timides*. En plus de servir de mesures d'impact, ces désignations ont servi de critères de base à la définition des deux groupes à risque mentionnés. Or après analyses, ces critères nous semblent insuffisants à décrire les caractéristiques de ces groupes à risque, ce qui pourrait à notre avis expliquer en partie le peu de résultats aux analyses d'impact et la présence de résultats étonnants aux analyses préliminaires.

À cet égard, le *Pupil Evaluation Inventory* (Pekarik et al., 1976), tel que décrit dans Tremblay et al. (1995) et dans Vitaro et Tremblay (1998),

nous apparaît contenir des descriptions comportementales beaucoup plus exhaustives que celles employées dans la présente étude pour définir les comportements de retrait social. Cette technique de désignations comportementales par les pairs permet en effet d'identifier les enfants qui sont trop timides pour se faire facilement des amis, les enfants qui sont facilement blessés dans leurs sentiments, les enfants qui n'ont jamais l'air de s'amuser, les enfants qui ont peur d'être interpellés en classe pour répondre à une question, les enfants qui sont habituellement choisis les derniers pour les jeux de groupe, les enfants qui n'ont que très peu d'amis, les enfants qui sont généralement tristes et malheureux, les enfants qui ne veulent souvent pas jouer avec les autres et les enfants qui ne se font pas beaucoup remarquer.

Les dimensions de retrait social contenues dans le *Pupil Evaluation Inventory*, lequel comprend également des descriptions comportementales pour les conduites agressives et la préférence sociale, outrepassent largement les deux désignations dont nous nous sommes servis pour notre étude. Dans cette optique, il serait intéressant, dans le cadre d'une autre recherche, de reprendre la procédure d'analyse employée dans la présente étude sur la base, cette fois, de cet instrument de mesure.

En conclusion, nous désirons aborder une question qui suscite notre curiosité. Les trois résultats significatifs qui ont été obtenus aux analyses de variance et qui ont été retenus aux fins de l'étude d'impact tendent à favoriser nettement plus les filles que les garçons. C'est le cas notamment du sentiment de compétence comportementale dans le groupe de sujets isolés ou retirés socialement, du sentiment d'estime de soi globale dans le groupe de sujets agressifs et de la préférence sociale dans le groupe des sujets

agressifs et isolés ou retirés socialement. Chaque fois, les analyses indiquaient des gains chez les filles du groupe expérimental alors que les garçons du même groupe enregistraient des pertes.

Bien que ces résultats, comme nous l'avons vu précédemment, soient somme toute plutôt modestes et qu'ils n'aient été que partiellement corroborés par les analyses non paramétriques, nous nous demandons néanmoins si il n'y aurait pas un effet quelconque du programme, un effet différentiel selon le sexe, que notre étude n'a pu pleinement saisir, notamment pour les raisons déjà énumérées.

Cette question revêt à notre avis un certain intérêt en ce qui a trait à l'évolution différentielle des comportements d'agressivité et de retrait social en fonction du sexe. Par exemple, comme le soutiennent Kim et al. (1999), il existe actuellement peu de recherches sur les processus associés au développement des problèmes externalisés chez les filles. Ce sont plutôt les garçons qui tendent à retenir l'attention des chercheurs. D'ailleurs, comme le révèle notre revue de littérature, les garçons démontrent généralement plus de conduites agressives et turbulentes que les filles et ce, dès la petite enfance (Fréchette et Le Blanc, 1987; Tremblay et al., 1991; Vitaro et al., 1994). Leur domination se poursuit à l'adolescence puisque, comme l'indiquent Fréchette et Le Blanc (1987), les conduites agressives et délinquantes sont majoritairement masculines au cours de cette période. Kim et al. (1999) recensent toutefois certaines études établissant un lien entre la précocité de la maturation chez les filles et l'apparition de problèmes de comportements. En ce sens, estiment-ils, la pré-adolescence et l'adolescence, beaucoup plus que l'enfance, constituent chez les filles des périodes clés pour le développement de conduites antisociales. Malgré cela, les filles demeurent moins agressives que les garçons, et elles présentent

davantage de facteurs de protection face aux conduites agressives. Elles sont généralement plus prosociales et elles ont tendance à entretenir des interactions plus positives avec les pairs.

Du côté des comportements de retrait social, les filles sont généralement plus représentées que les garçons. Cependant, comme l'indiquent Bowen et al. (1995), ces comportements sont moins bien perçus chez les garçons que chez les filles. Qui plus est, lorsqu'ils sont combinés à une faible intégration dans le groupe de pairs, ils constituent un facteur de risque beaucoup plus grand chez les garçons que chez les filles dans le développement ultérieur de problèmes internalisés tels que l'anxiété, la faible estime de soi, l'isolement et la dépression.

À la lumière de ces considérations, force est de se demander si les garçons du deuxième cycle du primaire, dans le cas des comportements d'agressivité comme dans le cas des comportements de retrait social, ne sont pas généralement plus à risque que les filles de développer au bout du compte des problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte. Étant plus à risque, ils seraient plus enclins à " résister " aux effets des programmes de prévention et de promotion qui, comme le programme *Vers le pacifique*, sont d'abord conçus pour s'adresser à un ensemble d'élèves. Cela vient ajouter du poids au fait que les clientèles plus à risque, comme les garçons âgés de 10 à 12 ans à risque de développer des problèmes de délinquance, nécessitent des interventions beaucoup plus intenses et spécifiques (Fréchette et le Blanc, 1987; Farrington, 1996). Day et al. (1995) indiquent d'ailleurs que les écoles canadiennes ont tout à gagner, en matière de prévention de la violence, à implanter, en plus des programmes de promotion s'adressant à l'ensemble des élèves,

des programmes complémentaires et spécifiques pour les élèves agressifs et violents.

Dans les écoles où le programme *Vers le pacifique* est implanté, davantage de filles que de garçons s'intéressent à la résolution de conflits et à la médiation et posent leur candidature pour exercer le rôle de médiateur (Centre Mariebourg, 2000). Dans cette optique, nous nous demandons si les filles, moins à risque que les garçons, ne réagissent pas davantage au programme et si nos analyses n'ont pas perçu à certains égards cette réaction différentielle. Notre étude ne permet pas de pousser plus à fond cette réflexion puisque nos résultats ne sont pas assez solides pour appuyer une telle hypothèse. Nous croyons néanmoins qu'il y aurait certes ici une avenue intéressante de recherche pour des études ultérieures tant au niveau de l'évolution différentielle des sexes en ce qui a trait aux comportements d'agressivité et de retrait social qu'au niveau de l'impact différentiel de programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs.

2. Les limites méthodologiques

Notre étude n'est pas sans comporter un certain nombre de limites sur le plan méthodologique. Nous avons d'ailleurs déjà fait mention de quelques unes de ces limites au cours de la discussion.

La première concerne la longueur de l'étude, laquelle porte sur la première année d'application du programme *Vers le pacifique* dans deux écoles. Comme nous l'avons détaillé précédemment, l'étude de Rondeau et al. (1999) dévoile davantage d'impacts auprès de l'ensemble des élèves au cours d'une seconde année d'application du

programme. Il aurait été intéressant, en ce sens, de suivre nos groupes à risque sur plus d'une année. Malheureusement, à la lumière des données disponibles, notre échantillon de sujets présentait un taux d'attrition trop important pour pousser sur plus d'un an notre démarche d'analyse.

Notre étude ne permet pas non plus de tenir compte du niveau d'appropriation et de la qualité d'implantation du programme dans les écoles expérimentales. On sait que ces éléments, pour en avoir fait mention plus tôt, ont pu influencer le degré d'impact du programme *Vers le pacifique* auprès de l'ensemble des élèves, dont nos groupes à risque. En outre, le type de gestion et d'encadrement qui prévaut dans la classe a également pu jouer dans l'évolution de nos groupes et dans leur assimilation des éléments du programme. Encore là, notre étude ne pouvait rendre compte de ces aspects.

D'autre part, le degré réel d'exposition des sujets à risque au programme n'a pu être établi dans le cadre de l'étude. Nous n'avons pas pu, par exemple, contrôler l'absentéisme en classe de nos sujets pendant la présentation des ateliers reliés au programme, pas plus que nous ne pouvions mesurer l'impact du programme sur leurs cognitions sociales ni établir leur niveau d'utilisation du service de médiation par les pairs tel que proposé dans les écoles expérimentales. Il va sans dire qu'une future recherche, en plus de tenir compte des facteurs liés à l'implantation du programme et à la gestion de la classe, aurait tout à gagner à regarder dans quelle mesure des groupes à risque font appel à des médiateurs lors de situations conflictuelles et dans quelle mesure ceux-ci agissent sur l'adaptation sociale de ces groupes.

Outre ces aspects, notre étude était à la merci du nombre de sujets contenu dans l'échantillon. Cette limite en est une d'importance puisqu'il est possible qu'elle ait affecté la portée des analyses de variance à mesures répétées, le n contenu dans certaines cellules étant trop petit, notamment pour ce qui est des sujets agressifs et isolés ou retirés socialement. À cet égard, bien que nous ayons convenu que les résultats obtenus étaient trop fragmentaires pour valider pleinement les hypothèses de recherche, le nombre restreint de sujets ne permet pas de généraliser cette conclusion. Par contre, il n'est pas possible non plus d'affirmer que le programme *Vers le pacifique* ne présente aucun effet. D'ailleurs, nous mettons en lumière plusieurs zones grises et nous soulevons certaines questions, notamment en ce qui a trait à l'effet différentiel du programme en fonction du sexe, qui mériteraient à notre avis une investigation plus poussée, avec un nombre de sujets beaucoup plus grand.

Le nombre de sujets a également influencé notre choix de plan d'analyse. En effet, nous avons retenu au départ, pour former nos groupes à risque, trois critères de sélection issus des désignations comportementales par les pairs, à savoir les comportements d'agressivité, de retrait social et de prosocialité. Toutefois, devant le nombre restreint de sujets auquel nous arrivions, nous avons plutôt choisi de contrôler la prosocialité dans les analyses de variance au lieu d'en faire un critère de définition. Ce faisant, nous nous sommes coupés d'une mesure d'impact d'importance.

Une autre limite méthodologique à laquelle n'échappe pas notre étude concerne l'instrument de mesure employé pour définir nos groupes de sujets à risque. Comme nous en avons fait état au cours de la discussion des résultats, les désignations comportementales par les pairs peuvent être influencées par des biais de réputation, ce qui

aurait pour effet dans certains cas de masquer les changements comportementaux réels. De plus, ces mesures nous sont apparues quelque peu limitées pour bien cerner la réalité de nos groupes à risque, particulièrement en ce qui a trait aux comportements de retrait social. Nous suggérons d'ailleurs l'emploi d'un autre instrument de mesure beaucoup plus exhaustif. En somme, une prochaine étude gagnerait non seulement à tabler sur un échantillonnage beaucoup plus important mais aussi à l'établir sur la base de critères plus précis.

Dans un autre ordre d'idées, puisque notre étude portait sur des groupes à risque, il est possible qu'un certain nombre d'enfants faisant partie de ces groupes soient clairement identifiés par les autorités scolaires compétentes comme ayant des troubles de comportements. Dans cette optique, ces jeunes ont très certainement fait l'objet, à la fois dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle, d'interventions psychosociales spécifiques habituellement en vogue dans les milieux scolaires. Cela a pu avoir pour effet de neutraliser au moment de nos analyses les différences entre les sujets du groupe contrôle et les sujets du groupe expérimental. Notre étude n'a pu tenir compte de cette réalité, pas plus qu'elle ne pouvait établir le nombre d'enfants faisant l'objet d'une intervention spécifique dans chacun des groupes. Ajoutons à cela qu'en dehors de pareilles interventions, l'évolution des conduites à risque dans de tels groupes sont sujets à l'influence d'une foule d'autres facteurs dont nous n'avons pu tenir compte, à savoir l'environnement familial, l'environnement scolaire, l'environnement social et la maturation propre au groupe d'âge.

Enfin, une dernière limite concerne le temps de la collecte de donnée en début d'année. En effet, lors du pré-test au mois d'octobre 1995,

le programme *Vers le pacifique* était déjà entamé depuis au moins trois semaines. Bien qu'il soit peu probable que certains sujets des groupes à risque aient commencé à modifier leurs comportements à cette période, il s'agit tout de même d'une limite que l'on ne peut passer sous silence. Par ailleurs, il n'est pas impossible que le temps de collecte de données ait influencé dans une certaine mesure la définition même des groupes à risque. À cet égard, des enfants peuvent très bien en début d'année, alors qu'ils sont dans un processus d'appropriation et d'adaptation à l'environnement scolaire, présenter des comportements élevés de timidité et de retrait social ou encore des comportements élevés d'agressivité en réaction au stress que cela suscite. Si tel était le cas pour certains enfants, nous ne pensons pas que les désignations comportementales par les pairs aient pu les discriminer en début d'année.

CONCLUSIONS

Comme le révèle notre recension des écrits, les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs constituent une formule d'intervention qui en est, somme toute, à ses premiers balbutiements. Non seulement ces programmes n'existent que depuis peu mais aussi sont-ils sujets à de multiples expérimentations, tant dans leur conception que dans leur forme. D'ailleurs, comme le rapportent Powell et al. (1995) ainsi que Hessler et al. (1998), ces programmes varient énormément d'une école à l'autre en ce qui a trait à leur contenu, leurs objectifs et leurs modalités d'application. Même les fondements théoriques diffèrent d'un programme à un autre. Il n'existe pas, par exemple, de consensus en ce qui a trait à la notion de conflit. Ajoutons à cela que le programme faisant l'objet de la présente étude, le programme *Vers le pacifique*, même s'il s'apparente à d'autres types de programme, s'en distingue à la fois considérablement de par son contenu et son approche.

Compte tenu de la brève existence des ces programmes, il va sans dire que les initiatives sont peu nombreuses en ce qui a trait à l'étude de leurs effets. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, nous n'avons recensé aucune recherche qui portait sur les effets de tels programmes auprès d'enfants à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale. Les principales recherches répertoriées se penchent plutôt sur les effets de ce genre de programme auprès d'une partie ou de la totalité des élèves non à risque d'une ou plusieurs écoles en ce qui a trait notamment au climat de l'école, à la prévention et à la réduction de la violence, aux stratégies de résolution de problèmes, aux habiletés de résolution de conflits, à l'estime de soi (Crary, 1992; Johnson et al., 1995; Johnson et al., 1996; Dudley et al., 1996; Long et al., 1998; Wolf, 1998; Rondeau et al., 1999; Hallahan, 1999) ou encore sur les

effets auprès des jeunes médiateurs (Burrell et Vogl, 1990; Corriveau et al., 1998; Rondeau et al., 1999).

En se penchant sur les impacts du programme *Vers le pacifique* auprès d'enfants à risque, notre étude innove, certes, mais elle soulève davantage de questions qu'elle n'en résout. D'abord, elle ne peut conclure avec certitude à un quelconque effet du programme auprès de ces groupes. Plusieurs limites méthodologiques l'en empêchent, dont la durée même de l'étude, les conditions d'implantation du programme, le nombre de sujets ainsi que leur degré d'exposition au programme. Ensuite, elle ne peut tenir compte des différents processus associés à l'intervention et à l'évolution, chez les garçons et les filles à risque, des comportements d'agressivité et de retrait social, de la préférence sociale et des sentiments d'estime de soi globale, d'acceptation sociale et de compétence comportementale. Parmi les problèmes rencontrés, on compte la difficulté de définir avec précision les groupes à risque, l'évolution différentielle des sexes lors de l'application du programme et l'auto-perception par les sujets à risque de l'intensité réelle de leurs difficultés.

En contrepartie, plusieurs avenues de recherche nous apparaissent des plus intéressantes. D'abord, nous avons encore tout à apprendre de la mécanique des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs et de ce qui influence leurs effets. Il y aurait lieu notamment d'investiguer les conditions entourant l'implantation de tels programmes et de se pencher sur les mécanismes favorisant leur appropriation par la direction et les enseignants des écoles. L'hypothèse de Rondeau et al. (1999), à savoir que le programme *Vers le pacifique* permet des acquis de façon séquentielle, nous apparaît également revêtir une grande importance. Cette question mériterait qu'on s'y arrête afin de mieux comprendre

d'une part, les processus différentiels d'apprentissage des enfants, garçons et filles, en matière de résolution de conflits, et d'autre part, le rayonnement des stratégies d'action de ces programmes. Une meilleure compréhension de ces phénomènes conduirait certes à l'amélioration de programmes qui en sont, rappelons-le, au début de leur existence.

Bien que ces programmes soient généralement conçus pour s'adresser à l'ensemble des enfants d'une école, les enfants à risque ne devraient pas à notre avis être évacués des études portant sur leurs effets. Plusieurs questions demeurent sans réponse: Quel est l'impact de tels programmes sur les cognitions sociales des enfants à risque? Quel est leur apport dans l'intégration et l'adaptation sociale de ces enfants? Ces programmes peuvent-ils agir en complémentarité avec d'autres types d'interventions psychosociales plus spécifiques et normalement dirigés vers ce genre de clientèle? Si oui, dans quelle mesure et de quelle façon? Dans quelle mesure les enfants à risque utilisent-ils le service de médiation par les pairs pour résoudre leurs conflits? S'ils utilisent ce service, vont-ils jusqu'au bout du processus de médiation? Quels en sont alors le résultat et la portée sur leur adaptation sociale? Répètent-ils l'expérience? Comme on peut le constater, notre étude n'a fait qu'effleurer les effets de tels programmes auprès d'enfants à risque, laissant plusieurs questions en suspens.

Dans cette optique, il nous semble qu'une prochaine étude sur le même thème devrait répondre à plusieurs conditions. Elle devrait d'abord pouvoir tabler sur un échantillon beaucoup plus important que celui dont nous disposons. Elle devrait également s'appuyer sur des définitions plus précises des enfants à risque, particulièrement au niveau des comportements de retrait social, en

utilisant pour ce faire des désignations comportementales par les pairs plus exhaustives et en les couplant à des mesures issues de l'évaluation des enseignants. Une telle étude devrait en outre se pencher sur le degré effectif d'exposition au programme des enfants à risque, notamment en ce qui concerne leur assiduité aux ateliers et leur utilisation du service de médiation par les pairs. Il y aurait certes des liens statistiques beaucoup plus translucides à obtenir en mettant en relation le degré réel d'exposition au programme des enfants à risque et leurs acquisitions aux plans cognitifs et comportementaux. De plus, il est clair qu'une prochaine étude devrait pouvoir tenir compte du degré d'appropriation du programme dans l'école et du type de gestion préconisé dans la classe. Enfin, une prochaine étude gagnerait à effectuer un suivi beaucoup plus prolongé des enfants à risque immergés dans un tel programme pendant un, deux ou trois ans, afin de bien mesurer la capacité réelle de celui-ci d'agir sur leur développement psychologique et social.

BIBLIOGRAPHIE

ASHER, S.R. (1990). *Recent advances in the study of peer rejection*, In S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer Rejection in Childhood, New York: Cambridge University Press, 3-14.

BEELMANN, A., PFINGSTEN, U., LÖSEL, F. (1994). *Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies*, Journal of Clinical Child Psychology, 23(3), 260-271.

BÉGIN, G., PETTIGREW, F. (1988). *Quelques outils d'évaluation des relations entre pairs : les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques*, In P. Durling et R.E. Tremblay (Éds.), Relation entre enfants, Paris : Fleurus, 241-269.

BLANCHET, L., LAURENDEAU, M.C., PAUL, D., SAUCIER, J.F. (1993). La prévention et la promotion en santé mentale, Montréal: Gaétan Morin.

BOWEN, F., VITARO, F., KERR, M., PELLETIER, D. (1995). *Childhood Internalizing Problems: Prediction from Kindergarten, Effect of Maternal Overprotectiveness, and Sex Differences*, Development and Psychopathology, 7, 481-498.

BOWEN, F., LAURENDEAU, M.C. (1996). *Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal*, In J. Coiteux, P. Campeau, M. Clarkson, M.M. Cousineau (Eds), Question d'équité—L'aide aux victimes d'actes criminels, Montréal: Association Québécoise Plaidoyer-Victime, 301-321.

BURRELL, N.A., VOGL, S.A. (1990). *Turf-Side Conflict Mediation for Students*, Mediation Quarterly, 7(3), 237-250.

CENTRE MARIEBOURG (1996). Bilan annuel d'activités — 1995-1996, Montréal: Corporation Foyer de Mariebourg.

CENTRE MARIEBOURG (1998a). La résolution de conflits au primaire — Guide d'animation, Programme *Vers le pacifique*, Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

CENTRE MARIEBOURG (1998b). La médiation par les pairs au primaire — Guide d'animation, Programme *Vers le pacifique*, Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

CENTRE MARIEBOURG (2000). Bilan annuel — 1999-2000, Montréal: Corporation Foyer de Mariebourg.

COIE, J.D., DODGE, K.A. (1983). *Continues and Changes in Children Social Status: A Five-Year Longitudinal Study*, Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-281.

COIE, J.D., DODGE, K.A., KUPERSMIDT, J. (1990). *Peer Group Behavior and Social Status*, In S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer Rejection in Childhood, New York: Cambridge University Press, 17-59.

CONSEIL NATIONAL DE PRÉVENTION DU CRIME (1997a). L'intimidation et la victimisation: Problèmes et solutions à l'intention des enfants d'âge scolaire, Ottawa (Ontario).

CONSEIL NATIONAL DE PRÉVENTION DU CRIME (1997b). Prévenir le crime en investissant dans les familles: Promouvoir des apports positifs pour les enfants de 6 à 12 ans, Ottawa (Ontario).

CORRIVEAU, D., BOWEN, F., RONDEAU, N., BÉLANGER, J. (1998). *Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs: une étude préliminaire*, 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), 241-251.

DAY, D.M., GOLENCH, C.A., MAC DOUGALL, J., BEALS-GONZALEZ, C.A. (1995). La prévention de la violence à l'école au Canada: Résultats d'une étude nationale des politiques et programmes, rapport présenté à la Direction des affaires correctionnelles du ministère du Solliciteur général du Canada, Toronto: Earls court Child and Family Centre.

DODGE, K.A., FELDMAN, E. (1990). *Issues in social cognition and sociometric status*, *Peer Group Behavior and Social Status*, In S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer Rejection in Childhood, New York: Cambridge University Press, 119-155.

DUDLEY, B.S., JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1996). *Conflict-Resolution Training and Middle School Students' Integrative Negotiation Behavior*, Journal of Applied Social Psychology, 26(22), 2038-2052.

ELIAS, M.J., CLABBY, J.F. (1992). Building Social Problems-Solving Skills: Guidelines from a School-Based Program, San Francisco: Jossey-Bass.

FARRINGTON, D.P. (1996). *The explanation and Prevention of Youthful Offending*, In J.D. Hawkins (Ed.), Delinquency and Crime: Current Theories, New York: Cambridge University Press, 68-148.

FELDMAN, R.A., CAPLINGER, T.E., WODARSKI, J.S. (1983). The St.Louis Conundrum: The effective Treatment of Antisocial Youths, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

FRÉCHETTE, M., LE BLANC, M. (1987). Délinquances et délinquants, Chicoutimi: Gaétan Morin.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). Prévenir et contrer la violence à l'école, Ministère de l'éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991). Un Québec fou de ses enfants, Rapport du groupe de travail pour les jeunes, Ministère de la Santé et des Services sociaux.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention, Ministère de l'éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1995). Sur la route de l'harmonie, Rapport du Comité interministériel sur la problématique de la violence et des tensions intercommunautaires dans la population des adolescents et des jeunes adultes.

GRESHAM, F.M. (1998). *Social Skills Training: Should We Raze, Remodel, or Rebuild?*, Behavioral Disorders, 24(1), 19-25.

HALLAHAN, T.J. (1999). An Assessment of the Effectiveness of Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Four Catholic Elementary and Middle Schools, A Thesis Presented to the Faculty of the McAnulty College and Graduate School of Liberal Arts, Duquesne University.

HARTER, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children, University of Denver.

HARTUP, W.W. (1989). *Social Relationships and Their Developmental Significance*, American Psychologist, 44(2), 120-126.

HÉBERT, J. (1991). La violence à l'école: Guide d'intervention et de prévention, Montréal: Éditions Logiques.

HESSLER, R.M., HOLLIS, S., CROWE, C. (1998). *Peer Mediation: A Qualitative Study of Youthful Frames of Power and Influence*, Mediation Quarterly, 15(3), 187-198.

HIRSCHI, T. (1969). Causes of Delinquency, Berkeley: University of California Press.

HUESMANN, L.R., ERON, L.D. (1991). *Modèles structurels du développement de l'agressivité*, In R.E. Tremblay (Ed.), Les enfants agressifs, Montréal: Agence d'ARC, 155-197.

HYMEL, S., RUBIN, K.H., ROWDEN, L., LEMARE, L. (1990). *Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood*, Child Development, 61, 2004-2021.

HYMEL, S., WOODY, E., BOWKER, A. (1993). *Social Withdrawal in Childhood: Considering the Child's Perspective*, In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 237-262.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., DUDLEY, B. (1992). *Effects of Peer Mediation Training on Elementary School Students*, Mediation Quarterly, 10(1), 89-99.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., DUDLEY, B., MAGNUSON, D. (1995). *Training Elementary School Students to Manage Conflict*, The Journal of Social Psychology, 135(6), 673-686.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., MITCHELL, J., COTTEN, B., HARRIS, D., LOUISON, S. (1996). *Effectiveness of Conflict Managers in an Inner-City Elementary School*, The Journal of Educational Research, 89(5), 280-285.

KIM, J.E., HETHERINGTON, E.M., REISS, D. (1999). *Associations among Family Relationships, Antisocial Peers, and Adolescents' Externalizing Behaviors: Gender and Family Type Differences*, Child Development, 70(5), 1209-1230.

LAURENDEAU, M.C., GAGNON, G., LAPOINTE, Y., BEAUREGARD, F. (1989). *Sensibilisation à la violence en milieu scolaire: Évaluation d'un programme-pilote*, Apprentissage et Socialisation, 12(2), 89-98.

LE BLANC, M. (1990). *Le cycle de la violence physique: trajectoire sociale et cheminement personnel de la violence individuelle et de groupe*, Criminologie, 23(1), 41-74.

LE BLANC, M., McDUFF, P. (1991). Activités délictueuses, troubles de comportement et expérience familiale au cours de la latence, Rapport final du groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal.

LOEBER, R., FARRINGTON, D.P., STOUTHAMER-LOEBER, M., VAN KAMMEN, W.B. (1998). Antisocial Behavior and Mental Health Problems: Explanatory Factors in Childhood and Adolescence, London: Lawrence Erlbaum Associates.

LONG, J.J., FABRICIUS, W.V., MUSHENO, M., PALUMBO, D. (1998). *Exploring the Cognitive and Affective Capacities of Child Mediators in a "Successful" Inner-City Peer Mediation Program*, Mediation Quarterly, 15(4), 289-300.

MAXWELL, J.P. (1989). *Mediation in the Schools: Self-Regulation, Self-Esteem and Self-Discipline*, Mediation Quarterly, 7(2), 149-155.

OLWEUS, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do, Cambridge: Blackwell.

PATTERSON, G.R., DE BARYSCHE, B.D., RAMSEY, E. (1989). *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*, American Psychologist, 44(2), 329-335.

PARKER, J.G., ASHER, S.R. (1987). *Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?*, Psychological Bulletin, 102(3), 357-389.

POWELL, K.E., MUIR-MCCLAIN, L., 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., BÉLANGER, J., CORRIVEAU, D. (1996). Résumé des analyses d'impacts du projet "Vers le Pacifique" pour l'année scolaire 1995-1996, Rapport de recherche inédit, Montréal: Corporation Foyer de Mariebourg.

RONDEAU, N., BOWEN, F., BÉLANGER, J. (1999). Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le Pacifique — Rapport final, Rapport de recherche, Montréal: Ministère de la santé et des services sociaux—Corporation Foyer de Mariebourg.

RUBIN, K.H., MILLS, S.L. (1988). *The Many Faces of Isolation in Childhood*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 916-924.

RUBIN, K.H., HYMEL, S., MILLS, S.L. (1989). *Sociability and Social Withdrawal in Childhood: Stability and Outcomes*, Journal of Personality, 57, 237-255.

RUBIN, K.H., LEMARE, L.J., LOLLIS, S. (1990). *Social withdrawal in childhood : Developmental pathways to peer rejection*, In S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer Rejection in Childhood, New York: Cambridge University Press, 217-249.

SCHNEIDER, B.H. (1992). *Didactic Methods For Enhancing Children's Peer Relations : A Quantitative Review*, Clinical Psychology Review, 12, 363-382.

STAGE, S.A., QUIROZ, D.R. (1997). *A Meta-Analysis of Interventions to Decrease Disruptive Classroom Behavior in Public Education Settings*, School Psychology Review, 26(3), 333-368.

STATISTIQUES CANADA (1998). *Statistiques sur la criminalité, 1997*, Le Quotidien, 22 juillet, Ottawa (Ontario).

SCHWARTZMAN, A.E., SERBIN, L.A., LEDINGHAM, J.E. (1991). *L'agressivité et le retrait social chez les enfants à l'école primaire*, In R.E. Tremblay (Ed.), Les enfants agressifs, Montréal : Agence d'ARC, 109-129.

TREMBLAY, R.E., GAGNON, C., VITARO, F., LE BLANC, M., LARIVÉE, S., CHARLEBOIS, P., BOILEAU, H. (1991). *Les garçons agressifs à la maternelle: Qui sont-ils et que deviennent-ils?*, In R.E. Tremblay (Ed.), Les enfants agressifs, Montréal: Agence d'ARC, 65-87.

TREMBLAY, R.E., HAAPASALO, J., PULKKINEN, L. (1995). Trajectoires du développement des jeunes à risque d'abus d'alcool, de drogues et autres difficultés d'adaptation sociale, Rapport au Conseil québécois de la recherche sociale, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal.

TREMBLAY, R.E. (1997). *Prédire et prévenir la violence des adolescents : l'étude longitudinale et expérimentale de Montréal*, Prisme, 17(3-4), 494-507.

VITARO, F., CHAREST, J. (1988). *Intervention impliquant des pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale*. In P. During et R.E. Tremblay (Éds.), Relation entre enfants, Paris: Fleurus, 151-177.

VITARO, F., TREMBLAY, R.E., GAGNON, C., PICHÉ, C., ROYER, N. (1988). *Évaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés comportementales*. In P. During et R.E. Tremblay (Éds.), Relation entre enfants, Paris: Fleurus, 151-177.

VITARO, F., DOBKIN, P.L., GAGNON, C., LE BLANC, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant: Prévalence, déterminants et prévention, Monographie de psychologie, Montréal: Presses de l'université du Québec.

VITARO, F., TREMBLAY, R.E. (1998). *Prévention de la délinquance: Le rôle médiateur des pairs*, Criminologie, 31(1), 49-66.

WOLF, A.M. (1998). The Impact of Peer Mediation as a Violence Prevention Curriculum, A Thesis Submitted to Michigan State University, Department of Psychology.