

**Centre Mariebourg<sup>1</sup>**

**L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques  
par les pairs en milieu scolaire**

**présenté par**

**© Daniel Corriveau  
François Bowen  
Jean Bélanger  
Normand Rondeau**

**version finale  
Décembre 1995**

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier le personnel du Centre Mariebourg pour sa collaboration tout au long de cette première année d'évaluation et d'implantation du programme d'intervention.

## Résumé

Dans ce rapport nous présentons les résultats d'une évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire visant notamment la formation de médiateurs parmi les élèves du second cycle du primaire. Un intérêt particulier a été porté à l'analyse de la sélection des médiateurs car il s'agit là d'un aspect peu développé dans la documentation sur la médiation. Indépendamment des schémas d'analyses choisis pour examiner la sélection des médiateurs, les résultats montrent que les pairs, les professeurs ou les parents évaluent plus positivement les médiateurs que les non-médiateurs. Ces résultats supportent bien le processus de sélection des médiateurs mis en place par l'équipe des intervenants.

Par ailleurs, certaines analyses d'impact du programme tendent à montrer que les élèves du groupe expérimental (ceux ayant participé au programme) surpassent les élèves du groupe contrôle (ceux n'ayant pas participé au programme) sur une série de variables dépendantes; 1) à la résolution de problèmes interpersonnels, 2) ainsi qu'à l'affirmation de soi. Enfin, le dépouillement du contenu des entrevues menées auprès d'enfants touchés par la médiation révèle que 46 % des enfants visés par la médiation n'ont pas eu de conflits récurrents avec un même pair. En fin d'année scolaire, 76% des enfants impliqués dans une médiation se souviennent d'avoir reçu l'aide d'un médiateur.

Les résultats présentés dans ce rapport méritent d'être interprétés avec discernement compte tenu des faits suivants; 1) il s'agit d'une première année d'implantation du programme dont la durée est relativement courte, 2) le groupe expérimental et le groupe contrôle représentent uniquement deux écoles avec un nombre limité d'élèves évalués. Dans l'ensemble, les résultats de l'évaluation sont positifs et suggèrent la poursuite du programme d'intervention. Certains aspects liés aux composantes de l'intervention sont discutés dans ce rapport et des recommandations sont énoncées.

### Table des matières

Résumé .....	2
1. Introduction.....	7
2. Problématique et cadre conceptuel .....	8
3. Définition de la médiation .....	11

4. Le programme de promotion des conduites pacifiques entre les pairs à travers notamment la formation des médiateurs	
une approche novatrice à la prévention des comportements violents en milieu scolaire .....	13
4.1 Les objectifs du programme.....	13
4.2 L'échantillon .....	13
4.3 Promotion, information et sensibilisation.....	13
4.3.1 Professeurs .....	13
4.3.2 Élèves .....	14
4.3.3 Parents.....	14
4.4 Programme d'intervention fondé sur l'apprentissage des habiletés sociales et des habiletés à la médiation.....	14
4.5 Sélection des médiateurs.....	15
4.5.1 L'évaluation du professeur .....	15
4.5.2 L'évaluation par les pairs .....	15
4.5.3 L'évaluation des éducateurs / entrevue de groupe.....	16
4.5.4 L'évaluation sociométrique par les pairs .....	17
4.5.5 Critères de décision pour la sélection des médiateurs .....	17
4.6 Formation des médiateurs .....	17
5. Les instruments de mesures et les procédures d'évaluation .....	19
5.1 L'évaluation sociométrique par les pairs .....	19
5.1.1 La validité et la fiabilité de l'évaluation sociométrique .....	19
5.1.2 Comportement social et statut sociométrique / (Coie et Dodge 1987).....	20
5.2 L'auto-évaluation du sentiment de compétence / (Harter) .....	23
5.2.1 Validité et fiabilité de l'instrument de mesure .....	23
5.3 L'évaluation du professeur / (QECP) .....	24
5.4 L'évaluation des parents / (QECM).....	25
5.5 L'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.)..	25
6. L'évaluation de la sélection des médiateurs .....	26
6.1 La sélection des médiateurs à partir des statuts sociométriques.....	26
6.2 Les changements de statuts sociométriques des médiateurs / analyse de groupes .....	26
6.3 Le sentiment de compétence des médiateurs avec changement de statut sociométrique / analyses de cas .....	29

6.4 L'évaluation comportementale par les pairs des médiateurs avec changement de statut sociométrique / analyses de cas .....	30
6.5 Le sentiment de compétence / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2) .....	32
6.6 L'évaluation comportementale par les pairs / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2) .....	32
6.7 L'évaluation du comportement par le professeur / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2) .....	32
6.8 L'évaluation du comportement par le parent / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2) .....	33
6.9 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'auto-évaluation du sentiment de compétence / analyses de groupes indépendants .....	33
6.10 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'évaluation comportementale par les pairs / analyses de groupes indépendants .....	36
6.11 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'évaluation du professeur / analyses de groupe indépendants .....	37
6.12 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'évaluation du parent / analyses de groupe indépendants .....	37
6.13 Résumé des résultats concernant la sélection des médiateurs .....	37
6.13.1 La situation des médiateurs entre le T1 et le T2 .....	37
6.13.2 La situation des médiateurs comparée à des non-médiateurs .....	38
6.14 Recommandations concernant la sélection des médiateurs .....	39
7. Analyses concernant l'impact du projet / école expérimentale et école contrôle .....	40
7.1 L'impact en fonction des objectifs du programme .....	40
7.2 L'impact différentiel du programme de promotion des conduites pacifiques selon les écoles (expérimentale versus contrôle) .....	41
7.2.1 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'auto-évaluation du sentiment de compétence (Harter) / analyse paramétrique .....	41
7.2.2 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'évaluation comportementale par les pairs / analyse paramétrique .....	42
7.2.3 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'évaluation comportementale par les professeurs / analyse paramétrique .....	43

7.2.4	Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'évaluation comportementale par les parents / analyse paramétrique	
7.2.5	Résultats des entrevues de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.) / analyse paramétrique.....	46
7.3	Analyse des classes par niveau scolaire de l'école expérimentale et contrôle .....	46
7.3.1	Analyse des classes de 4 <sup>ième</sup> année à l'auto-évaluation du sentiment de compétence (Harter) / analyse paramétrique .....	47
7.3.2	Analyse des classes de 5 <sup>ième</sup> et 6 <sup>ième</sup> année à l'auto-évaluation du sentiment de compétence (Harter) / analyse paramétrique .....	47
7.3.3	Analyse des classes de 4 <sup>ième</sup> 5 <sup>ième</sup> et 6 <sup>ième</sup> année à l'évaluation comportementale par les pairs / analyse paramétrique	47
7.3.4	Analyse des classes de 4 <sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le professeur / analyse-non-paramétrique .....	47
7.3.5	Analyse des classes de 5 <sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le professeur / analyse-non-paramétrique .....	48
7.3.6	Analyse des classes de 6 <sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le professeur / analyse-non-paramétrique .....	48
7.3.7	Analyse des classes de 4 <sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le parent / analyse-non-paramétrique .....	48
7.3.8	Analyse des classes de 5 <sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le parent / analyse non-paramétrique .....	49
7.3.9	Analyse des classes de 6 <sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le parent / analyse non-paramétrique .....	49
7.3.10	Résumé des principaux résultats des analyses d'impact entre l'école expérimentale et l'école contrôle.....	49
7.3.11	Recommandations sur l'évaluation de l'impact.....	50
8.	Résultats de l'analyse des contenus d'entrevues auprès des enfants visés par la médiation .....	52
8.1	Le questionnaire d'entrevue.....	52
8.2	Les résultats des entrevues réalisées auprès des enfants visés par la médiation .....	53
8.3	Résumé des résultats issus des entrevues.....	63
8.4	Recommandations issues des commentaires des enfants recueillis en entrevue.....	64

9. Discussion et conclusion .....	65
Références .....	68

## **1. Introduction**

Dans ce document est présentée l'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire. Ce programme comportait trois volets. Un premier volet de l'intervention, se déroulant pendant l'automne, consistait pour les éducateurs à présenter à tous les élèves du second cycle du primaire une série de dix ateliers portant principalement sur les habiletés sociales et la résolution pacifique de conflits inter-personnels (les élèves du premier cycle furent également sensibilisés mais à un moindre niveau). Le second volet de l'intervention consistait à sélectionner et à former parmi les élèves du second cycle un certain nombre de médiateurs habilités à intervenir lors de certains conflits sur la cours de récréation. Cet aspect de l'intervention se déroulait en janvier et février. Le troisième volet de l'intervention, de février à juin, consistait pour les éducateurs à encadrer les actions des médiateurs. Il est à noter également que les enseignants-es et les autres intervenants de l'école ont été appelés à participer, de diverses façons, à chacun des trois volets de l'intervention. Soulignons que l'évaluation des conditions d'implantation du programme a fait l'objet d'une attention particulière puisque ce dernier en était à sa première année de déroulement. Nous avons porté une attention particulière au processus de sélection des médiateurs car les médiateurs représentent la pierre angulaire de tout ce projet. Nous présentons aussi dans ce document de nombreuses analyses qui concernent l'impact du projet dans son ensemble (les trois volets). Finalement, nous présentons les résultats d'entrevues réalisées auprès d'enfants visés directement par la médiation. Chaque partie du document est suivie par un résumé et des recommandations.

## **2. Problématique et cadre conceptuel**

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

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

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

En somme, ces enfants en difficulté d'adaptation manifestent clairement un manque d'habiletés dans la solution de problèmes sociaux. Ces résultats viennent soutenir l'hypothèse de Kohlberg et Mayer, (1972



cité par Dumas, 1988)   l'effet que: "Le comportement antisocial est acquis au cours d'interactions sociales avec les adultes et les pairs, non pas en réponse directe à des contingences spécifiques, mais au travers d'un processus de médiation cognitive qui se reflète dans la façon dont l'enfant évalue ces contingences, anticipe les réactions d'autrui et dirige ainsi son comportement." (p.103). Plusieurs théoriciens et praticiens ont donc suggéré que si l'apprentissage d'habilités sociales (partage, entraide, habilités à communiquer, etc.) pouvait constituer une base intéressante pour prévenir plusieurs problèmes d'adaptation sociale, cette approche demeurerait insuffisante si l'on ne cherchait pas également à promouvoir les habilités cognitives qui les sous-tendent (Ladd et Mize, 1983; McGinnis et Goldstein, 1984; Spivack, Platt et Shure, 1976; Spivack et Shure, 1982; 1985). Dans cette perspective, un des buts de l'intervention ou de l'action préventive consiste à modifier les modes d'appréhension inadaptés de l'enfant en lui enseignant les processus de pensée nécessaires à un fonctionnement adapté. Voilà pourquoi la plupart des programmes actuels de développement des habilités sociales accordent une place importante à l'apprentissage du processus de résolution de problèmes relationnels. Les activités éducatives développées autour de ce processus visent la maîtrise chez l'enfant de quatre étapes majeures pouvant s'appliquer quelle que soit la situation sociale (Gesten et al., 1987; Spivack et Shure, 1982). Ces étapes sont les suivantes: 1- Identifier et reconnaître la nature du problème avec ses conséquences; 2- Identifier les différentes solutions au problème et leurs conséquences respectives; 3- Choisir la solution qui apparaît la plus appropriée; 4- Appliquer cette solution et en évaluer les effets.

Selon McGinnis et Goldstein (1984) la combinaison <<habilités sociales-résolution de problèmes>> offre une formule de prévention très prometteuse. Les possibilités de généralisation des apprentissages que permet cette combinaison s'en trouvent accrues en raison de la nature englobante des processus cognitifs qui servent de médiateurs au comportement à travers le temps et les situations. Les activités éducatives développées autour de cette "combinaison" peuvent se diviser en deux grandes catégories. Une première catégorie d'activités se présente sous la forme d'une série d'ateliers animés par des adultes avec ou sans le concours des pairs. Cette formule d'intervention a déjà fait ses preuves dans le domaine de l'apprentissage des habilités sociales et de la résolution pacifique de conflits (voir Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994 pour une recension française des nombreuses études évaluatives de ce type d'approche). Une seconde formule d'intervention consiste à impliquer des pairs (sous la supervision d'adultes) en dehors des ateliers d'apprentissage. Les pairs agissent ici comme modèles, agents facilitateurs ou renforçateurs auprès des enfants visés par l'intervention. Selon Vitaro et Charest (1988) citant Kalfus (1984), les interventions menées par les pairs, en comparaison de celles dirigées uniquement par les adultes, offrirait encore plus de garanties aux plans de la généralisation et du maintien des apprentissages. En effet, plusieurs recherches, menées depuis plus de trente ans, ont démontré que les interactions entre les pairs agissent comme un facteur très important de socialisation en raison notamment de l'absence de fortes relations d'autorité entre les enfants (Grusec et Lytton, 1988). Contrairement à la relation adulte-

enfant, les relations entre les pairs peuvent être beaucoup moins inhibantes lorsqu'il s'agit d'échanger des points de vue, de négocier, d'expérimenter de nouvelles façons de faire, etc. Sans exclure une certaine supervision de la part des adultes, les recherches recensées par Hartup (1983) et Ulingher-Shantz (1983) soulignent le rôle essentiel des pairs dans le développement cognitif, social et affectif de l'enfant.

L'ensemble de ces recherches indiquent très clairement qu'une formule d'intervention combinant d'une part, la précision et la rigueur des contenus transmis par les adultes (habiletés sociales spécifiques, maîtrise des étapes de la résolution de conflits interpersonnels, etc.) avec, d'autre part, le soutien et le modelage des pairs en situations réelles, constitue la formule la plus efficace d'intervention. À cet égard, une étude évaluative menée par Maxwell (1989), indique que l'implantation d'un programme visant la médiation par les pairs (incluant des ateliers animés par des éducateurs) permet d'obtenir de meilleurs résultats.

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

### **3. Définition de la médiation**

Il est important de bien comprendre et de définir ce qu'est la médiation. Tout d'abord le mot médiation origine du mot latin *medi* ou *medio* qui signifie "milieu". Dans le petit Robert, la médiation est définie comme <l'entremise à mettre d'accord, à concilier, ou à réconcilier des personnes>. Dans les médias notamment, on confond fréquemment la médiation avec l'arbitrage, la conciliation ou encore la négociation. À vrai dire, tous ces termes ont quelque chose en commun; il s'agit de méthodes de résolution de conflits ou de disputes. Selon Léonard (1994), au plan conceptuel la médiation se situerait entre l'arbitrage et la négociation. Ce qui distingue la médiation de l'arbitrage par exemple, c'est que dans le premier cas la personne du médiateur doit être neutre, sans rapport d'autorité avec les personnes impliquées dans une situation conflictuelle. Le médiateur est un guide qui soutient deux personnes en situation conflictuelle pour que ces dernières trouvent par elles-mêmes des solutions pacifiques au conflit existant entre elles. Dans le

cas de l'arbitrage, l'arbitre est en position de pouvoir, il prend des décisions, que le règlement soit satisfaisant ou non pour les deux parties importe peu, dans la médiation c'est l'inverse. Quant à la négociation, elle implique rarement la présence d'une tierce personne comme c'est le cas pour la médiation, lorsque la négociation échoue entre deux protagonistes cela conduit la plupart du temps à la médiation.

La médiation est caractérisée par un esprit de "coopération", là encore les conduites de retrait, les conduites agnostiques ou coercitives s'écartent de l'esprit de la médiation. Finalement, les critères essentiels pour juger de la médiation sont les suivants :

- La solution recherchée pour résoudre le conflit doit provenir des personnes en situation de conflit et convenir aux deux parties;
- La solution adoptée à l'issue du conflit doit en principe améliorer la relation entre les deux parties; la médiation ne doit pas conduire à une amplification de la situation conflictuelle entre les deux parties;
- Par essence, la médiation est une méthode non-violente de résolution des conflits et des disputes.

#### **4. Le programme de promotion des conduites pacifiques entre les pairs à travers notamment la formation des médiateurs: une approche novatrice à la prévention des comportements violents en milieu scolaire**

Il est important de souligner que le programme dont il est question dans le présent rapport s'inscrit à l'intérieur de projets issus de la table de concertation du Nord-est de Montréal visant à prévenir l'émergence et la structuration de la violence au primaire. La mission du Centre Mariebourg vient en réponse à cette demande.

##### **4.1 Les objectifs du programme**

Ce programme poursuit trois objectifs, soit :

- a) conscientiser et sensibiliser les intervenants de l'école et tous les enfants au développement des habiletés sociales et à la médiation comme mécanismes de résolution de conflits interpersonnels;
- b) sélectionner et former des enfants du deuxième cycle du primaire susceptibles d'agir comme médiateurs lors de conflits sociaux entre les enfants de l'école;
- c) superviser et encadrer ces enfants médiateurs dans leurs interventions au niveau des différentes activités de l'école.

##### **4.2 L'échantillon**

L'échantillon total est constitué de 230 enfants (garçons=51,7%, filles=48,3%) de niveau primaire provenant de deux écoles. L'école servant de groupe expérimental représente 66.1% de l'échantillon total (N=152) et l'école désignée comme groupe contrôle regroupe 33.9% de l'échantillon total (N=78). Au total, cela représente deux classes de 4ième, 5ième et 6ième année pour le groupe expérimental et une classe de chaque niveau correspondant pour le groupe contrôle. Les élèves médiateurs sont recrutés à travers les trois niveaux scolaires à l'intérieur du groupe expérimental (voir protocole d'évaluation).

##### **4.3 Promotion, information et sensibilisation**

###### **4.3.1 Professeurs**

Deux demi-journées d'information et de formation axée sur la médiation a été offerte à 20 professeurs de l'école par deux éducateurs du Centre Mariebourg. En effet, pour mener à bien le programme d'intervention, la participation de ces derniers est essentielle pour d'une part, soutenir et encourager l'effort des médiateurs et d'autre part, pour promouvoir auprès de l'ensemble des élèves les habiletés sociales et la résolution pacifique de conflits interpersonnels. Elle l'est aussi pour référer aux pairs-médiateurs s'il

y a lieu, des élèves ayant besoin d'aide ou encore d'assistance pour résoudre des conflits interpersonnels.

#### **4.3.2 Élèves**

De plus, une étape de sensibilisation et d'information sur la résolution pacifique des conflits s'est déroulée au début du programme d'intervention (deux ou trois semaines) afin d'éveiller tous les enfants de l'école-cible au thème du programme. Des visites effectuées par deux éducateurs dans chaque classe de l'école, ont permis la rencontre des enfants pour leur expliquer le thème de lancement du projet "Pars-tu avec nous pour le pacifique". Pour susciter l'intérêt des enfants à l'égard du thème du projet, les éducateurs ont organisé une activité, en quelque sorte un jeu devinette, pour faire découvrir aux enfants le slogan. À l'aide d'affiches dispersées dans l'école, des parties du slogan étaient dévoilées progressivement, des prix ont été accordés aux élèves qui ont découvert le slogan du projet.

#### **4.3.3 Parents**

Une rencontre avec le comité de parents de l'école a été organisée afin de recevoir le maximum de support au projet par ce comité. Par ailleurs, plus il y a d'adultes, de parents, de professeurs ou autres qui sont informés du programme d'intervention, plus grandes sont les chances que les apprentissages réalisés par les enfants dans le cadre du programme se généralisent à d'autres contextes sociaux. Suite à cette rencontre avec le comité de parents, deux lettres d'autorisation ont été envoyées à tous les parents. Une première leur annonçant la participation de leur enfant au programme, une seconde leur demandant l'autorisation pour que leur enfant participe à l'évaluation du programme.

#### **4.4 Programme d'intervention fondé sur l'apprentissage des habiletés sociales et des habiletés à la médiation**

Au cours de la planification initiale du projet, il a été décidé de recruter les "médiateurs" parmi les élèves du deuxième cycle. Or, comme les médiateurs potentiels sont choisis dans ce bassin d'élèves du 2<sup>ème</sup> cycle, il a été décidé de renforcer leurs compétences sociales et celles nécessaires à la médiation de sorte à les rendre plus habiles à réagir dans des situations conflictuelles. Du même coup on se donnait des garanties supplémentaires que les médiateurs ultérieurement choisis, seraient mieux préparés à agir comme médiateurs. Pour ce faire, tous les élèves du deuxième cycle, ont été invités à participer à une série d'ateliers (9 ateliers par classe) dans le cadre du cours de formation personnelle et sociale. Voici les thèmes abordés au cours des neuf

ateliers; 1- le conflit, 2- gérer sa colère, 3- les sentiments lors de conflits, 4- sentiments et considération de l'autre, 5- l'estime de soi, 6- la communication, 7- l'écoute, 8- comment régler un conflit, 9- médiation et qualités du médiateur. Au total 45 ateliers de 50 minutes à raison d'une activité par semaine pour tous les élèves du deuxième cycle, livrés par deux éducateurs du Centre Mariebourg.

#### **4.5 Sélection des médiateurs**

Cette étape cruciale du programme d'intervention a fait l'objet de plusieurs discussions entre les membres des différents paliers d'organisation du projet. Un partenariat étroit entre les membres de l'équipe de recherche et d'évaluation ainsi que les intervenants impliqués dans cette démarche a permis d'élaborer une procédure de sélection multimodale, mettant à profit l'évaluation des pairs, des enseignants et des éducateurs.

##### **4.5.1 L'évaluation du professeur**

Les éducateurs ont remis à chaque professeur une feuille lignée sur laquelle on leur demandait de désigner par ordre décroissant d'importance, la liste des dix élèves possédant le plus de qualités pour devenir médiateurs lors de conflits entre jeunes à l'école. Sur cette grille, les éducateurs ont choisi la cotation suivante pour attribuer une note à chacun des médiateurs choisis par le professeur. Ainsi, un premier choix par le professeur équivaut à 25 points, un deuxième choix 24 points et ainsi de suite jusqu'au dixième choix. La valeur minimale étant de 16 points et la valeur maximale de 25 points. Cette première étape de sélection achevée, il fallait attendre le produit des autres évaluations avant de décider du choix final pour sélectionner les médiateurs. Cette procédure d'évaluation, tout en répondant à un objectif précis à cet égard, amenait l'enseignant-e à être actif-ve dans le processus d'évaluation en plus d'encourager sa participation au programme.

##### **4.5.2 L'évaluation par les pairs**

De manière semblable à l'évaluation du professeur, les éducateurs ont également questionné les pairs sur le choix des médiateurs. Toutefois dans ce cas-ci, la procédure et la consigne donnés aux enfants diffèrent de l'évaluation du professeur. En effet, dans cette évaluation est remise à chaque enfant de la classe une feuille sur laquelle apparaît le nom de tous les élèves du groupe-classe. Là encore les enfants tout comme les professeurs doivent situer chaque élève sur un continuum allant du premier choix de médiateur jusqu'au dixième choix du médiateur. Cependant ce qui est différent ici, c'est

que chaque enfant peut recevoir ou non une désignation ou un vote de la part des pairs alors que dans l'évaluation du professeur, uniquement 10 élèves avaient la chance d'être sélectionnés. De cette distinction entre les deux formules d'évaluation se dégage aussi une différence au plan de la cotation de l'épreuve. Les éducateurs ont décidé (de manière arbitraire) de calculer la cote reçue par chaque élève de la manière suivante; lorsqu'un médiateur est désigné par un pair comme premier choix, il enregistre automatiquement une cote de 10 points, une cote de 9 points pour un deuxième choix et ainsi de suite. A titre d'exemple, un enfant qui reçoit un vote d'un pair comme deuxième choix enregistre 9 points, de plus s'il reçoit deux votes par des pairs comme troisième choix, sa note s'établit à 16 points. On cumule pour chaque enfant le nombre de votes reçus selon qu'il s'agit d'un premier choix, deuxième choix ou autre pour finalement calculer sa note totale. Cette dernière peut varier entre 0 point et 250 points. Cette procédure d'évaluation s'apparente à l'évaluation sociométrique classique, toutefois elle met l'emphase sur un caractère unique, la médiation. La validité et la fiabilité de cette procédure d'évaluation sur la médiation exigent d'être étudiées plus à fond avant d'en démontrer la validité empirique. Mais d'ores et déjà, on constate que la correspondance entre cette procédure et d'autres bien validées semble à première vue assez étroite.

#### **4.5.3 L'évaluation des éducateurs / entrevue de groupe**

Lorsque les deux évaluations susmentionnées furent achevées, on demanda aux enfants désirant se proposer "volontaires" pour devenir "médiateurs", de prendre part à une entrevue de groupe. Des entrevues de groupe furent organisées pour chaque niveau scolaire, 4ième, 5ième et sixième année. L'accord écrit des parents constituant un préalable pour permettre aux enfants de se porter volontaires et participer aux entrevues de groupe. Les entrevues de groupe comprenaient entre 15 et 20 participants et étaient animées par deux éducateurs (de sexe féminin). De plus, deux observateurs (l'un de sexe masculin, l'autre de sexe féminin) étaient en présence à ces entrevues pour effectuer des observations sur la performance des enfants à différentes épreuves. Ces épreuves articulées sous forme de jeux de rôle, de discussions et de mises en situation comptent parmi les moyens employés pour apprécier les capacités de l'enfant à "l'écoute", "l'empathie", "l'expression verbale" ainsi que le "leadership", "la neutralité", "l'image de soi" et enfin le "degré d'engagement". En ce qui regarde l'écoute, la cotation varie entre 0 et 4 points, pour l'empathie elle varie entre 0 et 9 points, entre 0 et 8 points pour l'expression verbale, entre 0 et 5 points pour la neutralité et l'image de soi, et finalement pour l'engagement la cote varie entre 0 et 4 points. La cote totale maximale pour l'ensemble des épreuves cumulées s'établit à 35 points.

#### **4.5.4 L'évaluation sociométrique par les pairs**

Cette méthode bien validée empiriquement permet de dégager les statuts sociométriques de chaque enfant des groupes-classe. La procédure est relativement simple d'application. On demande aux enfants d'un groupe d'identifier 3 enfants avec qui ils aiment le plus jouer et 3 enfants avec qui ils aiment le moins jouer. Le total des votes positifs et négatifs que reçoit chaque enfant sert à déterminer le **statut sociométrique** de l'enfant. La technique des désignations permet de mesurer la structure et la dynamique du groupe. Généralement, les populaires reçoivent plusieurs votes positifs et peu de votes négatifs, les moyens reçoivent plus de votes positifs que négatifs mais moins que les populaires, les controversés reçoivent plusieurs votes positifs et plusieurs votes négatifs, les négligés reçoivent peu de votes positifs et peu de votes négatifs et finalement les rejetés reçoivent plusieurs votes négatifs et peu ou pas de votes positifs.

#### **4.5.5 Critères de décision pour la sélection des médiateurs**

Avant de décider du choix d'un médiateur ou non plusieurs opérations ont été effectuées. Globalement, mentionnons que les médiateurs ont été choisis à partir des résultats de l'évaluation des pairs sur la médiation, de l'évaluation du professeur sur le même thème, des résultats des entrevues de groupe et des élèves qui se sont portés volontaires pour devenir médiateurs. Le dernier critère de sélection est fondé sur l'identification du statut sociométrique. En effet, suite à toutes les évaluations susmentionnées, étaient exclus comme médiateurs ceux dont le statut sociométrique appartient à la catégorie rejeté, négligé ou controversé. Les raisons qui justifient une telle procédure sont clairement expliquées aux **sections 5.1.1** et **5.1.2**.

#### **4.6 Formation des médiateurs**

Au total, 30 médiateurs ont été sélectionnés répondant aux exigences des évaluations déjà citées, 20 médiateurs actifs et 10 substitués. La formation spécifique sur la médiation a été donnée par 4 éducateurs à l'ensemble des 30 médiateurs. Cette formation se divise en trois grands blocs et est d'une durée de deux jours. Le premier bloc touche l'esprit de groupe, le deuxième les habiletés à la communication ainsi que les étapes de la médiation et finalement, le troisième bloc concerne tout le volet lié à l'organisation et à la planification du travail des médiateurs. Dans l'organisation du travail des médiateurs, un local de médiation a été aménagé pour leur permettre de rencontrer des pairs, s'il y a lieu.



## **5. Les instruments de mesures et les procédures d'évaluation**

### **5.1 L'évaluation sociométrique par les pairs**

Dans chaque classe les enfants participent à une procédure d'évaluation par les pairs. Les techniques sociométriques employées pour recueillir le jugement des pairs comprennent des désignations positives et négatives. L'exécution de l'évaluation par les pairs a lieu en classe. Pour ce faire un expérimentateur a pour tâche d'administrer à chaque groupe-classe l'ensemble de l'évaluation. Chaque enfant reçoit une série de feuilles sur lesquelles sont imprimées les noms de tous les enfants de son groupe-classe. Après les vérifications d'usage de la part de l'expérimentateur les sujets sont appelés à encercler le nom de trois enfants avec qui ils aiment le plus jouer (désignations positives). De la même manière, par la suite ils doivent identifier les trois enfants avec qui ils aiment le moins jouer (désignations négatives).

Pour compléter l'évaluation sociométrique, il est demandé aux enfants de la classe de désigner des enfants sur la base de critères comportementaux. On demande aux enfants de désigner deux enfants de la classe qui ont le plus d'amis (amitié), qui aide le plus les autres (aide), qui partagent le plus (partage) et qui travaillent bien (travail). Il est demandé aussi aux enfants de la classe de désigner les enfants qui se battent le plus avec les autres (bataille), qui se chicanent le plus avec les autres (chicane), qui sont souvent seuls (solitude) ou qui sont timides (timidité).

#### **5.1.1 La validité et la fiabilité de l'évaluation sociométrique**

En ce qui regarde la validité de cette méthode d'évaluation, Vaughn et Waters (1981) montrent que la fréquence d'interactions avec les pairs et la proportion de conversations sociales sont liées positivement aux désignations positives reçues de la part des pairs ( $r=0,57$  et  $r=0,78$ ). Les corrélations obtenues entre les désignations négatives d'une part, et des comportements négatifs (ridiculiser-critiquer) et des conduites agressives d'autre part sont respectivement de  $0,57$  et  $0,68$ . Hymel et Rubin (1985) signalent que les enfants bien acceptés ont tendance à être vus plus fréquemment dans des conversations avec leurs camarades, à interagir plus souvent avec eux de façon positive, tout comme à s'introduire davantage dans des jeux socio symboliques. Par contre, les enfants perçus négativement affichent plus de comportements agressifs et négatifs. Ils sont aussi plus susceptibles de provoquer des conduites aversives de la part de l'entourage ou d'en être l'objet (Hymel & Rubin, 1985). **Les résultats de ces recherches, ainsi que ceux de**

**Coie et Dodge (1987) présentés dans la prochaine section (5.1.2), fournissent les arguments nécessaires pour exclure de la sélection des médiateurs des élèves perçus de façon défavorable ou controversée par leurs pairs.**

Le nombre total des désignations positives et négatives reçues par chaque élève permet d'établir une cote positive et une cote négative pour chaque élève. Ces cotes sont ensuite transformées en cotes de préférence et d'impact social lesquelles sont utilisées pour définir les statuts sociométriques ; populaire, rejeté, négligé, controversé et moyen. Les populaires reçoivent plusieurs votes positifs et peu de votes négatifs. Les rejetés reçoivent plusieurs votes négatifs et peu ou pas de votes positifs. Les négligés reçoivent peu de votes positifs et peu de votes négatifs. Les controversés reçoivent plusieurs votes positifs et plusieurs votes négatifs. Les moyens reçoivent plus de votes positifs que négatifs mais moins que les populaires. Les élèves qui semblent les mieux adaptés socialement sont les enfants jugés populaires et moyens alors que les élèves jugés négligés controversés et rejetés sont plus susceptibles de manifester des difficultés sérieuses d'adaptation sociale. Pour bien illustrer ce qui vient d'être mentionné, nous présentons dans ce qui suit les corrélats comportementaux (analysés par Coie et Dodge, 1987) associés aux différents statuts sociométriques selon différentes méthodes d'évaluation; pairs, professeurs et par observation directe. Vous remarquerez la grande similitude des observations entre les différents évaluateurs. Ces résultats concernent essentiellement les enfants du primaire.

### **5.1.2 Comportement social et statut sociométrique / (Coie et Dodge 1987)**

#### I- Les enfants populaires

##### **Évaluation des pairs:**

- Les enfants populaires sont les plus prosociaux suivis des controversés et des moyens en 1ère et en 3ième année;
- Les enfants populaires et les enfants controversés ont les cotes les plus élevées aux items comportementaux "bon dans les sports" et "drôle".

##### **Évaluation du professeur:**

- Les enfants populaires et les enfants négligés sont perçus moins agressifs que les enfants moyens.

## II- les enfants rejetés

### **Évaluation des pairs:**

- Les enfants rejetés sont perçus plus agressifs que les enfants des autres statuts;
- Les enfants rejetés et négligés sont moins prosociaux que les enfants des autres statuts.

### **Évaluation du professeur:**

- Les enfants rejetés et les enfants controversés sont perçus plus agressifs que les enfants des autres statuts;
- Les enfants rejetés ont plus de problèmes scolaires (faible performance en mathématiques et en écriture) que les enfants moyens;
- Les enfants rejetés ont plus de comportements d'isolement social que les enfants moyens.

### **Observation (structurée) directe:**

- Les enfants rejetés manifestent plus souvent des comportements non-reliés à la tâche dans la classe;
- Les professeurs ont plus de contacts négatifs avec les enfants rejetés et les enfants controversés qu'avec les enfants des autres statuts;
- Les enfants rejetés et les enfants controversés sont plus agressifs que les enfants moyens;
- Les enfants rejetés sont plus actifs que les enfants moyens mais seulement en 1ère année.

## III- les enfants négligés

### **Évaluation des pairs:**

- Les enfants négligés sont perçus moins agressifs que les enfants moyens;
- Les négligés et rejetés sont moins prosociaux que les enfants des autres statuts;
- Les enfants négligés ont des cotes plus faibles que les moyens aux items comportementaux "bon dans les sports", "drôle", "malheureux".

### **Évaluation du professeur:**

- Les enfants négligés et les enfants populaires sont perçus moins agressifs que les enfants moyens;
- Les enfants négligés sont équivalents aux enfants moyens concernant le comportement d'isolement social.

**Observation (structurée) directe:**

- Les négligés ont plus de comportements d'isolement en situation de jeu que les enfants moyens.

IV- les enfants controversés**Évaluation des pairs:**

- Les enfants controversés en 1ère année obtiennent des cotes équivalentes aux enfants populaires en prosocialité;
- Les enfants controversés obtiennent des cotes plus faibles que les enfants populaires en prosocialité;
- Les enfants controversés et les enfants populaires ont les cotes les plus élevées aux items comportementaux "bon dans les sports" et "drôle";
- Les enfants controversés sont perçus comme les plus malheureux parmi les autres statuts.

**Évaluation du professeur:**

- Les enfants controversés et les enfants rejetés sont perçus plus agressifs que les enfants des autres statuts.

**Observation (structurée) directe:**

- Les professeurs ont plus de contacts négatifs avec les enfants controversés et les enfants rejetés qu'avec les enfants des autres statuts;
- Les enfants controversés et les enfants rejetés sont plus agressifs que les enfants moyens;
- Les enfants controversés sont plus prosociaux que les enfants moyens en situation de jeu.

V- les enfants moyens**Évaluation des pairs:**

- Les enfants moyens sont équivalents aux populaires au plan de l'agressivité.

**Évaluation du professeur:**

- Les enfants moyens sont équivalents aux enfants négligés concernant le comportement d'isolement social.

## **5.2 L'auto-évaluation du sentiment de compétence / (Harter)**

L'évaluation du sentiment de compétence de l'enfant est mesuré à l'aide du questionnaire développé par Harter (1985), le " Self Perception Profile for Children SPPC". Il est assez bien reconnu que la perception que l'enfant a de lui-même, de la manière dont il se perçoit peut exercer une influence sur ses comportements et son expérience sociale en général. Toutefois, la perception que l'enfant a de lui-même est un phénomène à plusieurs dimensions et l'instrument développé par Harter (1985) tente justement de s'enquérir de ce phénomène multidimensionnel. En effet, un enfant peut se percevoir compétent dans un domaine d'activités, par exemple dans les sports et se juger lui-même peu compétent dans le domaine scolaire. Le questionnaire développé par Harter (1985) conduit l'enfant à s'auto-évaluer sur six différentes dimensions (échelles) liées à l'adaptation sociale : comprenant chacune six items ; 1) la compétence scolaire (intel), 2) l'acceptation sociale (socia), 3) la compétence athlétique (exerc), 4) l'apparence physique (appar), 5) le comportement social (compo) et finalement 6) l'estime de soi (estim).

Les questions posées à l'enfant sont formulées de telle sorte qu'elles minimisent l'effet relié à la "désirabilité sociale". En d'autres termes les questions ont été construites pour éviter que l'enfant donnent des réponses qui pourraient faire plaisir à l'expérimentateur ou encore parce qu'elles sont socialement plus acceptables. La valeur numérique attribuée pour chaque item varie entre 1 point et 4 points, une cote de un point indiquant une auto-évaluation faible du sentiment de compétence alors qu'une cote de quatre points signifie une auto-évaluation élevée du sentiment de compétence. Afin d'éviter différents effets souvent rapportés dans la littérature concernant l'utilisation de questionnaires (effet de halo, erreur de générosité, erreur constante etc.) la formulation des questions est modifiée pour certaines questions. Ainsi, dans une échelle donnée, la première partie de l'énoncé des items illustre un sentiment de compétence élevé alors que dans les autres items de la même échelle, la première partie de l'énoncé illustre un sentiment de compétence faible.

### **5.2.1 Validité et fiabilité de l'instrument de mesure**

Les coefficients de Cronbach comme indices de consistance interne pour chacune des échelles varient entre .71 et .86, les coefficients les plus faibles étant ceux se rapportant à l'échelle du comportement social. Les résultats présentés par Dumont et Gagnon (1987) indiquent une corrélation moyenne significative à chacune des échelles (minimum  $r = .41$ , maximum  $r = .69$ ) pour la fiabilité test-retest (période inférieure à un

mois) pour un échantillon d'enfant agressifs de 3e année. Les dimensions perçues par l'enfant qui sont les plus stables sont celles se rapportant à la compétence scolaire et à la compétence athlétique alors que l'apparence physique serait la dimension la moins stable.

De manière générale (Harter, 1985), la cote moyenne pour chaque échelle se situe autour de 3.0 points, et l'écart type varie entre .50 et .85 signifiant qu'il y a une variation relativement élevée entre les réponses données par les répondants. En somme, il s'agit d'un instrument qui nous donne accès à la perception ou à l'auto-évaluation du sentiment de compétence de l'enfant comme source complémentaire d'évaluation de l'adaptation sociale (se référer au manuel d'utilisation du Harter pour obtenir des informations supplémentaires sur la validation de l'instrument).

### **5.3 L'évaluation du professeur / (QECP)**

L'évaluation du comportement de l'enfant est réalisée à l'aide du Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP). Pendant que les enfants sont appelés à une participation collective d'évaluation par les pairs, leur enseignante remplit le QECP pour sept enfant de son groupe-classe. Cet instrument est une version du Preschool Behavior Questionnaire (Behar et Stringfield, 1974; Fowler et Park, 1977) jumelé au Prosocial Behavior Questionnaire (Weir & Duveen, 1981). Des études de validation indiquent que quatre facteurs relativement stables peuvent être extraits du questionnaire (Tremblay, McCord, Charlebois, Gagnon, LeBlanc, Larivée & Boileau; 1990). Le QECP est composé de 38 éléments regroupés en quatre échelles : l'échelle d'agressivité-hyperactivité 13 éléments, l'échelle d'anxiété-retrait social (5 éléments), l'échelle d'inattention (4 éléments), et l'échelle de prosocialité (10 éléments). Un score provenant de chaque échelle peut être défini en faisant l'addition du résultat numérique reçu à chaque élément, ce dernier variant de 0 à 2. Une cote de 0 signifie que le comportement décrit "ne s'applique pas", une cote de 1 que le comportement décrit est "occasionnel", et une cote de 2 que le comportement décrit est "fréquent". Ainsi, par exemple, le score maximal possible à l'échelle de prosocialité (10 éléments) est égal à 20. Ces scores sont ensuite standardisés en fonction des cotes des sujets de la même classe et du même sexe. Plusieurs travaux ont permis de démontrer que le QECP est un instrument relativement valide (Rutter, 1967; Tremblay & Desmarais-Gervais, 1985) et fiable (Vitaro et al., 1988; Rubin et Daniels-Bierness, 1983; Weir et Duveen, 1981).

#### **5.4 L'évaluation des parents / (QECM)**

Les mères ou les pères des sept enfants évalués au QECP par leur professeur complétèrent pour leur part une version similaire de ce questionnaire adaptée pour la maison (le questionnaire d'évaluation des comportements à la maison - QECM).

#### **5.5 L'entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.)**

Chacun des sept enfants évalués à deux reprises (octobre et mai) au QECP et au QECM le furent également sur leur habileté à résoudre des problèmes interpersonnels à partir de quatre situations hypothétiques décrites dans le "Social Problem Solving Test" conçu par Bream, Hymel et Rubin (1986) et adapté en français par Groleau (1990). Chaque enfant rencontrait individuellement l'auxiliaire de recherche qui lui soumettait quatre situations problématiques susceptibles de créer des conflits avec d'autres enfants. Après chacune des descriptions l'auxiliaire de recherche demandait à l'enfant le type d'émotion qu'il ressentirait si la situation se produisait réellement, sa perception anticipée de la situation comme problématique ou non ("Est-ce que cela créerait un problème entre toi et ces enfants?"), l'inférence de responsabilité et d'intention ("D'après-toi, qu'est-ce qui s'est passé?", "Est-ce qu'il a fait exprès ou c'était un accident?"), la ou les solutions qu'il proposerait pour régler le problème ("Qu'est-ce que tu ferais si cela arrivait pour de vrai?"). L'entrevue était enregistrée sur cassette audio.

## **6. L'évaluation de la sélection des médiateurs**

Pour sélectionner les médiateurs nous avons eu recours à différentes méthodes d'évaluation fondées sur le jugement de différents évaluateurs (pairs, enseignants, éducateurs, élève lui-même). On peut diviser ces méthodes d'évaluation en deux grandes catégories; les méthodes d'évaluation élaborées avec des instruments de mesure (maison) en cours de validation et les méthodes d'évaluation construites avec des instruments de mesure validés (les statuts sociométriques). Les méthodes basées sur des instruments de mesure en cours de validation ne seront pas décrites ici en détails. Il est néanmoins très important de souligner que ces méthodes consistait en premier lieu, en un score calculé à partir des évaluations du professeur et des pairs. En second lieu, les éducateurs ont calculé un score à partir d'une entrevue réalisée (incluant des mises en situation) avec l'enfant. Notons que seuls les enfants intéressés à être médiateurs se sont présentés à cette entrevue. La somme de ces deux scores (évaluation professeur-pairs et évaluation suite à l'entrevue) servait à identifier les meilleurs candidats-médiateurs. La dernière étape consistait à utiliser les statuts sociométriques des candidats afin de ne retenir que ceux qui semblaient posséder le profil comportemental plus adéquat pour le travail de médiateur.

### **6.1 La sélection des médiateurs à partir des statuts sociométriques**

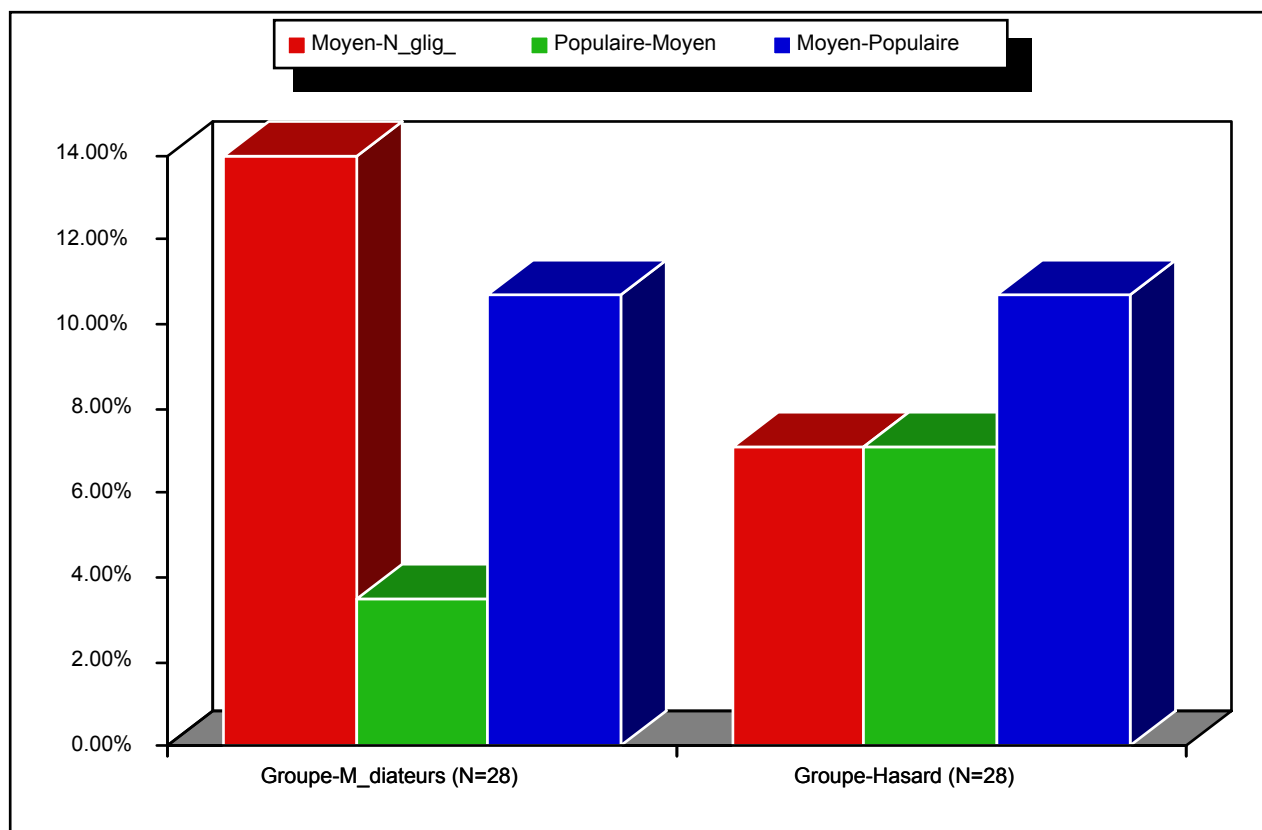
Compte tenu du profil comportemental des enfants négligés, controversés et rejetés (voir la **section 4.1.2**), nous avons décidé de choisir comme critère ultime de sélection des médiateurs, les élèves avec un statut populaire ou moyen. D'emblée, il faut mentionner que la majorité des enfants populaires choisis pour être médiateurs ont refusé de se porter volontaires pour être médiateurs (beaucoup d'entre-eux ne se sont pas présentés aux entrevues). Cette situation peut laisser croire que les enfants populaires étant donné leurs positions favorables dans leur groupe-classe ne perçoivent aucun bénéfice à devenir médiateur. Cette question mériterait d'être fouillée davantage car les populaires constituent de bons modèles de comportement pour les pairs.

### **6.2 Les changements de statuts sociométriques des médiateurs / analyse de groupes**

Plusieurs questions se posent lors de l'évaluation d'un programme d'intervention mais il en une qui revient continuellement dans la documentation portant sur l'évaluation des programmes de médiation. Est-ce que le fait de donner le rôle de "médiateur" à un enfant dans la résolution de conflits entre pairs a une quelconque influence (positive ou



négative) sur l'adaptation sociale actuelle et ultérieure de l'enfant-médiateur? Cette question est cruciale car un programme d'intervention qu'il soit préventif ou curatif doit en principe répondre à certaines exigences, cette première exigence étant que l'effet de l'intervention ne doit pas être préjudiciable aux sujets visés par cette intervention. Pour répondre à cette question, nous allons tout d'abord aller vérifier les changements de statut sociométrique des médiateurs entre le premier temps d'évaluation (T1) et le deuxième temps d'évaluation (T2). En effet, un changement négatif ou non de la position sociométrique des médiateurs du début à la fin de l'année scolaire (du T1 au T2), nous renseigne sur l'évolution de l'adaptation sociale des médiateurs car le statut sociométrique constitue un indicateur valide d'adaptation sociale (voir figure 1).



**Figure 1** Changements de statut sociométrique des sujets du groupe -médiateur et du groupe de sujets choisis au hasard

Afin de pouvoir comparer les médiateurs à d'autres sujets en ce qui a trait aux changements de statut sociométrique, un groupe équivalent en nombre (N=28) a été choisi au hasard parmi l'ensemble des sujets de l'échantillon total de cette étude (N=163). Comme l'illustre la figure 1, 14% des médiateurs (n=4) jugés moyens au statut

sociométrique en début d'année scolaire (T1) changent de statut sociométrique et deviennent négligés en fin d'année scolaire (T2). Ce pourcentage est du double plus élevé que les résultats obtenus par un échantillon au hasard (7.1%). En contrepartie il y aurait moins de sujets du groupe de médiateurs perçus populaires (3.5%-n=1) à régresser vers un statut de moyen comparativement au hasard (7.1%). Finalement, les migrations positives de statut sociométrique de moyen à populaire (10.7%-n=3) sont en pourcentage équivalent pour les deux groupes. De manière succincte, 4 médiateurs sur 28 ont changé négativement de statut sociométrique (moyenT1-négligéT2), 1 médiateur populaire au temps 1 est devenu moyen au temps 2, et trois médiateurs jugés moyens ont changé positivement de statut sociométrique passant de moyen à populaire.

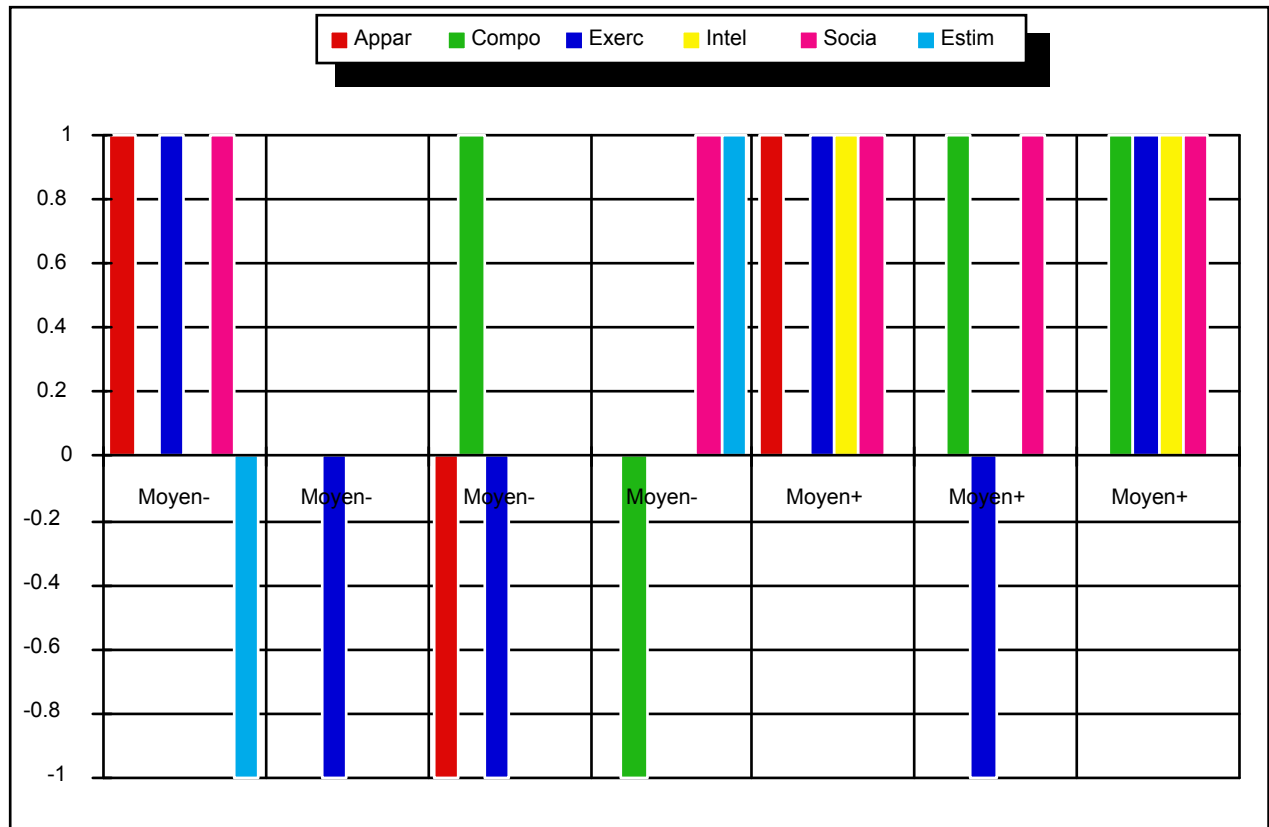
Pour les changements positifs, ces premiers résultats montrent que les changements positifs de statut sociométrique des médiateurs ne sont pas nécessairement reliés à la médiation étant donné qu'au hasard un nombre équivalent de sujets (10,7%) ont changé de statut moyen à populaire. Pour le restant des médiateurs, les statuts sociométriques sont demeurés stables du temps 1 au temps 2 d'évaluation, ce qui représente 71.4% des médiateurs (N=20).

Pour les changements négatifs de statut, il est nécessaire d'être prudent dans l'interprétation hâtive de ces premiers résultats. En effet, le lecteur non-avisé peut être porté à croire spontanément que la situation des médiateurs affectés par un changement négatif de statut (moyen à négligé/populaire à moyen) résulte directement d'un effet pervers dû à la médiation. La situation inverse pourrait faire également l'objet d'une interprétation similaire. Avant de prétendre à un effet négatif de la médiation sur les médiateurs, il faut vérifier dans quelle mesure d'autres facteurs contribuent aussi à expliquer ce phénomène. La première observation qui saute aux yeux comme tentative d'explication du changement de statut est à l'effet que *3 médiateurs sur 4 devenus négligés au temps 2 de l'évaluation étaient des médiateurs substitués* et non des médiateurs pleinement actifs.

Une autre des explications possibles pour commenter le changement négatif de statut des médiateurs réside dans les caractéristiques initiales des sujets avant d'être choisis comme médiateurs. À titre d'exemple, on peut faire l'hypothèse que les médiateurs moyens devenus négligés suite à la médiation le sont devenus parce qu'ils présentaient dès le départ avant même d'être médiateurs, un plus faible sentiment de compétence que les médiateurs dont le statut est demeuré stable. Pour vérifier cette hypothèse, les

médiateurs ont été évalués au questionnaire le Harter sur l'auto-évaluation du sentiment de compétence avant d'être sélectionnés comme médiateurs (T1). Les prochaines analyses portent sur cet aspect du sentiment de compétence des médiateurs.

### 6.3 Le sentiment de compétence des médiateurs avec changement de statut sociométrique / analyses de cas



**Figure 2 Localisation des cotes individuelles relativement à la norme aux différentes échelles du sentiment de compétence des médiateurs moyens - et moyens +**

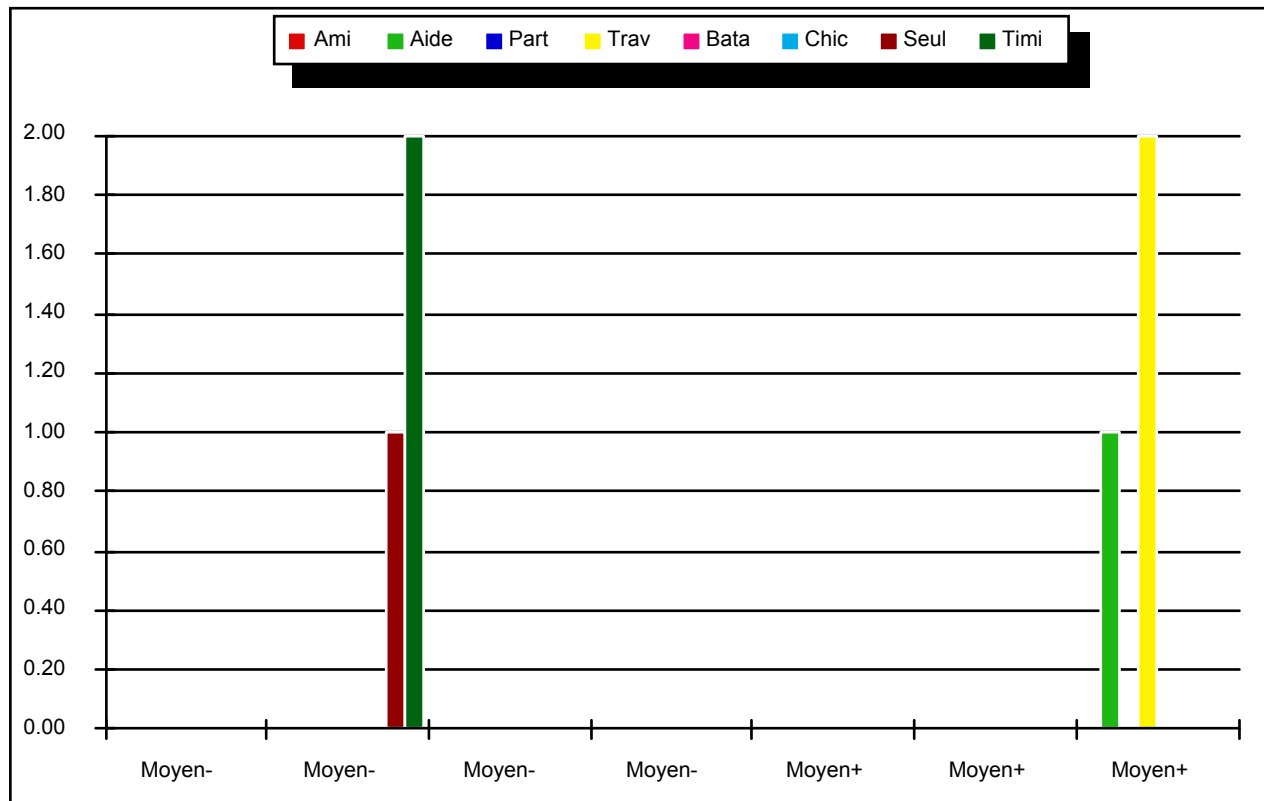
Pour bien saisir ce qui est illustré à la figure 2, il faut tout d'abord savoir que les sujets dénommés moyens- sont les médiateurs jugés moyens par les pairs au temps1 et devenus négligés au temps 2. Les sujets moyens+ sont les médiateurs dont le statut a changé de moyen à populaire entre le temps 1 et le temps 2. La légende au haut de la figure indiquée par les bâtonnets de couleur brune illustrent le sentiment de compétence de l'enfant à l'apparence physique (appar), les verts le comportement social (compo), les bleus la compétence athlétique (exerc), les jaunes la compétence scolaire (intel) et

finalement les turquoises l'évaluation de l'estime de soi (estim). En ordonné de la figure, on constate que les cotes varient entre -1 et 1. Ces cotes correspondent à -1 aux sujets qui obtiennent sur l'une des échelles du Harter des cotes sous la moyenne 0 (un écart-type et moins) et les cotes se situant à +1 (un écart-type et plus) témoignent des sujets qui obtiennent des cotes au-dessus de la moyenne 0.

Brièvement, à l'observation de la figure 2, les moyens- sont plus nombreux que les moyens+ à recevoir des cotes faibles (partie inférieure de la figure) à l'évaluation du sentiment de compétence comparativement aux moyens+. Sommairement, les moyens+ semblent s'estimer plus positivement que les moyens-. Ce résultat est fort intéressant car il laisse présager que les médiateurs moyens qui sont devenus négligés se percevaient plus négativement, moins compétents que les moyens devenus populaires avant même de devenir médiateurs (avant le programme de médiation). Par conséquent, *une partie de l'explication du changement de statut sociométrique des médiateurs serait imputable au faible sentiment de compétence de ces médiateurs avant même de devenir médiateurs.*

#### **6.4 L'évaluation comportementale par les pairs des médiateurs avec changement de statut sociométrique / analyses de cas**

La lecture de la figure 3 s'effectue de la même façon que la figure précédente, ce qui change ici c'est l'évaluateur qui n'est plus l'enfant lui-même s'évaluant au sentiment de compétence mais ce sont les pairs qui évaluent différents items comportementaux. On a demandé aux pairs de désigner les enfants dans la classe qui ont le plus d'amis (ami) qui aident le plus les autres (aide) qui partagent le plus (part) qui travaillent le mieux (trav) qui font le plus de batailles (bata) de chicanes (chic) et qui sont le plus souvent seuls (seul) ou timides (timi).



**Figure 3 Localisation des cotes individuelles relativement à la norme aux différents items comportementaux par les pairs pour les médiateurs moyens - et moyens +**

Brièvement, un des sujets moyens- (moyen t1, négligé t2) s'écarte de la norme aux comportements relatifs à la solitude et à la timidité, au premier écart-type pour le premier comportement et au deuxième écart-type pour le second comportement. Contrairement à un autre sujet moyen+ (moyen t1, populaire t2) qui s'écarte positivement de la norme en étant nommé plus souvent que la moyenne des enfants aux comportements d'aide et de travail ; 1 écart-type pour le premier comportement et 2 écarts-type pour le second comportement.

Les analyses de cas complètent l'étude des médiateurs qui ont changé de statut sociométrique du temps 1 au temps 2. En résumé, les analyses sur les médiateurs révèlent qu'il s'agit dans certains cas ; *premièrement de médiateurs substitués, deuxièmement de médiateurs avec un faible sentiment de compétence et troisièmement de médiateurs évalués par les pairs comme plus timides et solitaires.*

D'autres analyses seraient requises avec un grand nombre de médiateurs afin d'affirmer avec certitude ces résultats. Il aurait été intéressant de documenter davantage le changement de statut sociométrique des médiateurs en tenant compte également de l'évaluation du professeur (QECP) ou de l'évaluation des parents (QECM). Toutefois, pour les médiateurs qui ont changé de statut, ces évaluations ne sont pas disponibles ou encore sont en nombre insuffisant pour être soumises à l'analyse statistique. Par conséquent, les prochaines analyses qui suivent porteront sur l'évaluation de tous les médiateurs et non uniquement de ceux dont le statut sociométrique s'est modifié suite à la médiation.

### **6.5 Le sentiment de compétence / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2)**

Tous les médiateurs (N=28) ont été évalués au questionnaire sur le sentiment de compétence (Harter) avant et après le programme d'intervention. Il ressort clairement des analyses statistiques (t-test, pairé) que le sentiment de compétence des médiateurs est demeuré stable du temps un au deuxième temps d'évaluation. Aucune différence n'est décelable sur aucune des échelles de l'instrument.

### **6.6 L'évaluation comportementale par les pairs / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2)**

De la même manière que pour l'analyse précédente, les analyses statistiques (t-test, pairé) effectuées pour chacun des comportements évalués par les pairs ne présentent aucune différence significative entre le temps 1 et le temps 2 d'évaluation. Les pairs évaluent pareillement les médiateurs d'un temps à l'autre.

### **6.7 L'évaluation du comportement par le professeur / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2)**

Pour conduire cette analyse il a été impossible de réaliser une analyse statistique de type paramétrique en raison du trop petit nombre de cas impliqués ici. Cependant une analyse de type non-paramétrique se prête bien pour ce genre de situation (test Wilcoxon). *Il y a un nombre plus élevé de médiateurs entre le temps 1 et le temps 2 à être évalués significativement plus compétents au registre des habiletés à l'école et plus spécifiquement au niveau de l'habileté à la résolution de problèmes interpersonnels* ( $z=-1.89, p=.05$ ). Les comportements compris sous cette rubrique sont les suivants : 1) parler, répondre sur un ton adéquat; 2) éviter les problèmes; 3) demander une faveur ou quelque chose qui ne lui appartient pas; 4) utiliser le contrôle de soi; et 5) négocier.

En utilisant un seuil de signification ou de probabilité moins sévère que 5% ( $p=.05$ ) *il y aurait un nombre plus élevé de médiateurs perçus par les professeurs comme étant moins inattentifs entre le temps 1 et le temps 2 d'évaluation* ( $z=-1.85, p=.06$ ). Les comportements qui décrivent l'inattention sont 1) a une faible capacité de concentration; ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose; 2) facilement distrait; 3) abandonne facilement; et 4) a de la difficulté à rester assis tranquille.

### **6.8 L'évaluation du comportement par le parent / analyse du groupe médiateur seul (T1-T2)**

Les médiateurs sont comparés entre les deux temps d'évaluation et compte tenu de la faible fréquence des cas, là encore nous utilisons une analyse statistique identique à la précédente (Wilcoxon). *Les parents évaluent les médiateurs comme plus agressifs au temps 2 comparativement au temps 1* ( $z=-2.24, p=.02$ ). Les comportements décrivant l'agressivité sont les suivants: 1) très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place; 2) remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger; 3) détruit ses propres choses ou celles des autres; 4) ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche; 5) se bat avec les autres enfants; 6) n'est pas très aimé des autres enfants; 7) irritable, s'emporte facilement; 8) désobéissant; 9) dit des mensonges; 10) malmène, intimide les autres enfants; 11) blâme les autres; 12) sans égard pour les autres; et 13) frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants.

Ce résultat va à l'encontre de ce qui est attendu par un tel programme d'intervention. Cependant d'autres résultats dans la documentation semblent aller dans le même sens et l'une des interprétations possibles pour ce résultat, est à l'effet que les parents peuvent confondre un niveau plus élevé d'activité sociale ou encore d'affirmation de soi avec de l'agressivité, mais cette interprétation mérite d'être vérifiée.

### **6.9 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'auto-évaluation du sentiment de compétence / analyses de groupes indépendants**

La question à laquelle nous tenterons de répondre ici est la suivante : Globalement est-ce que les médiateurs se différencient des autres enfants de notre échantillon à l'auto-évaluation du sentiment de compétence? Pour répondre à cette question tous les médiateurs ( $N=28$ ) du projet d'intervention ont été comparés à des non-médiateurs ( $N=115$ ) à l'évaluation du sentiment de compétence. Rappelons-le brièvement l'auto-évaluation du sentiment de compétence comprend six domaines : 1) apparence physique; 2) comportement; 3) estime de soi; 4) compétence athlétique; 5) compétence

scolaire; 6) compétence sociale et finalement une cote totale de l'évaluation de la compétence.

Étant donné la présence de deux groupes (médiateurs versus non-médiateurs), évalués à deux reprises (en début d'année scolaire-T1 et en fin d'année scolaire-T2) sur plusieurs variables, nous proposons comme méthode d'analyse statistique une analyse multivariée Manova. Cette analyse permet de tenir compte simultanément de l'ensemble des variations des cotes des sujets pour les deux groupes aux deux temps d'évaluation. En somme, cette analyse permet de déceler non seulement des différences ou des effets mais aussi d'identifier des effets possibles d'interaction entre les facteurs (groupes-variables-temps) soumis à l'analyse. Or, dans une étude évaluative qui met l'emphase sur l'efficacité d'un traitement ou d'un programme, ce qui est recherché surtout ce sont des effets d'interaction. Autrement dit, on s'attend à ce que les groupes soient différents en l'occurrence ici que les médiateurs s'estiment plus compétents (à l'auto-évaluation du sentiment de compétence) que les non-médiateurs après l'intervention (T2) donc un effet du groupe par un effet du temps.



**Tableau 1 : Moyennes et écarts-types des groupes médiateurs et non-médiateurs aux différentes échelles du Harter**

Groupes	Médiateurs (N=28)		Non-Médiateurs (N=115)	
Variables	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Appart1	18.80	(4.96)	17.60	(5.12)
Appart2	18.15	(5.04)	18.11	(5.47)
Compt1	20.20	(3.72)	18.40	(4.12)
Compt2	20.05	(3.17)	18.55	(4.17)
Estimt1	21.05	(3.22)	18.80	(4.38)
Estimt2	20.50	(3.39)	19.24	(4.52)
Athlét1	18.30	(4.16)	17.74	(4.38)
Athlét2	18.65	(4.06)	18.07	(4.42)
<b>Scolt1</b>	19.60	(4.67)	16.53	(4.46)
<b>Scolt2</b>	19.15	(4.09)	16.95	(4.31)
Sociat1	21.00	(3.41)	18.75	(4.12)
Sociat2	21.05	(2.85)	19.00	(4.30)
Harter-total1	118.95	(18.13)	107.86	(20.49)
Harter-total2	117.55	(17.23)	109.95	(19.97)

t1=temps1, t2=temps2, appar=apparence physique, comp=comportement, estim=estime de soi, athlé=compétence athlétique, scol=compétence scolaire, socia=sociabilité, Harter-total=sentiment de compétence globale.

Des analyses de variances<sup>2</sup> à mesures répétées ont permis d'identifier des différences statistiquement significatives entre les enfants médiateurs et les enfants non-médiateurs. À l'égard de l'auto-évaluation du sentiment de compétence *les médiateurs s'estiment plus compétents que les non-médiateurs au plan de la compétence scolaire* (F=8.49, p=.004) (voir les variables Scolt1 et Scolt2 au tableau 1). Toutefois, comme l'analyse n'a pas signalée d'effet temps significatif, ni d'effet groupe par temps significatif, l'interprétation de ce résultat est limitée. À l'observation des moyennes des deux

<sup>2</sup> Pour procéder à l'analyse de variance, des analyses séparées ont été effectuées sur chaque paire de variables (ex: apparence t1 versus apparence t2) du Harter afin de bien faire ressortir les effets nets s'il y a lieu. Cette procédure demande évidemment d'effectuer plusieurs analyses de variance (Ex; 7 analyses produites uniquement pour le Harter) et aussi de faire une correction du seuil de probabilité compte tenu du nombre d'analyses effectuées. La correction consiste à diviser le seuil de probabilité de 5% par le nombre d'analyses réalisées.

groupes les médiateurs s'estiment plus compétents au plan scolaire que les non-médiateurs au temps 1, cette tendance se maintient au temps 2. Donc, il est impossible d'affirmer que cet effet découle de la médiation. En contre-partie ce que l'on peut affirmer, c'est que ce résultat valide en quelque sorte la procédure de sélection des médiateurs en démontrant que les médiateurs s'estiment plus compétents dans la sphère scolaire que les non-médiateurs.

### 6.10 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'évaluation comportementale par les pairs / analyses de groupes indépendants

De la même façon, l'analyse Manova portant sur l'évaluation comportementale par les pairs suit la même logique que pour l'analyse précédente sur le sentiment de compétence. Une seconde fois, l'analyse statistique ne dévoile aucun d'effet d'interaction. Toutefois *l'analyse démontre que les médiateurs sont évalués plus positivement par les pairs aux comportements d'aide ( $F=29.25, p=.000$ ) ainsi qu'aux comportements qui concernent le travail ( $F=24.88, p=.000$ ) que les non-médiateurs* (voir les variables Aidot1, Aidot2 et Tratot1 et Tratot2 au tableau 2).

**Tableau 2 : Moyennes et écarts-types des groupes médiateurs et non-médiateurs à l'évaluation comportementale par les pairs**

Groupes	Médiateurs (N=28)		Non-Médiateurs (N=196)	
Variables	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
+Amitot1	3.50	(2.15)	2.40	(1.70)
+Amitot2	3.96	(2.48)	2.29	(2.07)
<b>+Aidot1</b>	4.10	(3.91)	1.35	(2.01)
<b>+Aidot2</b>	4.71	(4.52)	1.29	(2.79)
+Partot1	2.25	(2.03)	1.61	(1.52)
+Partot2	2.85	(2.49)	1.48	(1.79)
-Battot1	.714	(1.84)	1.84	(3.87)
-Battot2	.286	(.600)	1.91	(4.02)
-Chitot1	.571	(1.06)	1.86	(3.67)
-Chitot2	.393	(.685)	1.88	(3.64)
-Seutot1	.607	(1.25)	1.85	(3.33)
-Seutot2	.607	(1.75)	1.48	(3.53)
-Timentot1	.750	(1.79)	1.82	(3.42)
-Timentot2	1.07	(2.90)	1.66	(3.28)
<b>+Tratot1</b>	4.28	(5.24)	1.33	(3.04)
<b>+Tratot2</b>	5.14	(5.66)	1.23	(3.62)

---

t1=temps1, t2=temps2, + = items comportementaux positifs, - = items comportementaux négatifs, amitot=amitié, aidtot=aide, partot=partager, batot=bataille, chitot=se faire chicaner, seutot=solitude, timentot=timidité, tratot=travailler

Sommairement, comme l'analyse Manova ne peut mettre à jour des effets d'interaction (groupe-temps), ces derniers résultats tout comme les précédents doivent être interprétés avec prudence. Les analyses Manova démontrent bel et bien des différences entre médiateurs et non-médiateurs, mais il serait erroné de les attribuer pour l'instant à un effet de la médiation. D'autre part, on peut affirmer à la lumière de ces résultats, que nous possédons des éléments supplémentaires confirmant la validation de la sélection des médiateurs.

### **6.11 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'évaluation du professeur / analyses de groupe indépendants**

En ce qui concerne cette analyse et la suivante, compte tenu du nombre insuffisant de cas, nous avons procédé à des analyses non-paramétriques pour échantillons indépendants (test de Mann-Whitney).

Pour ce faire, nous avons retenu que les résultats significatifs pour lesquels les deux groupes sont considérés équivalents au T1 mais qui sont différents au T2. Ainsi, *les médiateurs sont évalués au T2 plus prosociaux ( $z=-3.21, p=.001$ ), et plus compétents à la résolution de problèmes interpersonnels ( $z=-2.78, p=.005$ ) que le groupe des non-médiateurs.*

### **6.12 Comparaison des médiateurs et des non-médiateurs à l'évaluation du parent / analyses de groupe indépendants**

Au temps 2, les parents pour leur part, évaluent *les médiateurs comme plus habiles à l'affirmation de soi ( $z=-2.06, p=.039$ ), moins inattentifs ( $z=-2.83, p=.004$ ) et aussi moins opposants ( $z=-2.12, p=.033$ ) que les non-médiateurs.* Il est à noter encore une fois, que les deux ne se distinguaient pas au temps 1 de l'évaluation.

### **6.13 Résumé des résultats concernant la sélection des médiateurs**

#### **6.13.1 La situation des médiateurs entre le T1 et le T2**

Les changements de statut sociométrique des médiateurs

- 71.4% des médiateurs conservent le même statut sociométrique du temps 1 au temps 2 d'évaluation;

- 10.7% des médiateurs ont changé du statut sociométrique de moyen (T1) au statut de populaire (T2), ce résultat est similaire au groupe choisi au hasard;

- 14% des médiateurs ont changé de statut sociométrique de moyen (T1) au statut de négligé (T2), ce résultat est du double plus élevé comparé au groupe choisi au hasard;

- 3.5% des médiateurs ont changé de statut sociométrique de populaire (T1) au statut de moyen au (T2), ce résultat est inférieur au groupe choisi au hasard.

#### Les caractéristiques des médiateurs moyens (T1) et négligés (T2)

- 75% de ces médiateurs (3/4) sont des médiateurs substitués;

- dans certains cas, il s'agit de médiateurs avec un faible sentiment de compétence;

- dans certains cas, ces médiateurs sont évalués par les pairs comme plus timides et plus solitaires.

#### Évaluation du groupe médiateur (T1 et T2)

Professeur :

- le professeur évalue les médiateurs plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels et moins inattentifs au temps 2 qu'au temps 1.

Parent :

- les parents évaluent les médiateurs plus agressifs au temps 2 qu'au temps 1.

### **6.13.2 La situation des médiateurs comparée à des non-médiateurs**

L'enfant lui-même :

- les médiateurs s'estiment plus compétents à la compétence scolaire que les non-médiateurs aux temps 1 et 2

Pairs :

- les pairs désignent les médiateurs plus souvent aux comportements d'aide et de travail que les non-médiateurs aux temps 1 et 2.

Professeur :

- le professeur évalue les médiateurs plus prosociaux et compétents à la résolution de problèmes interpersonnels que les non-médiateurs au temps 2 alors que les deux

groupes étaient sensiblement au même au temps 1. Ce résultat indique un effet probable du programme sur l'accroissement des compétences des médiateurs évaluées par les professeurs.

Parent :

- le parent évalue les médiateurs moins inattentifs, moins opposants et plus compétents à l'affirmation de soi que les non-médiateurs au temps 2 alors que les deux groupes étaient sensiblement au même au temps 1. Ce résultat indique un effet probable du programme sur l'accroissement des compétences des médiateurs par les parents.

#### **6.14 Recommandations concernant la sélection des médiateurs**

- Que des analyses statistiques soient effectuées sur des échantillons de grande taille pour déterminer la proportion d'enfants qui changent de statut sociométrique d'un temps d'évaluation donné à un autre et comparer ces fréquences à celles observées dans ce rapport. Cette analyse offrira des garanties supplémentaires pour s'assurer que la sélection des médiateurs n'engendre pas d'effets préjudiciables pour le développement de certains médiateurs.

- Suivre de près l'évolution du travail des médiateurs et fonder la sélection des médiateurs sur l'évaluation combinée de différents évaluateurs; l'enfant lui-même (par exemple, à travers son sentiment de compétence), les pairs (évaluation comportementale), les professeurs (évaluation comportementale) et d'autres évaluateurs jugés adéquats à cette fin.

- Évaluer, de façon encore plus systématique, et conjointement avec les enfants visés par la médiation et les éducateurs, de la qualité et de la performance du travail des médiateurs au cours de l'année scolaire.

- Reconsidérer le fait de maintenir deux types de médiateurs: les actifs versus les substituts, sachant que 75% des substituts comptent parmi les médiateurs qui ont changé défavorablement de statut sociométrique au temps 2 de l'évaluation. Un horaire uniforme d'activités de médiation pour chaque médiateur, possiblement moins chargé mais réparti équitablement entre tous les médiateurs, pourrait s'avérer une formule intéressante à considérer. Parallèlement à ceci, approfondir les analyses concernant le fait que certains des médiateurs ayant changé défavorablement de statut sociométrique semblaient posséder un sentiment de compétence moins élevé que les autres médiateurs.

## **7. Analyses concernant l'impact du projet / école expérimentale et école contrôle**

Maintenant que nous avons évoqué toute la question relative à la sélection des médiateurs, nous allons aborder celle de l'impact de l'ensemble du programme de promotion des conduites pacifiques. L'impact d'un tel programme peut s'évaluer de différentes manières : 1) en fonction des objectifs du programme; 2) en tenant compte d'hypothèses relevées dans les études qui touchent l'intervention; 3) ou encore en fonction de critères préétablis de réussite du programme (indicateurs de réussite).

### **7.1 L'impact en fonction des objectifs du programme**

#### Premier objectif

Conscientiser et sensibiliser les intervenants de l'école et tous les enfants au développement des habiletés sociales et à la médiation comme mécanisme de résolution de conflits interpersonnels.

On peut considérer que cet objectif est pleinement atteint. Les professeurs ont reçu une journée d'information sur la médiation, le comité de parents a été sensibilisé au programme, tous les enfants du premier cycle ont fait l'objet de visites dans les classes au sujet du programme. Tous les élèves du deuxième cycle (n=152) ont participé à une série de neuf ateliers dans le cadre du cours formation personnelle et sociale ce qui représente au total 45 ateliers de 50 minutes. Par ailleurs, si l'on tient compte des lettres envoyées aux parents pour autoriser les enfants à participer au programme, force nous est de constater qu'uniquement ces activités susmentionnées dépassent largement l'objectif fixé.

#### Deuxième objectif

Sélectionner et former des enfants du deuxième cycle du primaire susceptibles d'agir comme médiateurs lors de conflits sociaux entre les enfants de l'école.

Trente médiateurs ont été sélectionnés à partir d'évaluations du professeur, des pairs, des éducateurs ainsi qu'à partir de la volonté des enfants ou non à devenir médiateurs. Les trente médiateurs ont reçu une formation pour agir à ce titre, une formation d'une durée de deux jours portant sur l'esprit de groupe, les habiletés à la communication ainsi que sur l'organisation et la planification du travail des médiateurs. Si nous ajoutons à cela l'évaluation de la sélection des médiateurs (le chapitre 5 de ce rapport) et les

recommandations énoncées dans ce rapport pour en améliorer la pertinence, là encore il nous faut constater à l'atteinte du second objectif du programme.

## **7.2 L'impact différentiel du programme de promotion des conduites pacifiques selon les écoles (expérimentale versus contrôle)**

L'école dite expérimentale est l'école qui a reçu la condition du programme d'intervention et l'école contrôle n'a pas reçu le programme. Toutefois, les deux écoles ont fait l'objet d'évaluations multiples (enfant lui-même, pairs, professeurs, parents) en début d'année et en fin d'année scolaire. Un nombre de 152 élèves ont été évalués dans la condition expérimentale école et 78 élèves dans la condition contrôle.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans une section de ce rapport (voir analyses comparaisons médiateurs versus non-médiateurs - **section 6**) pour démontrer l'impact du programme il nous faut comparer deux groupes (école) évalués sur deux temps (T1-T2) sur une diversité de mesures dépendantes (auto-évaluation du sentiment de compétence, évaluation par les pairs, évaluation du professeur et des parents). Pour ce faire, nous avons recours encore une fois à l'analyse de variance à mesures répétées pour déceler des effets d'interaction nous permettant de supposer ou non à un effet du programme d'intervention.

### **7.2.1 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'auto-évaluation du sentiment de compétence (Harter) / analyse paramétrique**

Les analyses de variance à mesures répétées effectuées sur chaque paire de variables (ex : apparence T1 et apparence T2) du Harter ne révèle aucun effet ou aucune différence statistiquement significative entre les deux écoles (voir le tableau 3).

**Tableau 3 : Moyennes et écarts-types du groupe expérimental et du groupe contrôle aux différentes échelles du Harter**

Groupes	Expérimental (N=119)		Contrôle (N=44)	
Variabes	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Appart1	18.27	(4.79)	17.27	(5.16)
Appart2	18.63	(4.89)	16.52	(5.65)
Compt1	18.50	(3.98)	18.65	(4.02)
Compt2	18.96	(3.92)	17.95	(4.03)
Estimt1	19.54	(4.03)	18.20	(4.45)
Estimt2	19.75	(3.92)	17.97	(5.15)
Athlét1	17.81	(4.33)	17.47	(4.49)
Athlét2	18.09	(4.36)	17.73	(4.60)
Scolt1	17.52	(4.56)	16.31	(4.39)
Scolt2	17.70	(4.00)	16.62	(4.75)
Sociat1	19.35	(3.93)	17.86	(4.30)
Sociat2	19.22	(4.18)	17.95	(4.63)
Harter-total1	110.92	(20.08)	105.73	(21.32)
Harter-total2	113.00	(19.21)	106.00	(20.43)

t1=temps1, t2=temps2, appar=apparence physique, comp=comportement, estim=estime de soi, athlé=compétence athlétique, scol=compétence scolaire, socia=sociabilité, Harter-total=sentiment de compétence global

### **7.2.2 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'évaluation comportementale par les pairs / analyse paramétrique**

Ici encore une fois, aucune différence significative entre les deux groupes (écoles expérimentale ou contrôle) à l'évaluation comportementale par les pairs (voir le tableau 4).



**Tableau 4 : Moyennes et écarts-types du groupe expérimental et du groupe contrôle à l'évaluation comportementale par les pairs**

Groupes	Expérimental (N=148)		Contrôle (N=76)	
Variabes	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
+Amitot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
+Amitot2	-.004	(1.010)	-.007	(1.010)
+Aidot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
+Aidot2	.011	(1.014)	.012	(1.017)
+Partot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
+Partot2	.001	(1.010)	-.034	(.983)
-Battot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
-Battot2	.015	(1.013)	.005	(1.018)
-Chitot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
-Chitot2	.010	(1.014)	.002	(1.019)
-Seutot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
-Seutot2	-.018	(.990)	-.008	(1.018)
-Timentot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
-Timentot2	-.002	(1.014)	-.004	(1.020)
+Tratot1	.000	(1.003)	.000	(1.007)
+Tratot2	.011	(1.015)	.010	(1.018)

t1=temps1, t2=temps2, + = items comportementaux positifs, - = items comportementaux négatifs, amitot=amitié, aidot=aide, partot=partager, batot=bataille, chitot=se faire chicaner, seutot=solitude, timentot=timidité, tratot=travailler

### 7.2.3 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'évaluation comportementale par les professeurs / analyse paramétrique

Les analyses de variance à mesures répétées ne permettent pas de mettre à jour des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle à l'évaluation du professeur (voir le tableau 5).

**Tableau 5 : Moyennes et écarts-types du groupe expérimental et du groupe contrôle à l'évaluation du professeur**

Groupes	Expérimental (N=42)		Contrôle (N=20)	
Variables	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Agressivité1	3.31	(5.24)	4.33	(6.76)
Agressivité2	3.19	(4.67)	4.04	(4.81)
Prosocialité1	5.66	(6.02)	4.45	(3.42)
Prosocialité2	6.04	(5.10)	3.40	(3.11)
Anxiété1	1.45	(2.41)	1.15	(1.49)
Anxiété2	.976	(1.63)	.900	(1.21)
Communication1	14.90	(5.77)	14.83	(5.04)
Communication2	16.25	(5.04)	14.66	(2.87)
Amitié1	14.75	(6.26)	13.90	(3.59)
Amitié2	17.48	(5.09)	16.18	(3.09)
Résolution1	14.59	(6.59)	14.58	(3.45)
Résolution2	16.94	(5.07)	13.91	(2.90)
Affirmation1	11.78	(3.51)	12.00	(3.76)
Affirmation2	12.56	(3.69)	12.21	(3.28)
Inattention1	2.42	(2.46)	3.31	(3.07)
Inattention2	2.00	(2.41)	2.57	(2.34)
Opposition1	1.50	(2.25)	1.90	(2.77)
Opposition2	1.57	(1.99)	2.09	(2.34)

t1=temps1, t2=temps2.

#### **7.2.4 Analyse de l'école expérimentale versus l'école contrôle à l'évaluation comportementale par les parents / analyse paramétrique**

De pareille façon, d'autres analyses de variance ne révèle aucune différence qui soit statistiquement significative entre les évaluations des parents de l'école expérimentale et celles de l'école contrôle.

**Tableau 6 : Moyennes et écarts-types du groupe expérimental et du groupe contrôle à l'évaluation du parent**

Variables	Expérimental (N=25)		Contrôle (N=16)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Agressivité1	6.48	(4.57)	7.75	(5.49)
Agressivité2	6.08	(3.97)	7.68	(5.31)
Prosocialité1	13.53	(3.51)	12.70	(3.54)
Prosocialité2	13.69	(3.86)	12.25	(3.59)
Anxiété1	3.85	(1.95)	4.20	(2.68)
Anxiété2	4.25	(2.61)	3.90	(2.31)
Communication1	17.52	(4.29)	16.36	(3.93)
Communication2	17.91	(3.45)	16.10	(4.25)
Amitié1	18.21	(4.12)	17.78	(4.84)
Amitié2	19.00	(3.93)	17.42	(4.28)
<b>Résolution1</b>	16.14	(4.75)	15.52	(3.43)
<b>Résolution2</b>	18.47	(3.45)	15.36	(3.81)
Affirmation1	13.62	(3.26)	14.25	(3.10)
Affirmation2	14.25	(3.71)	13.25	(3.41)
Inattention1	2.42	(2.46)	3.31	(3.07)
Inattention2	2.00	(2.41)	2.57	(2.34)
Opposition1	1.50	(2.25)	1.90	(2.77)
Opposition2	1.57	(1.99)	2.09	(2.34)

t1=temps1, t2=temps2, \*\*\*résultat marginalement significatif avec réserve.

Cependant, en admettant un seuil de probabilité plus élevé que 5% et en ne considérant pas la correction statistique pour le nombre d'analyses effectuées, l'analyse Manova a permis d'identifier un effet groupe favorisant le groupe expérimental au détriment du groupe contrôle à la résolution de problèmes interpersonnels (dl 1,  $F=3.25$ ,  $p=.07$ ). L'analyse a permis aussi d'identifier un effet d'interaction du groupe et du temps (dl 1,  $F=3.28$ ,  $p=.07$ ). En d'autres termes, *il semblerait que les parents du groupe expérimental évaluent les enfants de ce groupe plus habiles à la résolution de problèmes que les enfants du groupe contrôle, cet effet bien que n'étant pas statistiquement significatif peut signifier qu'il s'agit d'un effet découlant du programme d'intervention ou de d'autres facteurs non étudiés ici*. Des analyses à posteriori (t-test) montrent que les

deux groupes sont équivalents au temps 1 ( $t = -.28$ ,  $df = 44.74$ ,  $p = .783$ ) mais différents au temps 2, en faveur du groupe expérimental ( $t = 2.86$ ,  $df = 38.91$ ,  $p = .007$ ).

### **7.2.5 Résultats des entrevues de résolution de problèmes interpersonnels (E.R.P.I.) / analyse paramétrique**

Les analyses de variance à mesures répétées semblent indiquer des changements significatifs (ou marginalement significatifs) se sont produits, du temps 1 au temps 2, entre l'école expérimentale et l'école contrôle sur certaines dimensions des entrevues de résolution de problèmes interpersonnels. En effet, au plan des inférences d'intention, les élèves de l'école expérimentale attribuent, au temps 2, de façon plus importante qu'au temps 1, un caractère accidentel aux gestes initiaux posés dans les quatre situations problématiques. Ce résultat est l'opposé parmi les élèves de l'école contrôle ( $F = 3,5$ ,  $p = .066$ ). De la même manière, les élèves de l'école expérimentale attribuent moins d'intentionnalité (par exemple, "il a fait exprès pour me bousculer") (du temps 1 au temps 2) aux gestes posés dans les situations problématiques ( $F = 4,09$ ,  $p = .048$ ). **En d'autres mots, contrairement aux élèves de l'école contrôle, les enfants ayant participé au programme semblent comprendre de ne pas interpréter trop rapidement une situation potentiellement conflictuelle. Il s'agit d'une habileté essentielle dans la recherche d'une solution pacifique lorsque se présente des problèmes interpersonnels.** Aucun autre résultat significatif ou marginalement significatif ne ressort des entrevues de résolution de problèmes personnels.

### **7.3 Analyse des classes par niveau scolaire de l'école expérimentale et contrôle**

Comme la plupart des analyses entre les deux écoles n'ont pas permis jusqu'à maintenant d'identifier des différences entre l'école expérimentale et contrôle, laissant supposer ou non à un effet du programme d'intervention, les prochaines analyses concernent des comparaisons par groupe-classe (contrôle-expérimental) selon les niveaux scolaires 4<sup>ième</sup>, 5<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> année. Des analyses de variance à mesures répétées seront réalisées pour les comparaisons à l'autoévaluation du sentiment de compétence ainsi que pour les comparaisons portant sur l'évaluation comportementale par les pairs. Par la suite, en ce qui touche l'évaluation du professeur et l'évaluation du parent, des analyses non-paramétriques seront effectuées pour ces évaluations car le nombre de cas pour les comparaisons entre classes (expérimental-contrôle) est insuffisant pour permettre des analyses paramétriques.

### **7.3.1 Analyse des classes de 4<sup>ième</sup> année à l'auto-évaluation du sentiment de compétence (Harter) / analyse paramétrique**

*L'analyse de variance révèle un effet significatif groupe pour les variables de l'apparence physique ( $F=8.52, p=.005$ ), de l'estime de soi ( $F=10.05, p=.003$ ) ainsi que de la compétence sociale ( $F=11.10, p=.002$ ). Toutefois, comme ces effets ne sont pas suivis d'effets liés au temps d'évaluation ou encore d'effets d'interaction des groupes par le temps d'évaluation, on ne peut prétendre que ces différences découlent du programme d'intervention. Ce que l'on observe par contre au regard de l'apparence physique, c'est une tendance pour les élèves du groupe expérimental à s'auto-évaluer plus positivement que les élèves du groupe contrôle (T1 et T2), les élèves du groupe contrôle tendent à s'auto-évaluer plus faiblement au temps 2 de l'évaluation qu'au temps 1. En ce qui regarde l'estime de soi la même tendance observée pour l'évaluation de l'apparence physique est observée pour l'évaluation de l'estime de soi ainsi que pour l'évaluation de la compétence sociale.*

### **7.3.2 Analyse des classes de 5<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> année à l'auto-évaluation du sentiment de compétence (Harter) / analyse paramétrique**

Les analyses de variance ne permettent pas de déceler aucun effet significatif entre les classes de 5<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> année du groupe contrôle et du groupe expérimental à l'auto-évaluation du sentiment de compétence.

### **7.3.3 Analyse des classes de 4<sup>ième</sup>, 5<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> année à l'évaluation comportementale par les pairs / analyse paramétrique**

Les analyses de variance réalisées pour les groupes de chacun des niveaux scolaires (4<sup>ième</sup>, 5<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> année) expérimental versus contrôle, ne démontrent aucune différence significative entre les groupes-classe du groupe expérimental ou contrôle. Les prochaines analyses portent sur des comparaisons entre groupes-classe (expérimental versus contrôle) à l'évaluation du professeur et l'évaluation du parent, il s'agit d'analyses statistiques non-paramétriques étant donné le nombre limité de cas à être soumis à l'analyse.

### **7.3.4 Analyse des classes de 4<sup>ième</sup> à l'évaluation comportementale par le professeur / analyse-non-paramétrique**

Des analyses de type Mann-Whitney ont été effectuées sur chacune des variables du QECP au temps 1 et au temps 2. Les résultats rapportés ici concernent uniquement les

résultats dans lesquels les groupes (expérimental-contrôle) sont équivalents aux variables mesurées au temps 1 d'évaluation mais différents au temps 2 d'évaluation. En effet, dans la mesure où nous voulons démontrer des différences entre les classes expérimentales et les classes contrôles, il faut s'assurer de l'équivalence des groupes au temps 1 d'évaluation, pour expliquer avec moins d'incertitude que les différences sur les variables mesurées au temps 2, ne sont pas dues à une différence déjà existante au temps un d'évaluation.

Les résultats des analyses sont intéressants, ils montrent que les *professeurs évaluent plus positivement les élèves du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle à l'habileté à la résolution de problèmes interpersonnels* ( $z=-2.11, p=.03$ ). De même, ils évaluent plus positivement les élèves du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle à des habiletés sociales liées à l'affirmations de soi (1) accepter le refus, 2) refuser quelque chose ou refuser de faire quelque chose d'incorrecte 3) montrer du fair-play 4) être honnête).

### **7.3.5 Analyse des classes de 5 ième à l'évaluation comportementale par le professeur / analyse-non-paramétrique**

*Avec l'adoption d'un seuil de probabilité moins sévère que 5 %, les élèves du groupe expérimental sont évalués plus habiles en communication que les élèves du groupe contrôle* ( $z=-1.76, p=.07$ ). Les comportements évalués sous cette rubrique sont les suivants ; 1) écouter l'autre dans une conversation 2) poser des questions 3) suivre des consignes (en classe, dans les corridors) 4) apporter le matériel nécessaire en classe 5) ignorer les distractions ou les provocations.

### **7.3.6 Analyse des classes de 6 ième à l'évaluation comportementale par le professeur / analyse-non-paramétrique**

Aucune différence n'est observée entre les élèves de 6 ième année du groupe expérimental et du groupe contrôle à l'évaluation du professeur.

### **7.3.7 Analyse des classes de 4 ième à l'évaluation comportementale par le parent / analyse-non-paramétrique**

*Les parents évaluent les élèves du groupe expérimental plus compétents à la résolution de problèmes interpersonnels* ( $z=-2.44, p=.01$ ), *plus habiles en communication* ( $z=-1.81, p=.06$ ) et *moins opposants* (avec un seuil de signification moins sévère que 5%) que les élèves du groupe contrôle ( $z=-1.78, p=.07$ ).

### **7.3.8 Analyse des classes de 5 ième à l'évaluation comportementale par le parent / analyse non-paramétrique**

Aucune différence statistiquement significative est observée entre les élèves de 5ième année du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle.

### **7.3.9 Analyse des classes de 6 ième à l'évaluation comportementale par le parent / analyse non-paramétrique**

En adoptant un seuil de probabilité moins sévère que 5%, les parents évaluent *les enfants du groupe expérimental moins inattentifs que les enfants du groupe contrôle* ( $z=-1.84$ ,  $p=.06$ ).

### **7.3.10 Résumé des principaux résultats des analyses d'impact entre l'école expérimentale et l'école contrôle**

Les analyses effectuées par écoles ne révèlent aucune différence significative entre l'école expérimentale et l'école contrôle exception faite d'un résultat témoignant d'une forte tendance pour les parents à évaluer les enfants du groupe expérimental plus habiles à la résolution de problèmes que les enfants du groupe contrôle. Pour interpréter ce résultat il est essentiel que le lecteur se réfère à la section 6.2.4 de ce rapport pour comprendre toute la portée de ce résultat. Par ailleurs, les analyses réalisées par niveaux scolaires révèlent des distinctions intéressantes entre l'école expérimentale et l'école contrôle.

### **Aux analyses paramétriques multivariées :**

Évaluation de l'enfant lui-même :

- Les enfants des classes de 4 ième année du groupe expérimental se distinguent à la hausse des enfants du groupe contrôle en ce qui regarde l'auto-évaluation du sentiment de compétence au niveau de l'apparence physique, de l'estime de soi ainsi que de la compétence sociale. Ces différences traduisent une tendance qui se maintient du temps 1 au temps 2 d'évaluation, elles ne traduiraient pas des différences découlant des effets du programme d'intervention.

Évaluation du parent :

- Les parents évaluent plus fortement les enfants du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle à la résolution de problèmes interpersonnels. En dépit des limites d'interprétation de ce résultat (voir section 6.2.4), ce résultat est le seul qui nous permet de croire avec plus de certitude à un effet positif de l'intervention.

### **Aux analyses non-paramétriques :**

Évaluation du professeur :

- Pour les élèves de 4<sup>ème</sup> année, les professeurs évaluent les élèves du groupe expérimental plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels et plus habiles à l'affirmation de soi que les élèves du groupe contrôle.

- Pour les élèves de 5<sup>ème</sup> année, les professeurs évaluent les élèves du groupe expérimental plus habiles à la communication que les élèves du groupe contrôle.

Évaluation du parent :

- Pour les élèves de 4<sup>ème</sup> année, les parents évaluent les enfants du groupe expérimental plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels, plus habiles en communication et moins opposants que les enfants du groupe contrôle.

- Pour les élèves de 6<sup>ème</sup> année, les parents évaluent les enfants du groupe expérimental moins inattentifs que les enfants du groupe contrôle.

### **7.3.11 Recommandations sur l'évaluation de l'impact**

- Il serait intéressant de prévoir ultérieurement des mesures d'Impact concernant des activités quotidiennes de l'école; le taux de présence des enfants à l'école, le nombre d'actions disciplinaires à l'endroit des élèves de la part des professeurs et de la direction de l'école, des entrevues avec les professeurs, ces mesures complèteraient bien la compréhension de l'impact du programme de médiation à l'école.



- Pour bien évaluer l'impact de la médiation, des mesures observationnelles sur le travail des médiateurs en situation de médiation pourraient être prélevées ainsi que sur le comportement des enfants cibles touchés par la médiation. Ces mesures observationnelles possèdent une bonne validité immédiate et permettraient de circonscrire davantage l'impact de la médiation que ne le font des mesures plus statiques et standardisées.

- Enfin, c'est un fait bien reconnu dans la littérature portant sur l'évaluation des programmes d'intervention, que l'impact d'un programme dépend largement des personnes impliquées dans le programme. Pour se garantir d'effets plus nets et durables de la médiation, l'implication accrue des professeurs, du personnel de l'école et des parents est une condition clé de la réussite d'un programme. Cet aspect du programme aurait intérêt à être développé davantage.

## **8. Résultats de l'analyse des contenus d'entrevues auprès des enfants visés par la médiation**

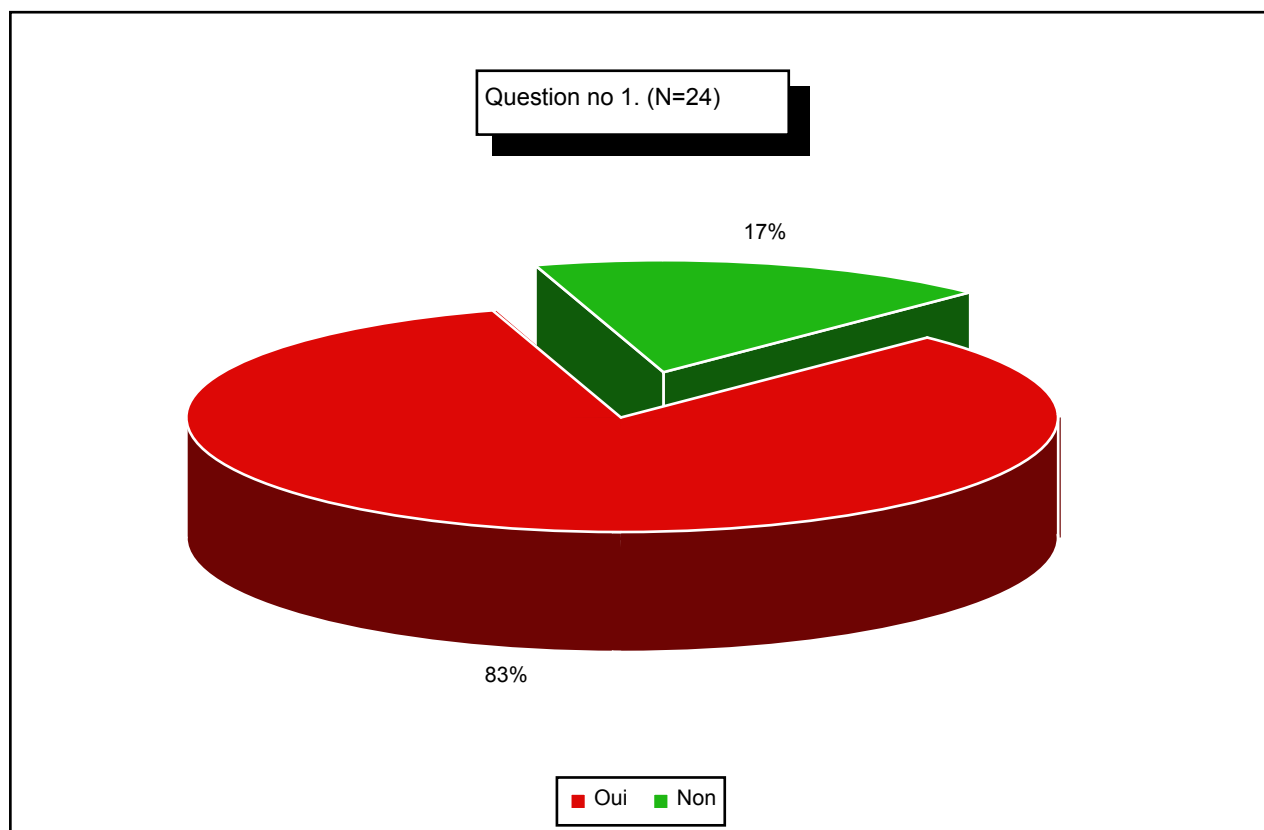
A la fin de l'année scolaire, trente enfants sélectionnés au hasard ont été choisis parmi les enfants qui ont reçu de la médiation de la part de pairs médiateurs. Ces enfants ont été soumis à une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de 10 à 15 minutes. La personne chargée des entrevues auprès des enfants ne connaissait ni les médiateurs ni les enfants touchés par la médiation, cette neutralité de la personne chargée des entrevues offre de meilleures garanties d'objectivité.

### **8.1 Le questionnaire d'entrevue**

Pour chacune des questions de l'entrevue, nous rapportons les résultats par figures afin que la lecture des résultats en soit facilitée.

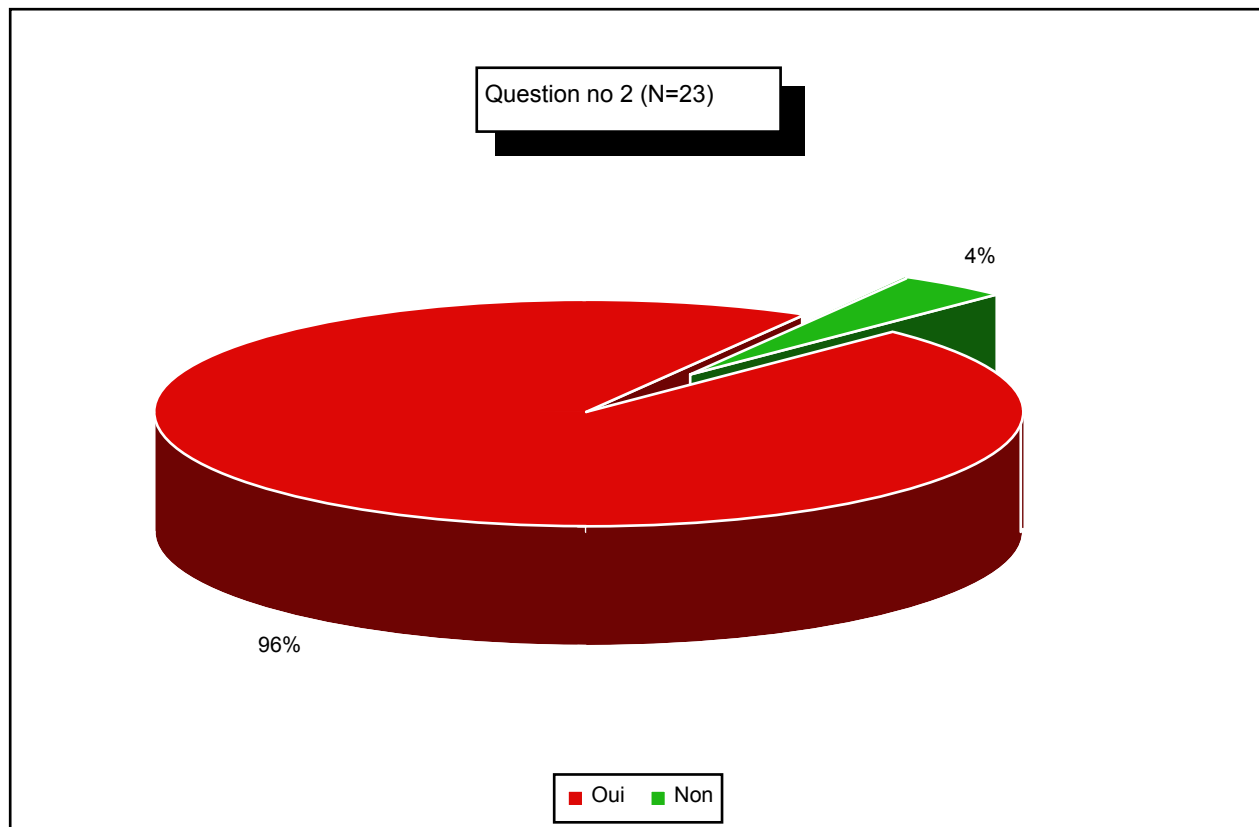
## 8.2 Les résultats des entrevues réalisées auprès des enfants visés par la médiation

Question 1 : Sais-tu ce qu'est un conflit?

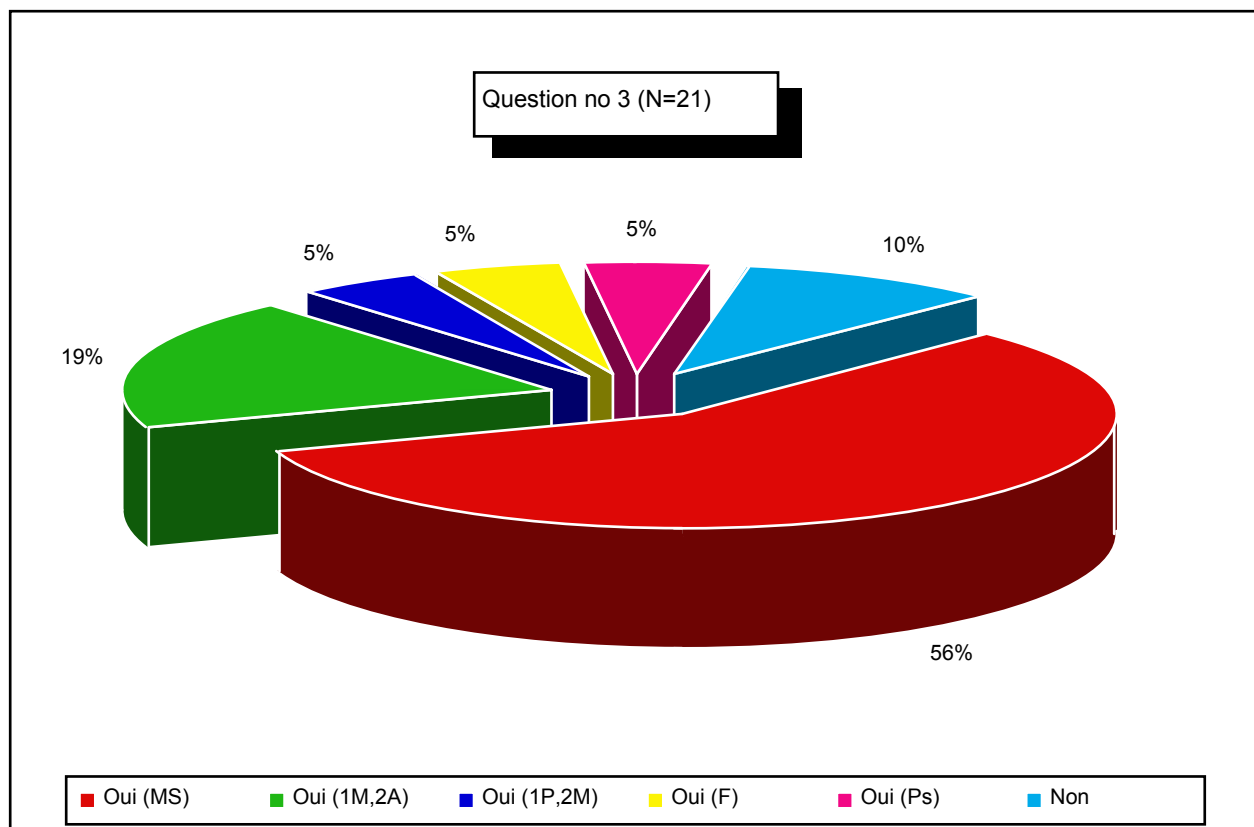


Les élèves qui ne connaissent pas la notion de conflit sans qu'un terme synonyme ou similaire soit suggéré en entrevue, sont principalement des enfants jeunes de 1<sup>ère</sup> et de deuxième année. Dans l'esprit des jeunes, le conflit est étroitement associé aux batailles, aux chicanes donc à des comportements bien visibles et observables. Or comme le mentionnait une élève de sixième année, les conflits auprès des jeunes du second cycle du primaire peuvent parfois être plus voilés ou masqués. Ce commentaire est important du point de vue pédagogique, la nature et la morphologie des conflits changent au fur et à mesure que les jeunes avancent en âge, d'où l'importance d'adapter l'enseignement des notions du programme d'intervention au développement des jeunes.

Question no 2 : As-tu déjà eu des conflits avec d'autres enfants ?

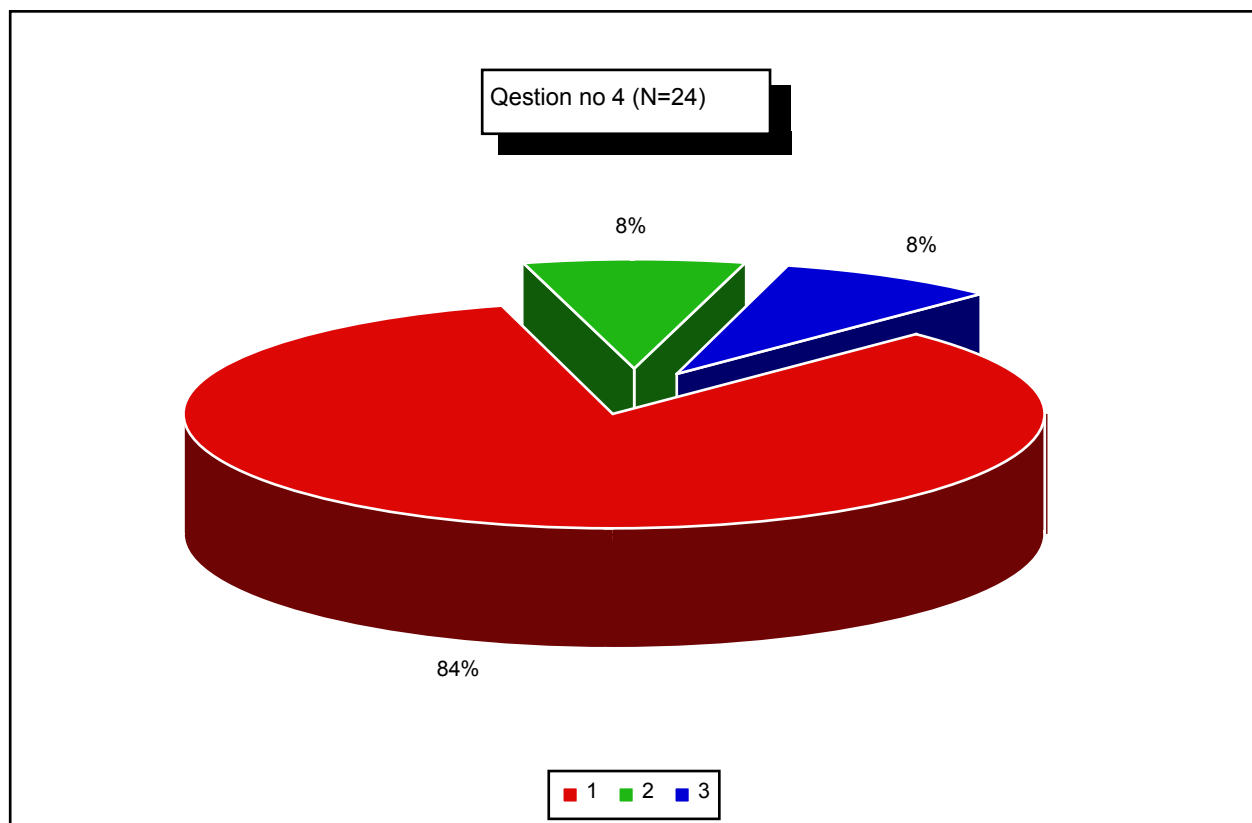


Question no 3 : As-tu déjà eu recours à d'autres personnes pour régler des conflits ?



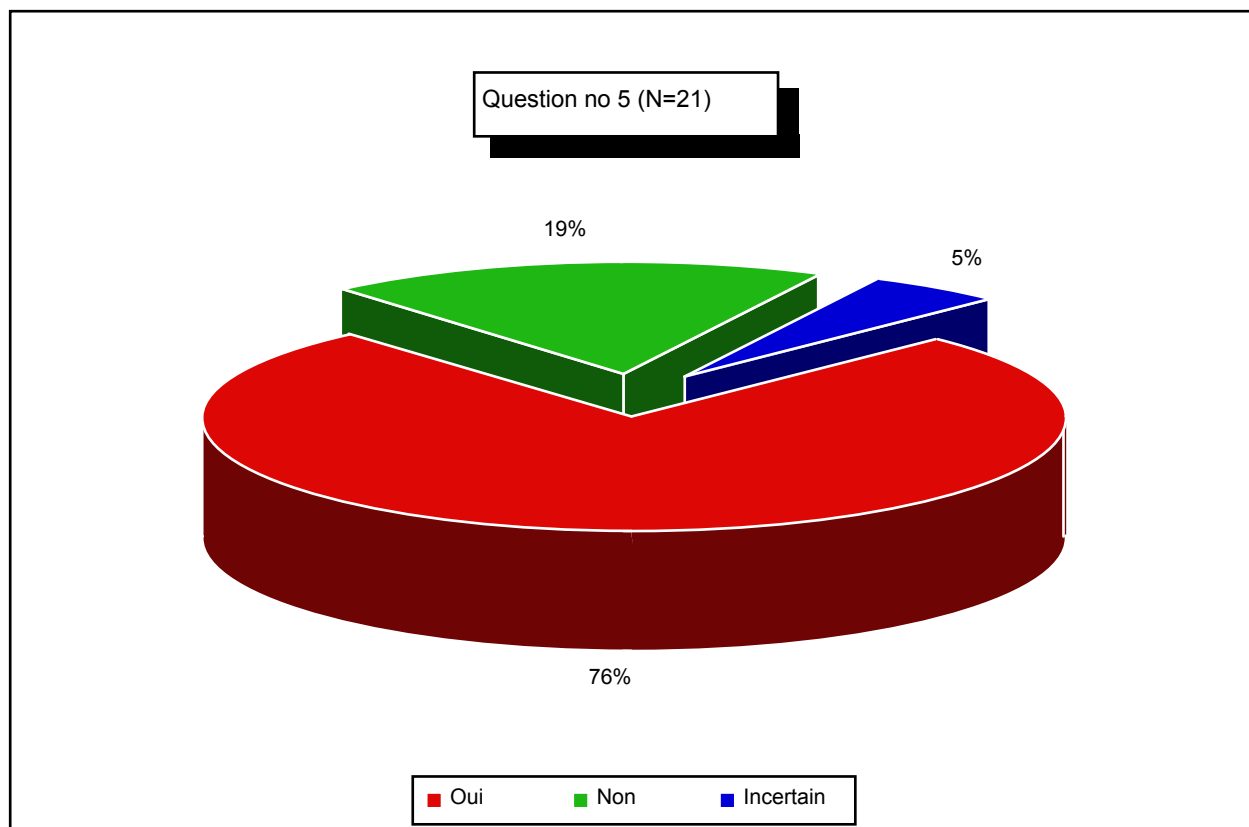
La pointe de tarte en rouge indique les enfants qui préfèrent avoir recours au médiateur seulement (MS), en vert ce sont les enfants qui optent pour le médiateur comme premier choix et l'adulte comme deuxième choix (1M,2A), en bleu ce sont les enfants qui optent pour le professeur en premier et le médiateur en second (1P,2M), en jaune l'enfant a demandé de l'aide à son frère uniquement (F), en rose les enfants préfèrent avoir recours uniquement au professeur seul (Ps), et finalement en bleu ce sont les enfants disent n'avoir recours à personne pour régler les conflits en ayant répondu "non". En somme, de l'emploi des médiateurs, on peut dire que les enfants dans une proportion de 75% avouent avoir eu recours à un médiateur pour régler des conflits. De ce 75%, 56% des préfèrent avoir affaire avec un médiateur comme premier unique alors que 19% préfèrent un médiateur comme premier choix et un adulte comme second choix.

#### Question no 4 : Sais-tu ce qu'est un médiateur ?



Dans la catégorie 1 (en rouge) ce sont les enfants qui définissent le médiateur comme quelqu'un qui aide à régler les conflits, les chicanes, les bagarres. En bleu, ce sont les enfants qui sont confus par rapport au rôle du médiateur, ne sachant pas trop faire la différence entre un professeur et un médiateur, ce sont des enfants de 1ère année. Finalement en vert, ce sont les jeunes qui non seulement ont compris que le médiateur est une personne aidante mais ils expriment verbalement que le médiateur peut aider les jeunes à condition de le vouloir, donc le principe de volonté du jeune à s'inscrire dans le processus de médiation (jeunes de troisième année).

Question no 5 ? Te souviens-tu d'avoir reçu l'aide d'un médiateur ?

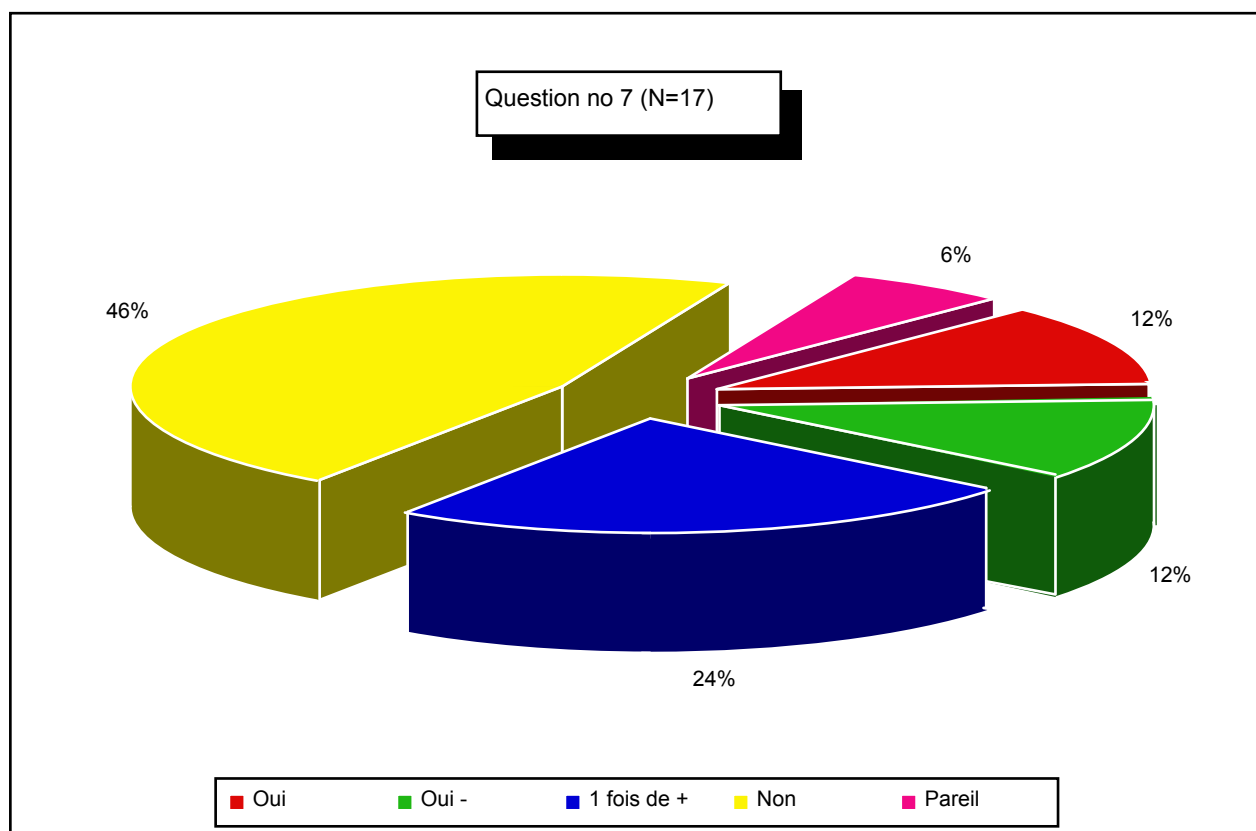


La majorité des enfants se souviennent d'avoir été aidés par des médiateurs et certains d'entre eux (trois ou quatre) soulignent que ce sont les médiateurs qui ont offert de l'aide, cela témoigne bien du rôle proactif joué par certains médiateurs.

### Question no 6 : Qu'est ce qu'a fait et dit le médiateur pour t'aider ?

Peu de jeunes ont su répondre à cette question, le souvenir des comportements exacts des médiateurs semble difficile pour les jeunes. Certains se souviennent toutefois qu'il fallait se serrer la main, ou encore ont appris qu'il valait mieux dans certaines situations conflictuelles ignorer le comportement dérangeant de l'autre. Deux jeunes ont été capables de définir le processus de la médiation; identification du problème, recherche de solutions alternatives, parler à son tour etc.....L'observation directe de situations de médiation serait fort utile et peut-être plus appropriée que l'entrevue pour décrire et comprendre l'impact de la médiation.

Question no 7 : Après que le médiateur t'a aidé pour ton conflit, as-tu eu par la suite un conflit avec cette même personne ?

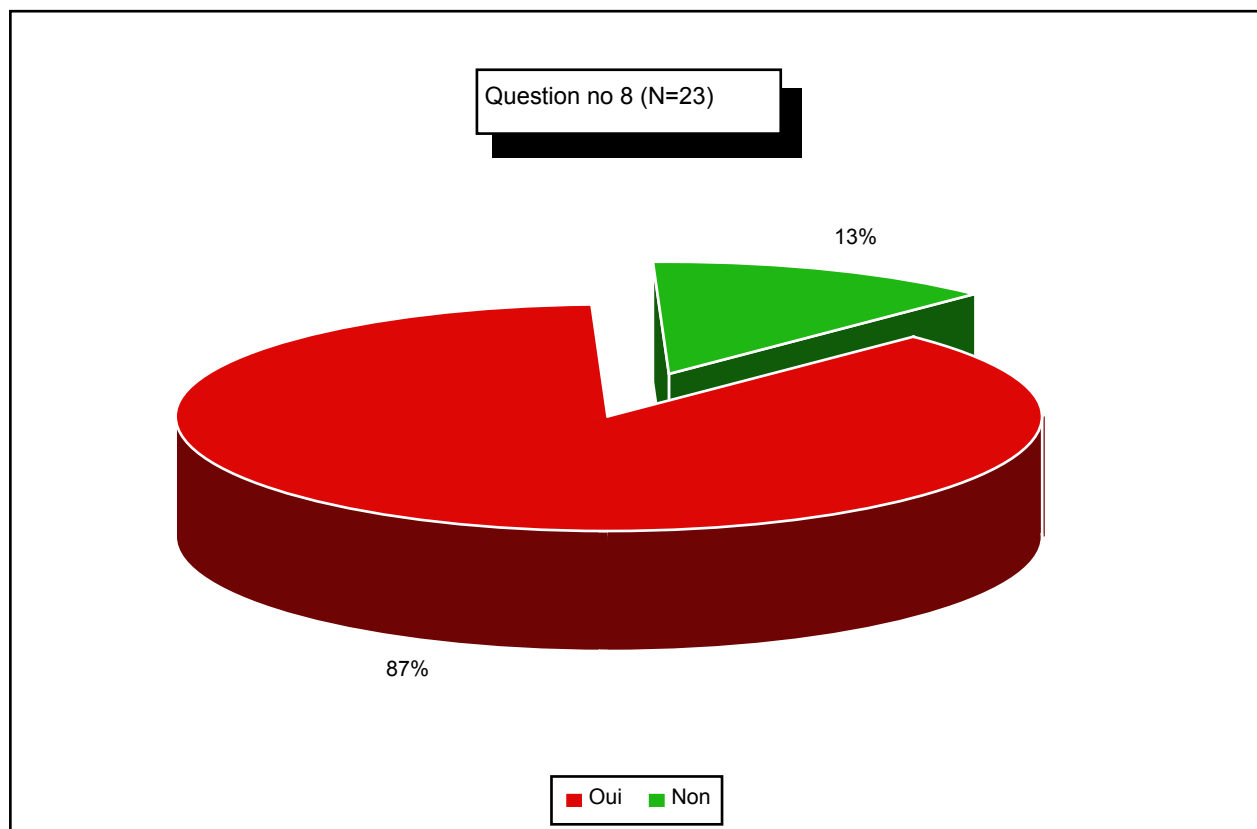


En rouge sur la tarte, ce sont les enfants qui mentionnent avoir eu des conflits avec la même personne suite à la médiation sans plus, en vert ce sont les enfants qui soulignent avoir eu d'autres conflits avec la même personne mais qui jugent que la gravité du conflit a diminué, en bleu ce sont les enfants qui avouent avoir eu un second conflit avec la



même personne mais que par la suite il n'y a pas eu d'autres conflits, en jaune ce sont les enfants qui révèlent qu'ils n'ont pas eu de conflits récurrents avec la même personne et enfin en rose, il s'agit des enfants qui soulignent que la situation conflictuelle est demeurée inchangée.

Question no 8 : Aimerais-tu être toi-même médiateur ?

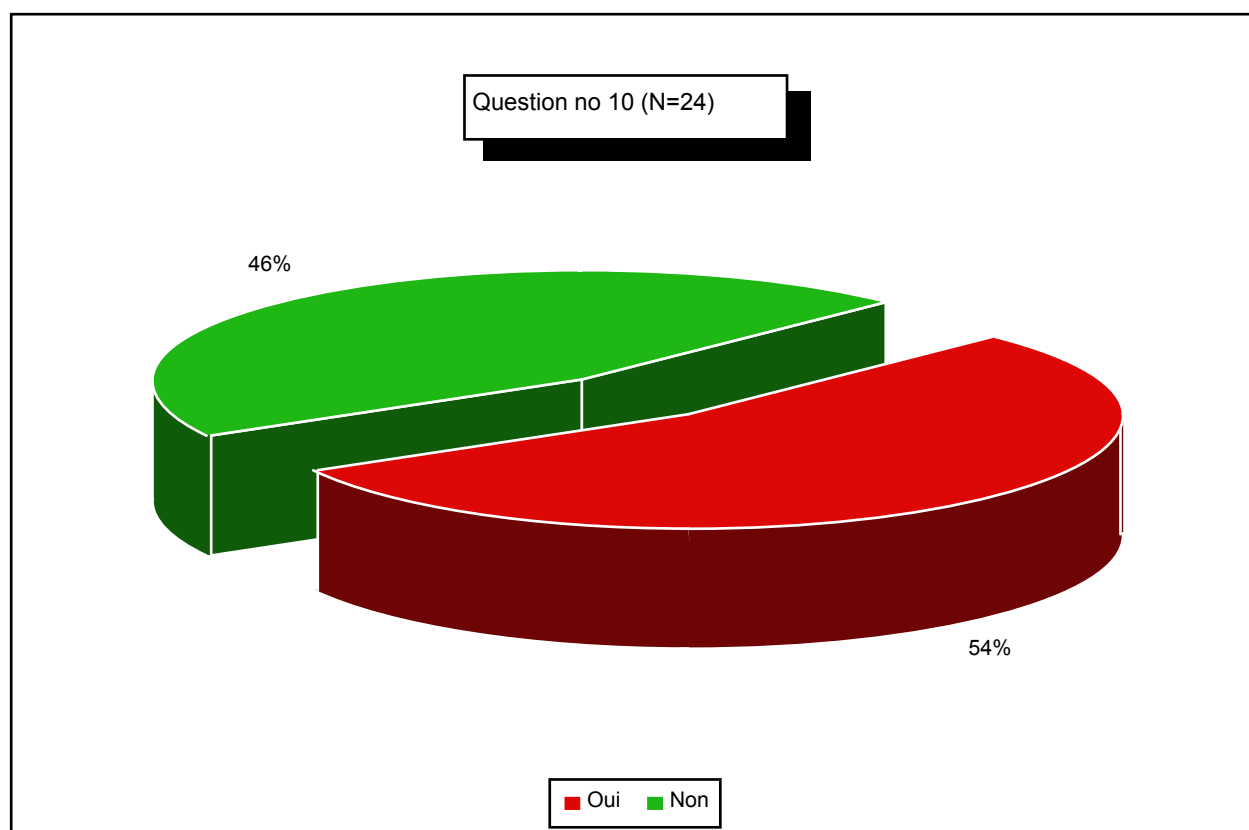


Les raisons invoquées pour vouloir devenir médiateurs impliquent pratiquement toutes des motivations altruistes; je veux aider les autres, aider les amis etc... Pour les plus jeunes l'attrait du "T-shirt" vert porté par les médiateurs constitue un élément pour vouloir devenir médiateur, mais souligne à la fois la pertinence de la présence de stimuli visuels pour éveiller ou sensibiliser les plus jeunes aux médiateurs. Ceux qui ne veulent pas devenir médiateurs sont des jeunes plus âgés; l'un de ces jeunes réalise qu'il se chicane trop souvent pour être médiateur, un autre ne veut pas perdre son temps libre pour faire la médiation, etc...

Question no 9 : As-tu parlé à tes parents des médiateurs à l'école, du projet de médiation ?

À cette question 8 enfants sur 22 ont parlé de la médiation aux parents contre 14 sur 22 qui ne l'ont pas fait. Certains enfants jugent que ça ne concerne pas les adultes alors que d'autres n'en parlent pas aux parents parce que les parents ont reçu une lettre sur le projet de médiation.

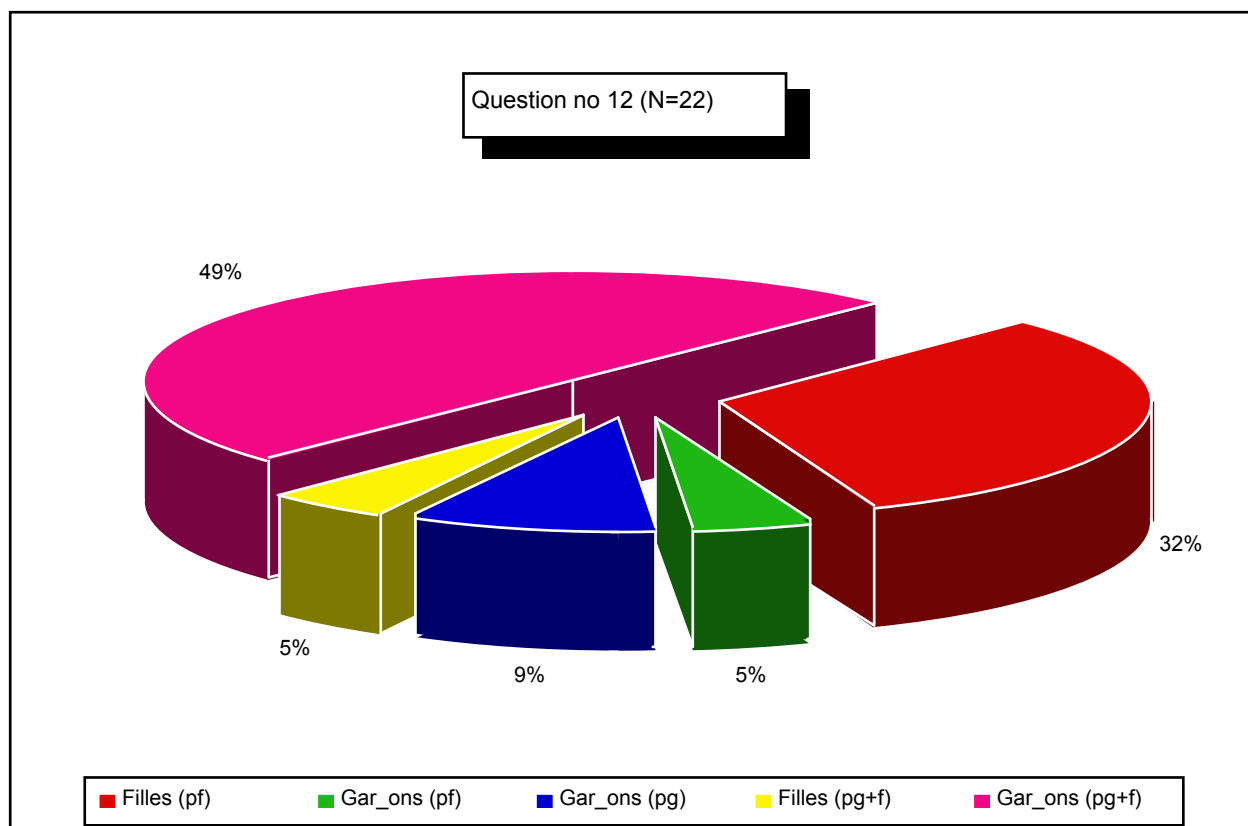
Question no 10 : Crois-tu que si les médiateurs n'existaient pas tu saurais trouver des solutions à tes conflits sans l'aide de personne ?



Une des élèves de sixième année a répondu que sans médiateurs "qu'elle capoterait", je crois que les jeunes même s'ils ne s'expriment pas tous de la même façon, sont contents et satisfaits de la présence des médiateurs au sein de l'école.

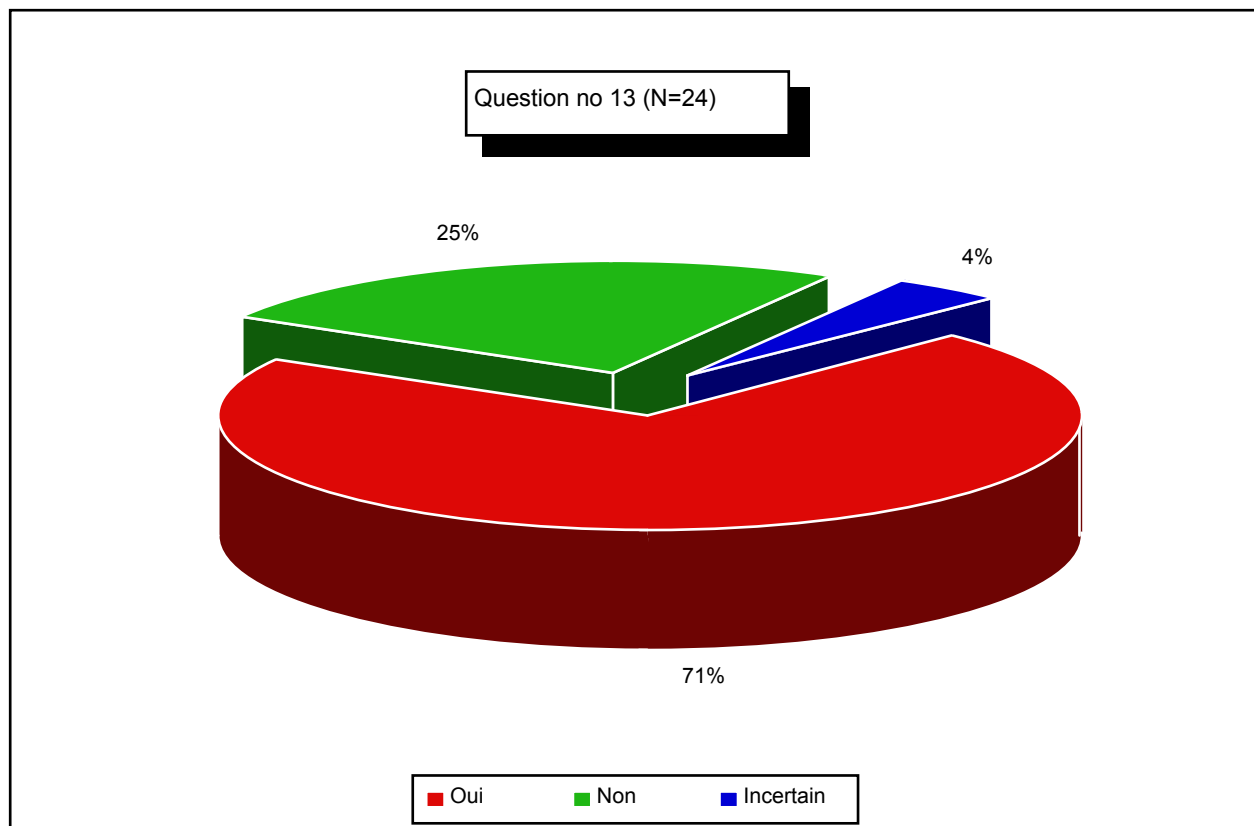
Question no 11 : Aimerais-tu qu'il y ait encore des médiateurs à l'école l'an prochain

Question no 12 : Si oui à la précédente question, as-tu une préférence pour les garçons ou pour les filles?



Cette question revêt une grande importance pour la sélection des médiateurs ou du moins dans le pairing ou l'appariement des médiateurs avec les enfants qui désirent de l'aide des médiateurs. En effet, 100% des répondants aimeraient voir la présence de médiateurs encore l'an prochain. Cependant, 32% des filles préfèrent des médiateurs féminins et 9% des garçons préfèrent des médiateurs masculins. Un garçon préférerait (3%) avoir affaire avec un médiateur de sexe opposé. Enfin 5% des filles préfèrent des médiateurs des deux sexes et 49% des garçons veulent aussi des médiateurs des deux sexes. La plupart des filles qui désirent faire affaire avec des médiateurs de sexe féminin proviennent de la deuxième et la troisième année alors que les garçons qui veulent un médiateur du même sexe qu'eux proviennent de la première et la deuxième année du primaire. Il y aurait donc pour certains enfants, une certaine préférence chez les plus jeunes à désirer transiger avec un médiateur de même sexe, cette indication est importante à tenir compte lorsque l'on parle de l'impact de la médiation.

Question 13 : Crois-tu qu'il existe des conflits pour lesquels le médiateur ne peut pas t'aider ?



La majorité des enfants qui répondent oui à cette question sont conscients que les médiateurs tout en étant fort habiles dans la résolution des conflits ne peuvent pas intervenir dans tous les conflits. Les enfants soulignent que les médiateurs ne peuvent pas aider pour les problèmes qui se déroulent à la maison. Ils mentionnent aussi que les médiateurs ne peuvent pas aider les enfants qui se battent tout le temps ou encore lorsque les conflits impliquent trop de monde à la fois, ou encore dans le cas de personnes qui ne veulent pas écouter le médiateur. Finalement, ce sont les enfants plus jeunes qui en majorité croient que les médiateurs peuvent résoudre tous les problèmes (1ère année et 2ième année).

La question 14 a été supprimée du questionnaire en raison du manque de temps dans le déroulement des entrevues.

Question 15 : Quelles sont les qualités requises pour devenir un bon médiateur ?

De manière générale, les réponses des enfants traduisent les attributs positifs suivants des médiateurs ; calme, patient, gentil, écoutant, travailler fort, écouter l'adulte, être honnête, savoir comment aider l'autre etc... Une autre partie des enfants répondent par l'inverse, non pas en décrivant les qualités des médiateurs mais plutôt en décrivant les attributs négatifs que les médiateurs ne doivent pas manifester : ne jamais se battre, pas faire le prof, jamais dire de mauvais mots, ne pas bousculer les autres etc...

Question 16 : Y-a-t-il des choses dont on n'a pas parlé au sujet de la médiation et que tu voudrais dire ?

Cette question générale et ouverte a laissé place à de nombreux commentaires variés et d'une grande importance pour ceux et celles qui organisent et implantent un programme de médiation.

Dans l'ensemble tous les commentaires récoltés font l'éloge du projet de médiation à l'école. Certains commentaires moins positifs de la part des enfants méritent qu'on prête attention à certains aspects du travail des médiateurs.

### **8.3 Résumé des résultats issus des entrevues**

Il ne fait aucun doute que les enfants de manière générale ont fortement apprécié et se montrent satisfaits du programme de médiation. La plupart des enfants interrogés révèlent que les médiateurs sont aidants pour les enfants de l'école et que ces derniers ont à la fois une perception réaliste des limites du travail du médiateurs. Plusieurs enfants préfèrent avoir affaire avec des médiateurs parce qu'ils se sentent plus à l'aise avec eux mais aussi parce que ces derniers emploient des stratégies de résolution de problèmes préférées par les enfants. À la lumière des commentaires des enfants, nous ne pouvons que recommander la poursuite de ce type d'intervention, car il crée un plus grand sentiment de sécurité pour les enfants. Enfin, l'une des qualités maintes fois observées par les enfants au sujet des médiateurs c'est qu'ils sont proactifs, ils offrent de

l'aide, ce ne sont malheureusement pas tous les enfants qui sont capables de demander de l'aide, les médiateurs peuvent aider nos enfants.

#### **8.4 Recommandations issues des commentaires des enfants recueillis en entrevue**

Premièrement, quelques enfants en entrevue, ont dit avoir été témoins, d'une situation au cours de laquelle un médiateur s'est emporté et a agi de manière violente avec un autre enfant. Bien honnêtement, ces situations sont pratiquement impossibles à prévoir et dans bien des cas difficiles à éviter. Toutefois, le fait que les enfants se rappellent si bien de cette situation d'une part, et d'autre part que certains enfants ont craint par la suite de se référer aux médiateurs, cela doit nous sensibiliser à cette question.

À mon avis, une procédure devrait être mise en place afin de bien informer les médiateurs à l'effet que des incidents regrettables peuvent survenir lors de situations de médiation mais que les comportements violents envers les autres enfants ne seront pas tolérés de la part des médiateurs, la conséquence pouvant même aller jusqu'au retrait de l'enfant comme médiateur. Cela peut paraître sévère à première vue, mais les jeunes enfants prennent vraiment les médiateurs comme des modèles et leur font confiance. Les plus jeunes n'ont pas tout le discernement voulu peuvent croire à tort ou à raison, parce que un événement regrettable est survenu, qu'on ne peut pas faire confiance aux médiateurs (sur généralisation). Voilà mon point de vue sur ce sujet, je souhaite que la question soit discutée ultérieurement.

Certains enfants, un petit nombre, semblent croire que les médiateurs agissent parfois de façon injuste. Cette croyance provient de faits en apparence anodine mais qui sont d'importance pour les enfants. A titre d'exemple, les enfants qui jouent au ballon voient d'un bien mauvais oeil qu'un enfant traverse le terrain de jeu qu'il soit médiateur ou non. Une simple mise en garde auprès des médiateurs saurait rétablir la situation et aussi préserver l'image de justice et d'équité des médiateurs.

## 9. Discussion et conclusion

Dans l'ensemble les résultats de ce rapport d'évaluation sont encourageants. Tout d'abord la procédure de sélection des médiateurs est de manière générale efficace pour permettre le recrutement de bons médiateurs. En effet, lorsque les comparaisons portent sur les médiateurs du temps 1 au temps 2 d'évaluation, ces derniers sont *évalués par les professeurs plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels et moins inattentifs*. Toutefois, *les parents pour leur part trouvent que les médiateurs seraient plus agressifs*, ce qui s'explique possiblement du fait que les médiateurs sont davantage impliqués socialement, les parents confondraient peut-être des comportements d'affirmation de soi avec des comportements d'agressivité du fait que le dénominateur commun à ces deux catégories de comportement peut être la manifestation ou l'augmentation de comportements sociaux de type externalisé. Cette explication demande à être vérifiée ultérieurement.

Par ailleurs, lorsque les médiateurs sont comparés à des non-médiateurs, là encore les caractéristiques des premiers démontrent relativement bien que la procédure de sélection a permis de recruter des médiateurs qui manifestent une compétence sociale assurée. *Non seulement comme médiateurs s'estiment-ils plus compétents que les non-médiateurs à la compétence scolaire, mais ils reçoivent plus de votes des pairs aux comportements d'aide et de travail*. *Les professeurs également identifient les médiateurs comme plus prosociaux et plus compétents à la résolution de problèmes interpersonnels*. Il en va de même avec les parents qui les perçoivent *plus affirmatifs, moins opposants et moins inattentifs que les non-médiateurs*.

De manière plus spécifique, certains médiateurs changent défavorablement de statut sociométrique parallèlement au programme d'intervention. Certaines observations rapportées dans ce rapport, nous laissent croire que les caractéristiques initiales des enfants avant même de devenir médiateurs peuvent expliquer ce phénomène. Un doute subsiste à ce sujet, et nous encourageons fortement l'équipe d'évaluation et d'intervention à suivre de très près l'évolution des médiateurs au cours de la deuxième année de vie du programme d'intervention. Des recommandations sur ce sujet sont incluses dans le présent rapport.

Les analyses d'impact pour cette année reflètent surtout des tendances plutôt que des effets nets découlant du programme d'intervention. Les analyses multivariées comparant

l'école expérimentale à l'école contrôle *tendent à démontrer que les enfants du groupe expérimental s'estiment plus positivement à l'apparence physique, à l'estime de soi ainsi qu'à la compétence sociale que les enfants du groupe contrôle*. D'autre part, *les parents perçoivent les enfants du groupe expérimental plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels que les enfants du groupe contrôle*. Mais ce dernier résultat même s'il n'est pas significatif au seuil de 5%, peut nous laisser supposer avec davantage de certitude, à un effet possible découlant de l'intervention (voir section 6.2.4 de ce rapport).

Par la suite, les analyses non-paramétriques portant sur les comparaisons par niveau scolaire semblent démontrer des résultats plus nets, cependant il faut quand même interpréter avec précaution ces résultats, étant donné le nombre limité de cas traités dans ces analyses. Au plan des résultats, les professeurs et les parents convergent sur le fait que *les enfants de 4 ième année du groupe expérimental seraient plus habiles à la résolution de problèmes interpersonnels que ceux du groupe contrôle*. À vrai dire les enfants des deux groupes sont équivalents au temps 1 d'évaluation mais différents au temps 2, en faveur des enfants du groupe expérimental. Une fois de plus, *les professeurs et les parents perçoivent les enfants du groupe expérimental plus habiles en communication que les enfants de l'autre groupe*. Toutefois, dans le cas des parents il s'agit d'enfants de 4 ième année alors que pour les professeurs il s'agit d'enfants de 5ième année.

À notre avis, ce qu'il faut surtout retenir de l'analyse des contenus d'entrevue est la préférence des enfants pour des médiateurs de même sexe ou non. Cette question peut paraître à première vue superflue, mais elle revêt une grande importance lorsque l'on considère l'évaluation de l'impact de la médiation. Si nous désirons réellement améliorer les relations entre les médiateurs et les enfants de l'école, cette question peut conduire sur des pistes d'intervention intéressantes. Cette question mérite d'être explorée plus à fond.

Enfin, comme les résultats de cette évaluation sont encourageants et que notre désir commun est d'améliorer les services rendus aux jeunes en milieu scolaire, nous vous soumettons ces dernières recommandations afin d'accroître la qualité de nos interventions auprès des jeunes en milieu scolaire;



R-1 Que des mécanismes concrets imaginés par les dirigeants de l'équipe d'intervention conjointement avec les dirigeants de l'équipe d'évaluation soient mis en place afin de favoriser une meilleure concertation des opérations entre les deux secteurs. Cela a pour but d'éviter la duplication de plusieurs opérations. À titre d'exemple, les instruments-maison d'évaluation développés par les intervenants pourraient être conçus et élaborés conjointement avec les membres de l'équipe d'évaluation. Cela permettrait d'une part de valider ces instruments avec des instruments validés déjà existants et d'autre part de valider la perception et l'action des intervenants auprès des jeunes. Cela permettrait aussi d'éviter des pertes de temps. Chaque secteur peut contribuer fortement à l'enrichissement de l'autre.

R-2 Pour terminer, plusieurs auteurs l'ont maintes fois mentionné dans de nombreuses études, les personnes impliquées dans un programme d'intervention sont déterminantes pour la réussite du programme. Dans cet ordre d'idée, il est suggéré l'embauche d'un coordonnateur à temps complet pour la poursuite et la réussite du programme d'intervention. De la même manière, il faut rechercher d'autres activités pour impliquer davantage les professeurs dans le projet, possiblement en prévoyant des activités axées sur la médiation qui pourraient être incluses dans le curriculum scolaire de l'enfant comme c'est le cas pour d'autres programmes d'intervention. De même il faut rechercher d'autres moyens d'impliquer davantage les parents, ce sont ces personnes autour de l'enfant (professeurs, amis, parents) qui vont lui permettre de généraliser les apprentissages sur la médiation, il serait illusoire de croire que sans leur participation active, que cette généralisation soit possible.

## **Références**

- Behar, L., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool. Developmental Psychology, 10, 601-610.
- Fowler, P. C., & Park, R. M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. Psychological Reports, 45, 599-606.
- 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.
- Rubin, K. H. & Daniels-Bierness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 337-351.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers : Preliminary findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8, 1-11.

- Tremblay, R. E., desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & charlebois, ). (1987). The preschool behaviour questionnaire : Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-484.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Charlebois, P., Gagnon, C., LeBlanc, M., Larivée, S., & Boileau, H. (sous presse). Effects of a randomized treatment experiment for disruptive kindergarten boys : 16 months follow-up.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (sous presse). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire : Concurrent and predictive correlates. International Journal of Behavioral Development.
- Vitaro, F., Gagnon, C., 7 tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade one. Journal of Clinical Psychology, Vol 19, No 3, 257-264.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1988). Evaluation par les pairs des difficultés de comportement à l'école maternelle. P. Durning et R. E. Tremblay (Eds). Les relations entre enfants. Paris : Fleurus.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of prosocial behaviour questionnaire for use by teachers, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.