

CLAIRE BEAUMONT

**LES EFFETS D'UN PROGRAMME ADAPTÉ DE
MÉDIATION PAR LES PAIRS AUPRÈS D'ÉLÈVES
EN TROUBLE DE COMPORTEMENT**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

MAI 2003

© Claire Beaumont, 2003

Résumé court

Cette étude décrit les effets d'un programme de médiation par les pairs adapté à des élèves qui présentent des troubles de comportement. Les 140 participants proviennent de deux écoles spécialisées et ont été évalués sur les plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif avant et après l'intervention. Quinze élèves du groupe expérimental ont été formés et ont agi comme médiateurs pendant une année scolaire. Les résultats indiquent certaines améliorations chez ces enfants au niveau de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habiletés sociales, de l'estime de soi et une diminution de l'agressivité. Des variables susceptibles d'influencer l'adaptation psychosociale de ces médiateurs ont été identifiées et des pistes d'intervention proposées. Cette expérience démontre que des élèves qui présentent des troubles de comportement peuvent agir comme médiateurs et retirer des bénéfices personnels de l'expérience. Cependant, des conditions spéciales d'implantation doivent être considérées pour favoriser la réussite de l'intervention auprès de cette clientèle.

Résumé long

Cette recherche étudie les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs chez des élèves qui présentent des troubles de comportement et qui fréquentent une école en adaptation scolaire. Elle s'intéresse aux effets de ce programme sur l'ensemble des élèves, sur les médiateurs et aux variables susceptibles de favoriser le développement psychosocial de ces médiateurs particuliers. Un protocole quasi-expérimental a été utilisé et une adaptation du programme « Vers le Pacifique » a été faite par la chercheuse afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de ces enfants. Les participants sont 140 jeunes du primaire répartis dans deux écoles spéciales. Tous les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin ont été évalués sur les plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif avant et après l'année scolaire. Quinze jeunes du groupe expérimental ont été entraînés comme médiateurs pour aider leurs pairs à gérer leurs conflits. Les analyses de covariance indiquent peu d'effets sur l'ensemble des participants après une année d'intervention. Cependant, certains gains ont été observés chez les médiateurs aux niveaux de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habiletés sociales, de l'estime de soi et d'une diminution de l'agressivité. Une augmentation significative de l'anxiété a été décelée chez ceux qui ont effectué un plus grand nombre de médiations. Il a été de plus rapporté que les médiations non réussies auraient une influence négative sur le niveau de satisfaction personnelle exprimé par les filles médiatrices alors que les garçons seraient moins sensibles à cet aspect. L'analyse de l'implantation révèle une diminution des comportements violents à l'école pendant la durée de l'expérimentation et indique que le programme s'est bien intégré dans les activités scolaires. La popularité remportée par cette approche auprès des jeunes en difficulté témoigne de l'intérêt qu'elle suscite chez eux. La fierté des médiateurs et le désir des autres élèves à occuper ce rôle démontrent que ces jeunes sont très motivés à aider leurs pairs quand cette opportunité leur est offerte. De nouvelles pistes d'intervention et de recherche sont suggérées concernant le développement des habiletés d'entraide chez ces élèves en difficulté pour favoriser leur adaptation sociale.

Abstract

This research analyses the effects of a peer mediation program adapted to behaviorally disordered pupils in primary school. The 140 participants are from two special educational schools and they were evaluated on behavioral, socio-emotional and socio-cognitive aspects before and after the intervention. Fifteen of these children were trained and played a mediator role during a whole school year. Results indicate that mediators increase their behavioral self control, expression of social skills, self-esteem and decrease their aggressivity. In despite of this positive impact, two more sensitive aspects were linked with mediation practice: an increase of anxiety level for the mediators who made more mediations and a decrease in personal satisfaction for girls mediators after an unsuccessful mediation. Suggestions are given to direct the selection, training and supervision of mediators with special education needs and improve the success of this type of approach for the whole school.

Avant-Propos

Cette thèse est constituée d'articles pour lesquels je suis la première auteure. Le premier, « La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement », a été publié dans la Revue de Psychoéducation et d'Orientation en avril 2003. Les trois co-auteurs des articles ont aussi agi comme membre de mon comité de thèse et m'ont soutenue durant toutes les étapes de ce périple doctoral.

Je n'aurais pu souhaiter meilleures conditions pour écrire cette thèse et compléter ces années d'étude. J'aimerais adresser premièrement toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, M. Égide Royer, pour la qualité de l'encadrement qu'il m'a prodigué, pour les opportunités qu'il m'a fournies à l'échelle internationale et surtout pour la confiance qu'il m'a toujours témoignée. Des remerciements sont aussi adressés à M. Richard Bertrand, grand manitou des analyses, qui m'a permis d'appivoiser mes démons de la statistique et à M. François Bowen qui, par la justesse de ses commentaires, m'a fait profiter de son expertise dans le domaine de la médiation par les pairs et de l'analyse de programmes.

Écrite en partie en Europe, cette thèse est imprégnée de l'enseignement reçu de mes directeurs de stage européen, M. Éric Debarbieux de l'Université Bordeaux2 et Mme Catherine Blaya de l'Observatoire Européen de la Violence Scolaire. Je leur témoigne affection et reconnaissance et conserverai le souvenir des longues discussions confrontant, entre autres, nos façons différentes d'aborder la recherche en éducation. Mes remerciements s'adressent aussi au Pr. Helen Cowie, de l'Université de Surrey Roehampton qui m'a si chaleureusement accueillie dans son laboratoire britannique et a fait de moi une vraie adepte des systèmes d'entraide par les pairs.

Le soutien technique du Centre International de Résolution de Conflit et de Médiation m'a aussi été d'un précieux recours de même que l'appui financier de la Fondation de l'Université Laval et des Fonds Hydro-Québec qui m'ont permis de me consacrer à temps plein à mes études.

Merci aussi à mes collègues de « terrain » qui m'ont soutenue pendant l'expérimentation, à Marie-Claude Bertrand, ma collaboratrice si précieuse qui a participé à l'implantation du

programme et qui a toujours cru au potentiel de ces enfants. Encore merci à Josée Robitaille et à Solange F. Fortier, mes lectrices préférées qui ont contribué à améliorer la qualité de mes textes.

Mon clin d'œil final s'adresse à mon compagnon de vie, Jacques, complice d'une autre entreprise aventureuse! Le soutien chaleureux dont il m'a entourée ne saurait que m'encourager à planifier mon prochain plan machiavélique... qui est déjà en ébullition d'ailleurs!

Et pour tous ceux et celles qui consacrent leur temps à venir en aide aux jeunes en difficulté :

*« S'il te plaît... apprivoise-moi ! dit le renard au petit prince.
Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps.
Que faut-il faire ?
Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'oeil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près...
Ainsi le petit prince apprivoisa le renard.
Je peux maintenant te livrer mon secret, dit le renard. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le coeur. L'essentiel est invisible pour les yeux».*

(St-Exupéry, 1943)

Grandir auprès de parents qui respirent la tolérance, le respect et incitent à l'entraide ne pouvait que me destiner à l'étude de l'entraide par les pairs. En témoignage d'affection, j'offre cette thèse à mes parents qui en ont tracé les premières lignes sans jamais s'en douter.

Table des matières

Résumé court.....	ii
Résumé long.....	iii
Abstract.....	iv
Avant-Propos.....	v
Table des matières.....	viii
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xi
Liste des annexes.....	xii
 INTRODUCTION.....	 1
 CHAPITRE 1: contexte théorique.....	 7
1.1 Introduction à la problématique.....	7
1.2 Les élèves qui présentent des troubles de comportement.....	7
1.2.1 Définition éducationnelle des troubles de comportement.....	8
1.2.2 Prévalence des troubles de comportement en milieu scolaire.....	10
1.2.3 Facteurs de risque associés à l'inadaptation sociale.....	10
1.2.4 Difficultés relationnelles et déficits des habiletés sociales.....	13
1.2.5 L'intervention auprès des élèves en trouble de comportement.....	17
1.3 Les programmes de médiation par les pairs en milieu scolaire.....	21
1.3.1 Modèles d'application.....	22
1.3.2 La recherche.....	23
1.3.3 Cadre théorique de l'approche.....	26
1.4 La participation des élèves en difficulté à ces programmes.....	30
1.4.1 Intégration difficile dans les équipes de médiation.....	31
1.4.2 L'entraide pour favoriser l'adaptation psychosociale.....	33
1.5 Vers un nouveau modèle d'intervention pour aider les élèves qui présentent des troubles de comportement.....	34
1.5.1 Stratégies d'intervention et perspectives prometteuses.....	34
1.5.2 Un programme adapté aux besoins de la clientèle.....	35
1.5.3 Les objectifs de la recherche.....	36
 CHAPITRE 2: premier article.....	 37
La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement.....	37
 CHAPITRE 3: deuxième article.....	 74
Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement.....	74

CHAPITRE 4: troisième article	117
L'adaptation psychosociale des élèves en trouble de comportement agissant comme médiateurs	117
CHAPITRE 5: Conclusion	153
5.1 Objectifs	153
5.2 Synthèse des résultats	154
5.3 Limites de l'étude	158
5.4 Pistes d'intervention	161
5.4.1 Les activités en classe	161
5.4.2 La sélection des médiateurs	161
5.4.3 La formation	162
5.4.4 La supervision	163
5.4.5 L'implication du personnel de l'école	163
5.4.6 La promotion du programme	164
5.4.7 L'intervention auprès des parents	164
5.4.8 L'intégration des élèves en difficulté dans les écoles régulières	165
5.5 Pistes de recherche	165
RÉFÉRENCES.....	169
ANNEXES	186

Liste des tableaux

Tableau 3.1 ANCOVA réalisées sur le nombre moyen d'inférences et de solutions proposées par l'élève au ERPI (variable dépendante: post test; variable indépendante, groupe expérimental/groupe témoin; covariable: prétest).	94
Tableau 3.2 ANCOVA réalisées sur les scores moyens obtenus au QECP, RHE et SPPC (variable dépendante: post test; variable indépendante, médiateurs/non-médiateurs du groupe expérimental; covariable: prétest).....	95
Tableau 3.3. ANCOVA réalisées sur les scores moyens obtenus au QECP, RHE et SPPC (variable dépendante: post test; variable indépendante, médiateurs/groupe témoin; covariable: prétest).....	97
Tableau 4.1 Coefficients de corrélation (r de Pearson) mesurés entre le nombre de médiations effectuées et chacune des variables à l'étude.....	133
Tableau 4.2 Issue des médiations et niveau de satisfaction exprimé par les médiateurs...	134
Tableau 4.3 Issue des médiations et niveau de satisfaction exprimé par les garçons médiateurs	134
Tableau 4.4 Issue des médiations et niveau de satisfaction exprimé par les filles médiatrices	135

Liste des figures

Figure 3.1. Fréquence et nature des comportements violents selon les billets disciplinaires donnés aux élèves du 11.12.2000 au 15.06.2001.....	92
Figure 3.2 Estime de soi/Droites de régression: médiateurs/non-médiateurs; valeurs critiques.....	96
Figure 4.1 Nombre de médiations effectuées pour chacun des médiateurs.....	136

Liste des annexes

ANNEXE A : Tableaux des analyses de covariance réalisées au QECP, RHE, SPPC et au ERPI.....	187
ANNEXE B: Lettre de consentement des parents.....	193
ANNEXE C: Questionnaire de l'autoévaluation du sentiment de compétence personnelle (SPPC, Harter, 1985).....	195
ANNEXE D: Questionnaire d'évaluation des comportements au primaire (Q.E.C.P.)	199
ANNEXE E: Répertoire d'habiletés à l'école (R.H.E.).....	202
ANNEXE F: Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (ERPI).	203
ANNEXE G: Fiche statistique complétée par les médiateurs après chaque médiation.....	207
ANNEXE H :Compilations mensuelles des données provenant des fiches statistiques complétées par les médiateurs (du 11/12/00 au 30/05/01).....	208
ANNEXE I : Compilation des retenues (billets d'indiscipline) données aux élèves par les enseignants pendant la période de travail des médiateurs (09.01.2001 au 15.06.2001)	209
ANNEXE J : Évaluation du programme de médiation par les pairs par les enseignants ...	210
ANNEXE K : Questionnaire d'évaluation du programme complété par les médiateurs ...	211
ANNEXE L : Un aperçu du contenu du programme adapté de médiation par les pairs pour les élèves qui présentent des troubles de comportement	212
ANNEXE M : Guide à l'intention des adultes	219

INTRODUCTION

La majorité des enfants acquièrent au fil des jours des habiletés et des compétences sociales adéquates qui leur permettent de bien s'adapter à leur environnement social et scolaire. Cependant, les jeunes qui manifestent des comportements antisociaux n'ont pas développé ces habiletés de base qui leur permettent d'initier ou de maintenir des relations sociales satisfaisantes. En raison de leurs déficits socioaffectifs et sociocognitifs, ils arrivent difficilement à gérer leurs relations interpersonnelles avec leurs camarades de classe. Ces problèmes d'adaptation risquent d'entraîner des conséquences plus graves à l'âge adulte s'ils n'apprennent pas, dès le primaire, de meilleurs modes d'échanges sociaux.

Les élèves qui présentent des troubles de comportement sont de plus en plus nombreux même s'ils suscitent depuis longtemps une vive attention de la part des chercheurs et des praticiens. Plusieurs moyens d'intervention ont été développés en milieu scolaire pour les aider à améliorer la qualité de leurs relations interpersonnelles. En passant par les programmes d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de conflits, on a aussi référé au soutien de pairs plus compétents socialement pour tenter de modeler leurs comportements. On se retrouve toutefois devant l'évidence que ces interventions ont peu d'effets durables sur ces enfants en difficulté. C'est pourquoi les chercheurs continuent à intensifier leurs efforts afin d'améliorer les interventions qui permettront à ces jeunes de mieux s'adapter à leur vie sociale actuelle et ultérieure.

Cet ouvrage porte sur un nouveau type d'intervention susceptible d'aider les élèves en difficulté à développer de meilleures relations interpersonnelles. S'inspirant des travaux effectués dans le domaine de la prévention de la violence en milieu scolaire, nous nous sommes intéressés aux programmes de médiation par les pairs. Généralement utilisés auprès de l'ensemble de la population scolaire, cette approche a retenu notre attention en raison de la complémentarité des stratégies d'intervention qu'elle offre. En combinant l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits à un système d'entraide par les pairs, ce type de programme est plus susceptible d'être efficace auprès des jeunes en difficulté. Nous avons donc vérifié si un programme de ce genre pouvait avoir des effets bénéfiques sur le comportement social et le développement affectif et cognitif d'un groupe

d'élèves en difficulté. Les médiateurs qui ont été formés étaient aussi des jeunes identifiés comme présentant des troubles de comportement. Il nous était ainsi possible de vérifier si ces enfants pouvaient retirer des bénéfices personnels en développant leurs aptitudes à aider les autres. Ces jeunes qui sont souvent impopulaires en raison de leurs comportements antisociaux sont rarement choisis pour faire partie des équipes de médiation dans les écoles régulières. De ce fait la littérature scientifique nous renseigne peu sur leur capacité à venir en aide à leurs pairs. Pour apporter notre contribution à l'avancement des connaissances dans ce domaine, nous avons tenté de bien documenter le processus d'implantation du programme afin d'en retirer le maximum d'informations. En plus d'évaluer les effets de l'intervention sur ces médiateurs, il apparaissait important d'identifier les aspects liés à cette tâche qui pouvaient favoriser ou nuire à leur développement psychosocial.

Le programme « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) a été sélectionné parmi tous ceux existant, en raison de la qualité des ateliers qu'il offre et de la précision avec laquelle il présente le volet de médiation par les pairs. Des adaptations ont été faites au programme initial pour s'assurer qu'il réponde bien aux besoins et aux intérêts des élèves en difficulté. Le choix d'une école spécialisée en adaptation scolaire a été dicté par le nombre élevé de comportements antisociaux qu'il est possible d'y observer chaque jour et aussi parce que les valeurs d'entraide y sont généralement peu véhiculées. Le fait de sélectionner exclusivement des médiateurs qui présentaient eux-mêmes des troubles de comportement rendait l'étude encore plus complexe. Toutefois, comme tous les élèves de l'école présentaient des comportements antisociaux, ces médiateurs avaient peut-être plus de chance de pratiquer les techniques apprises que s'ils avaient été intégrés dans une école régulière qui possédait ce genre de programme.

L'aspect innovateur de cette étude s'inscrit cependant dans une approche « contre culturelle » et ce, à deux niveaux. Premièrement, les interventions qui utilisent l'entraide par les pairs sont encore très peu développées en milieu scolaire, laissant plutôt aux enseignants la responsabilité de gérer les conflits des enfants. Le deuxième contre-courant de pensée réfère à l'utilisation de jeunes en difficulté pour aider leurs camarades en situation conflictuelle. Alors que certains adultes aimeraient y croire, d'autres affichent un scepticisme éloquent. Les difficultés relationnelles de ces élèves incitent plutôt à leur offrir

des systèmes de soutien en utilisant leurs pairs plus compétents plutôt qu'à développer leurs propres habiletés à l'entraide. Avoir recours à ce genre d'élèves pour en aider d'autres suscitent ainsi plusieurs questionnements et controverses. Par ailleurs, le courant des recherches actuelles tend à démontrer que les groupes d'intervention constitués exclusivement de jeunes aux comportements antisociaux peuvent contribuer à l'aggravation de ces comportements (Dishion, Poulin, & Barraston, 2001). Plusieurs années de pratique professionnelle nous ont permis d'observer certaines aptitudes naturelles non exploitées chez les élèves reconnus principalement par leurs comportements inadéquats. C'est pourquoi nous avons tenu à privilégier une approche qui visait surtout à développer le sens de l'entraide chez cette clientèle cible.

L'étude que nous présentons a été réalisée auprès de 140 élèves du primaire âgés de 9 à 12 ans qui fréquentent deux écoles spécialisées en adaptation scolaire. Pour être admis dans ces établissements, les jeunes doivent avoir été clairement identifiés comme présentant des troubles de comportement par des équipes de professionnels multidisciplinaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Le groupe expérimental était composé de 57 garçons et 13 filles alors qu'on comptait 58 garçons et 12 filles dans le groupe témoin. Tous les élèves ont été évalués sur des aspects comportementaux, sociocognitifs et socioaffectifs au début et à la fin de l'année scolaire à l'aide de plusieurs instruments de mesure : le Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (QECP, Tremblay, Desmarais, Gagnon, & Charlebois, 1987), le Répertoire des Habiletés à l'École (RHE, Rondeau, Bowen, Bélanger, & Labonté, 1997), le Self Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985), et l'Évaluation de Résolution de Problèmes Interpersonnels (Bream, Hymel, & Rubin, 1986). Les informations provenant de l'implantation du programme constituent des éléments complémentaires pour bien évaluer les effets escomptés. Des données provenant du milieu ont ainsi été récoltées à l'aide de fiches statistiques complétées par les médiateurs, d'une compilation des actes de violence, de questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves de même que par des bilans d'équipe et des observations faites tout au long de l'expérimentation.

Les résultats de cette étude démontrent que ce sont surtout les médiateurs qui ont bénéficié de l'intervention. Des analyses de covariance ont révélé des effets positifs sur ces derniers

(amélioration de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habiletés sociales, de l'estime de soi et diminution de l'agressivité) après seulement une année d'intervention. Le test de Johnson-Neyman (Huitema, 1980) a été utilisé pour la mesure de l'estime de soi compte tenu de la présence d'interaction observée entre la variable indépendante et le prétest. Pour chacune des variables, des tests de Levene (Glass & Hopkins, 1995) ont été effectués pour vérifier la condition d'application concernant l'homogénéité de la variance de même que des tests d'homogénéité des coefficients de régression. Nous avons aussi eu recours à la procédure de Bonferroni (Glass & Hopkins, 1995) puisque des tests multiples (12 tests) avaient été effectués avec les mêmes sujets. Bien que nos analyses de covariance indiquent des améliorations significatives ($p < .05$) la correction de Bonferroni, quoique très conservatrice, incite cependant à nuancer l'interprétation de nos résultats.

Les tests non-paramétriques (*U* de Mann-Whitney) ont démontré l'absence de liens entre l'âge des médiateurs et les effets produits par le programme. Des tests *t* ont aussi révélé que le sexe des médiateurs avait peu d'influence quant aux retombées de l'intervention sur ces derniers. Des analyses de corrélations (*r* de Pearson) ont décelé une augmentation du niveau d'anxiété chez les médiateurs qui ont effectué un plus grand nombre de médiations. Finalement, des tests de khi-carré ont démontré que les médiations non réussies avaient une influence négative sur le niveau de satisfaction personnelle exprimé par les filles médiatrices. L'identification de ces deux aspects plus négatifs liés à la pratique de la médiation s'avère une information très utile pour orienter des interventions préventives auprès des élèves médiateurs. Notons ici qu'aucun autre effet négatif lié par exemple à une augmentation de l'agressivité ou à une plus grande attribution d'intentions hostiles n'a été rapporté.

L'analyse de l'implantation du programme identifie pour sa part une diminution du nombre de comportements violents pour l'ensemble des écoliers. Un haut niveau de satisfaction a été exprimé par les enseignants et les médiateurs concernant l'ensemble de l'intervention. De plus, le grand nombre de médiations effectuées (134) et le niveau élevé de participation des élèves au programme (94% des élèves) démontre que cette approche suscite l'intérêt de cette clientèle ciblée. De ce fait, nous croyons que cette intervention peut être adaptée et implantée dans des milieux scolaires spéciaux. Toutefois plusieurs recommandations

doivent être prises en compte afin de favoriser la mise en œuvre du programme et d'en améliorer les chances de réussite.

Dans cette thèse, s'insèrent trois articles qui illustrent bien la progression de la recherche et traitent des principaux sujets à l'étude. Chacun de ces articles ont été soumis à des revues scientifiques à des fins de publication. Ainsi, chaque manuscrit constitue une entité en lui-même, étant rédigé à partir du même contexte théorique, utilisant les mêmes sujets et les mêmes instruments de mesure. Pour ces raisons, le lecteur devra s'attendre à retrouver un certain niveau de redondance, situation inévitable compte tenu de la forme de la thèse.

La première partie de cet ouvrage se consacre à une analyse générale de la littérature traitant des programmes de médiation par les pairs, des caractéristiques des élèves qui présentent des troubles de comportement et de la pertinence de l'intervention pour ce type de clientèle. Les questions spécifiques de la recherche y seront aussi présentées.

Les trois articles sont insérés dans la seconde partie qui constitue le corps de la thèse. Le premier article « *La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement* » constitue une synthèse de la recension des écrits qui nous a mené à formuler nos hypothèses de travail. Le second qui a pour titre « *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement* » présente les résultats obtenus après une année d'implantation du programme. Les effets de l'intervention sur l'ensemble des élèves et sur les médiateurs y sont rapportés de même qu'une analyse de l'implantation du programme. Le dernier article intitulé « *L'adaptation psychosociale des élèves en trouble de comportement agissant comme médiateurs* » pousse plus loin la question de l'intégration des élèves en difficulté dans les équipes de médiation. Certaines variables associées à la pratique de la médiation sont mises en relation avec l'adaptation psychosociale de ces médiateurs particuliers.

La troisième partie de la thèse reprend les éléments importants de ces trois articles pour en tirer des conclusions générales. Une série de recommandations seront proposées afin d'augmenter les chances de réussite de ce type d'intervention auprès d'une clientèle scolaire en difficulté.

Enfin, la dernière partie renferme une bibliographie qui contient toutes les références qui ont été consultées et qui ont permis l'élaboration de ce projet de recherche. On retrouvera en annexe certains tableaux, les outils de mesure utilisés de même que des informations supplémentaires concernant l'implantation de ce programme.

Cette thèse est l'une des premières à notre connaissance à avoir évalué les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves qui présentent des troubles de comportement et qui fréquentent une école spéciale. Son originalité repose surtout sur le fait qu'on ait utilisé les ressources des jeunes en difficulté pour aider leurs pairs. Il est à souhaiter que notre modeste contribution à ce domaine d'étude arrive à éveiller l'intérêt d'un éventuel lecteur qui pourra pousser plus loin la réflexion que nous amorçons ici.

CHAPITRE 1 : contexte théorique

1.1 Introduction à la problématique

Au Québec, le nombre des élèves qui présentent des problèmes de comportement ne cesse d'augmenter. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (2001) leur nombre aurait triplé depuis les 16 dernières années. Malgré le vif intérêt que suscite ce phénomène chez les chercheurs et les praticiens, on constate que les différents programmes d'intervention mis en place ont peu d'influence à long terme sur ces élèves (Kazdin, 1995). Pour cette raison, les chercheurs doivent poursuivre leurs réflexions pour trouver des moyens qui permettent à ces jeunes d'atteindre certains objectifs d'apprentissage et de socialisation nécessaires à leur adaptation sociale.

Les déficits socioaffectifs et sociocognitifs observés chez ces enfants affecteraient la qualité de leurs relations interpersonnelles et nuiraient considérablement à leur adaptation sociale à l'âge adulte (Parker & Asher, 1987; Vitaro, Dobkins, Gagnon, & Leblanc, 1994). Considérant le potentiel prometteur des programmes de médiation par les pairs utilisés jusqu'ici comme moyen de prévention universelle, nous avons voulu expérimenter cette nouvelle approche auprès des élèves qui présentent des troubles de comportement.

Ce premier chapitre présente les assises théoriques qui ont guidé notre projet de recherche. Les caractéristiques des élèves qui manifestent des troubles de comportement y sont exposées en lien avec leurs difficultés à gérer efficacement leurs conflits quotidiens. L'approche de la médiation par les pairs y est ensuite abordée par le biais de données empiriques et scientifiques relevées dans la littérature.

1.2 Les élèves qui présentent des troubles de comportement

Les manifestations de comportements antisociaux sont des phénomènes fréquemment observés au cours du développement de l'enfant et de l'adolescent. Alors que la fréquence de ces comportements diminuera et s'atténuera à l'adolescence pour la majorité des jeunes,

ils s'intensifieront et deviendront un problème majeur d'adaptation sociale pour une minorité d'entre eux (Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

1.2.1 Définition éducationnelle des troubles de comportement

Chercher à définir ce qu'est un trouble de comportement n'est pas une tâche facile car il n'existe pas vraiment de consensus universel à ce propos. Plusieurs terminologies sont en effet utilisées pour décrire ce trouble, chacune d'entre elles étant liée à un domaine spécifique de recherche et d'intervention. Selon Kauffman (1997) il importe d'établir clairement le modèle théorique de référence afin de privilégier les stratégies d'intervention les mieux adaptées. La présente étude s'intéresse aux troubles de comportement tels qu'observés en milieu scolaire. C'est pourquoi la terminologie employée pour les fins de notre recherche sera celle utilisée par le Ministère de l'Éducation du Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Cette définition éducationnelle oriente les interventions dans une perspective éducative, permet d'identifier les enfants qui bénéficieront de moyens d'intervention spécifiques, des fonds alloués et des compétences particulières requises par le personnel scolaire. Cette terminologie permet aussi de bien identifier sur quels principes les enfants qui participent à cette recherche ont été sélectionnés. Formulée selon une approche behaviorale cognitive, cette définition influencera par le fait même les types d'intervention que les milieux scolaires privilégieront.

Depuis 1992, le Ministère de l'Éducation s'est doté d'une définition spécifique permettant l'identification des élèves qui présentent des troubles de comportement :

« L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);

- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une incapacité d'attention et de concentration réduite.

L'importance du déficit dans la capacité d'adaptation s'appuie particulièrement sur le caractère significatif de l'intensité, de la fréquence et de la persistance des comportements inadéquats manifestés par les enfants » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992).

Cette définition administrative regroupe les troubles de comportement en deux catégories distinctes : les comportements de type surréactif et les comportements de type sous-réactif. Bien que répondant aux besoins actuels des milieux scolaires, elle est cependant incomplète si on considère que la réactivité n'est pas le seul élément à considérer pour décrire les élèves qui présentent des troubles de comportement. Les chercheurs s'entendent sur la nature hétérogène de ces troubles, leurs ramifications difficiles et changeantes ainsi que sur la comorbidité qui les caractérisent tout au long du développement de l'enfant. Plusieurs écrits scientifiques tirés d'études cliniques (Angold & Costello, 1993) et épidémiologiques (pour une recension des écrits, voir Zoccolillo, 1992) démontrent que les comportements extériorisés et intériorisés peuvent se présenter simultanément chez certains jeunes. C'est pourquoi le ministère de l'éducation réfère à la typologie proposée par Kauffman (1997) qui décrit plus fidèlement l'ensemble des caractéristiques comportementales des enfants en difficulté.

1.2.2 Prévalence des troubles de comportement en milieu scolaire

Au primaire, la proportion des élèves en trouble de comportement aurait triplée en l'espace des seize dernières années passant de 0.78% en 1984/1985 à 2.5% pour l'année scolaire 1999/2000 (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). De façon générale, les chercheurs évaluent comme étant plus importante cette prévalence des élèves en difficulté de comportement la situant davantage entre 6% et 15%, et affectant environ 5 garçons pour une fille (Dumas, 1988; Fortin & Strayer, 2000; Kauffman, 1997). Les chiffres rapportés par le ministère de l'éducation sont cependant très conservateurs et rattachés à des mesures administratives alors que sur le terrain, les intervenants scolaires indiquent qu'ils ne ciblent que les enfants pour qui il est urgent d'intervenir (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Pendant l'année scolaire 1999/2000, 76.6% des élèves qui présentent des troubles de comportement étaient intégrés en classe régulière au primaire (Horth, 2000). Des ressources alternatives doivent cependant être offertes à ceux dont les problèmes sont trop importants pour intégrer le système d'enseignement régulier (classes ressources, écoles spécialisées, scolarisation à la maison ou en centre d'accueil).

1.2.3 Facteurs de risque associés à l'inadaptation sociale

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi certains jeunes développent des problèmes de comportement. Des facteurs liés au milieu familial, aux conditions socioéconomiques, au tempérament de l'enfant, à ses carences personnelles et à son processus de socialisation peuvent contribuer au développement et au maintien des problèmes de comportement (Farrington, 1996; Vitaro, Dobkin, Gagnon, & Lablanc, 1994). Une combinaison de ces facteurs de risque serait un prédicteur encore plus puissant des problèmes d'adaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte. Bien que l'objet de cette étude ne soit pas de faire une revue exhaustive de ces facteurs de risque, nous ne pouvons cependant pas en faire abstraction lorsqu'on aborde la question des jeunes qui présentent des troubles de comportement.

Facteurs reliés aux milieux familial et socioéconomique

La famille constitue le principal milieu de vie de l'enfant. C'est l'endroit où il fera ses premiers apprentissages et sera en contact avec des modèles de conduite qui influenceront son développement. Ainsi, plusieurs caractéristiques familiales telles la structure même de la famille, les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives de même que leur engagement envers les activités scolaires ont été fortement associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaires chez les enfants (Fortin & Strayer, 2000). Le fait de grandir dans un foyer désuni, ou de provenir d'une famille monoparentale ou d'une famille nombreuse et le manque de cohésion entre les membres de la famille sont des facteurs d'influence rapportés par plusieurs auteurs (Astone & McLanahan, 1991; Kazdin, 1995; Farrington, 1996). On a aussi fréquemment associé les troubles de comportement des enfants à l'état dépressif de leurs parents, à la consommation abusive d'alcool ou de drogue ou encore au manque de supervision parentale (Downey & Coyne, 1990; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Le milieu socioéconomique dans lequel évolue la famille contribue aussi à augmenter le risque d'inadaptation chez l'enfant. La pauvreté, la violence familiale ainsi que le niveau de criminalité du voisinage ont été ciblés parmi les facteurs de risque importants. Tremblay et al. (1991) de même que Farrington (1996) ont constaté que les garçons provenant de milieux socioéconomiquement faibles étaient plus à risque de développer des problèmes de délinquance et de s'engager sur la voie de la criminalité à l'âge adulte.

Facteurs reliés aux caractéristiques personnelles

Plusieurs autres éléments prédisposent les jeunes à des difficultés d'adaptation sociale et scolaire. Le fait d'être un garçon, d'avoir de faibles capacités intellectuelles et un tempérament difficile sont toutes des caractéristiques personnelles pouvant influencer le développement de problèmes de comportement (Fortin & Bigras, 1996; Walker et al., 1995). Vitaro et al. (1994) soulignent qu'un tempérament impulsif et difficile dès le plus jeune âge expose l'enfant à des problèmes d'adaptation en raison des tensions et des interactions négatives qu'il entretiendra avec ses parents et ses pairs. Par ailleurs, un enfant qui démontre un tempérament plus inhibé en bas âge, combiné au fait qu'il soit isolé

socialement, sera aussi plus à risque de présenter des problèmes d'adaptation sociale et scolaire (Rubin, Lemare, & Lollis, S., 1990).

Facteurs reliés au développement social et au groupe de pairs

Au cours de l'enfance et davantage à l'adolescence, l'influence exercée par les pairs joue un rôle important sur le développement social. Le niveau d'acceptation par les pairs dès les premières années scolaires figure aussi au nombre des facteurs qui prédisent l'adaptation sociale ultérieure. Plusieurs auteurs ont démontré que les enfants et les adolescents en trouble de comportement éprouvent des difficultés relationnelles avec leurs pairs en raison de leurs comportements sociaux inadaptés. Des déficits importants au plan des habiletés sociales affecteraient sérieusement la qualité de leurs interactions sociales (Asher, 1990; Kauffman, 1997). Les études qui portent sur le statut social indiquent que les jeunes qui présentent des troubles de comportement sont souvent rejetés par leurs compagnons et sont ainsi plus à risque de vivre des problèmes d'adaptation à l'adolescence et à l'âge adulte (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987). Par contre, les travaux de Cairns et Cairns (1995) sur les réseaux affiliatifs apportent un point de vue différent et suggèrent plutôt que ces jeunes ne sont pas nécessairement isolés ou rejetés mais qu'ils se retrouvent entre eux pour former des bandes. Sans établir nécessairement des liens d'amitié à l'intérieur de ces sous-groupes, ces jeunes s'identifieraient à un réseau social de pairs aux comportements inadéquats. Par conséquent, l'association à des pairs antisociaux a très souvent été identifiée comme étant un facteur de risque très puissant pour prédire les conduites antisociales ultérieures (Morizot & Leblanc, 2000).

Facteurs reliés au milieu scolaire

Plusieurs composantes liées à l'école même peuvent contribuer à influencer le comportement des élèves. L'étude longitudinale de Kasen, Johnson et Cohen (1990) a démontré que le climat de l'école peut augmenter les difficultés d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves. Ainsi, un milieu scolaire où règne un climat de tension créé par des conflits entre les adultes favoriserait l'expression de comportements agressifs chez les élèves. Potvin et Rousseau (1993) ont démontré que la

relation enseignant-élève serait plus négative avec les jeunes présentant des troubles de comportement. Par ailleurs, l'encadrement et le mode de gestion de classe de l'enseignant, basés par exemple sur des règles claires et non abusives, peuvent contribuer à diminuer l'inadaptation de certains élèves en difficulté (Turcotte, 1995). Comme elle est le second milieu de vie des enfants, l'école peut ainsi jouer un rôle important sur l'adaptation sociale des élèves.

1.2.4 Difficultés relationnelles et déficits des habiletés sociales

Chez les jeunes en difficulté de comportement, les déficiences observées au niveau des habiletés sociales constituent un handicap majeur dans la réussite de leur intégration scolaire et sociale (Hubbard & Coie, 1994; Vitaro et al., 1994). Les habiletés sociales dont il est question réfèrent à des comportements appris, socialement acceptables et qui permettent à un enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Gresham & Elliott, 1990; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Ces habiletés sont considérées par Mathur et Rutherford (1996) comme étant les ingrédients de base au développement de la compétence sociale. Selon eux, les jeunes qui éprouvent des difficultés relationnelles auraient de la difficulté à discriminer parmi tous les comportements possibles, et dans une grande variété de contextes sociaux, les attitudes à adopter au moment opportun. Ils ne possèderaient pas ces habiletés ou ne sauraient pas comment ou quand les utiliser pour mieux s'intégrer à l'école (Gresham, 1986; Kauffman, 1997). Ainsi, les conduites sociales maladroites de ces élèves nuiraient considérablement à leur développement en affectant leur vie scolaire et la qualité de leurs relations sociales.

Si certains de ces jeunes initient facilement de nouveaux contacts sociaux, la difficulté à maintenir ces nouvelles amitiés constitue un déficit de taille en raison de leur manque d'habileté à gérer les conflits. Qu'ils présentent des troubles de comportement intériorisés ou extériorisés ces enfants ont de la difficulté à exprimer leurs besoins de façon adéquate. Putallaz et Wasserman (1990) ont constaté que ce manque d'habileté à communiquer entraîne ces jeunes à réagir négativement aux situations sociales. Cela expliquerait pourquoi ces élèves se retrouvent plus souvent impliqués dans des situations conflictuelles que leurs pairs mieux adaptés socialement.

Dans son ouvrage qui décrit bien la nature du conflit entre enfants, Shantz (1987) mentionne que certains comportements encouragent l'escalade de la violence (manque d'écoute, agressivité, refus de coopérer) tandis que d'autres attitudes (excuses, propositions de coopération, expression des sentiments, écoute) peuvent avoir un effet apaisant menant au règlement des mésententes (Hartup, Laursen, Stewarts, & Eastenson, 1988). Cependant comme le mentionnent Perry, Perry et Kennedy (1992), les jeunes qui présentent des troubles de comportement ont plutôt tendance à agir soit en victimes (fuite, déni, abandon de leurs propres besoins), soit en agresseurs (violence physique ou verbale, intimidation) et utiliseraient rarement des attitudes positives de résolution de conflits. Les chercheurs qui se sont intéressés à la notion de conflit entre enfants ont pu déterminer l'existence d'un lien direct entre l'habileté cognitive à résoudre des conflits et le développement de l'adaptation sociale (Crick & Dodge, 1994; Shantz, 1987; Spivack & Shure, 1974). Bandura (1986) reconnaît l'importance de ces habiletés sociocognitives (empathie, choix de solutions comportementales adaptées, attribution d'intentions non-agressives) et identifie aussi certaines habiletés socioaffectives (sentiment de compétence sociale et comportementale, bonne estime de soi) nécessaires à l'enfant pour mieux réagir en situation de conflit.

On sait que les caractéristiques comportementales des élèves en difficulté d'adaptation ne peuvent former un groupe homogène. Les comportements qu'ils adopteront en situation conflictuelle différeront ainsi en fonction du type de problématique observé chez eux.

Problèmes de comportement de type surréactif en situation de conflit

Les élèves qui manifestent des troubles de comportement de type surréactif mobilisent davantage l'attention des intervenants scolaires parce que leur conduite est plus exubérante et perturbe davantage le climat de la classe. Selon Fortin et Noël (1993) ces élèves manifesteraient 60% des comportements inadéquats en classe. Caractérisés par des comportements d'hyperactivité, d'inattention, d'impulsivité, d'agressivité et de conduites antisociales, ces jeunes subissent un rejet important de la part des pairs (Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990; Vitaro, et al., 1994). Ils réagissent de façon agressive aux contraintes en insultant, menaçant, intimidant, bousculant ou en frappant les pairs. Ne sachant pas gérer efficacement leurs conflits quotidiens, ils sont plus susceptibles d'utiliser des

comportements qui favorisent l'escalade des conduites agressives (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Tremblay, 1997).

En observant des enfants de 4 à 7 ans en situation de jeu, Webster-Stratton et Wooley Lindsay (1998) ont conclu que les jeunes enfants agressifs manquaient d'habiletés prosociales et avaient une mauvaise perception des attitudes de leurs pairs à leur égard. Plusieurs autres études abondent dans le même sens et démontrent que ces jeunes prêtent plus facilement des intentions hostiles à autrui et ce, particulièrement lors de situations sociales ambiguës (Aber, Jones, Brown, Chaudry, & Samples, 1998; Bowen & Laurendeau, 1996).

Selon Hartup et al. (1988), les enfants qui présentent des difficultés relationnelles ont tendance naturellement à suspecter l'exploitation lorsque leurs pairs tentent de les influencer et opposent une forte résistance en situation de conflit. Ce serait ce type de distorsion cognitive qui déclencherait des comportements de provocation lors des situations conflictuelles (Dodge & Sombert, 1987). Leur désir de contrôler l'autre les mène aussi à envenimer le conflit lorsque les tentatives d'influences initiales n'ont pas porté fruit.

Certains chercheurs ont aussi suggéré que les jeunes agressifs, comparés à leurs pairs, produisaient moins de solutions pour gérer des conflits. Les solutions qu'ils utilisent sont aussi plus souvent de nature agressive que celles proposées par les autres enfants (Groleau, 1990; Lindsay, 1998; Spivack, Platt, & Shure, 1976).

Les jeunes qui éprouvent des difficultés relationnelles présenteraient aussi des lacunes au niveau de leur capacité à accepter une perspective différente de la leur et à faire preuve d'empathie (Crick & Dodge, 1994; Fortin & Strayer, 2000). Une étude effectuée par Hastings, Zahn-Waxler, Usher, Robinson, & Bridges (2000) révèle que des enfants agressifs (4 à 9 ans) démontraient un niveau d'empathie plus faible que leurs pairs et que ce celui-ci diminuerait en entrant à l'école primaire. À l'instar de Tremblay (1997), ces chercheurs suggèrent qu'un plus haut niveau d'empathie chez les jeunes agressifs peut prédire des problèmes extériorisés moins graves à l'adolescence.

Finalement, comme le mentionne Olweus (1999) dans ses travaux concernant les brutalités entre enfants, plusieurs enfants agressifs ont tendance à surestimer leur compétence sociale et contrairement à la croyance populaire, ils développent une image plutôt positive d'eux-mêmes.

Problèmes de comportement de type sous-réactif en situation de conflit

Bien qu'ils éprouvent aussi de grandes difficultés à s'adapter socialement, les élèves qui manifestent des comportements de type sous-réactif s'avèrent pour leur part moins perturbateurs à l'école. La littérature documente cependant moins leurs réactions spécifiques lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes interpersonnels. Caractérisés par des comportements d'inhibition, ces enfants démontrent souvent un faible niveau d'estime de soi, craignent l'échec, pleurent facilement et se tiennent généralement à l'écart (Olweus, 1999). Les déficits au niveau de leur capacité à résoudre des conflits s'observent par une difficulté à faire des compromis, à exprimer leurs sentiments et leurs besoins, et par leur manque de stratégies de négociation. Plus enclins à la passivité dans leurs réponses comportementales, ces jeunes éprouvent de la difficulté à générer des stratégies positives de résolution de problèmes interpersonnels tout en prêtant eux aussi des intentions hostiles à autrui (Dodge & Feldman, 1990). Souvent placés dans la position de victime lors des conflits, ils se soumettent rapidement et passivement aux demandes des autres enfants, préférant éviter les problèmes. Selon Olweus (1999), ce type d'enfant constituerait une proie facile pour les agresseurs. Angoissés et insécures, ces élèves sont plus à risque de développer des troubles d'anxiété, des comportements dépressifs et des tendances suicidaires à l'adolescence et à l'âge adulte (Asher, 1990; Kauffman, 1997).

Problèmes de comportement « mixtes » en situation de conflit

Les comportements intériorisés et extériorisés correspondent globalement à deux pôles dans lesquels on retrouve les élèves présentant des troubles de comportement à l'école. Cependant, certains enfants peuvent manifester des comportements mixtes. C'est le cas par exemple des enfants agressifs qui sont aussi considérés comme étant isolés socialement (Araki, 1990; Fortin & Strayer, 2000; Kauffman, 1997). Ces jeunes peuvent présenter un

mélange de modes de réactions angoissés et agressifs. Par leurs comportements inadéquats, ils peuvent provoquer leurs camarades de classe et réagir violemment lorsque provoqués à leur tour. Leurs réactions agressives étant en général sans grand succès, ils se retrouvent très souvent perdants et seraient parmi les élèves les plus rejetés de l'école (Coie & Dodge., 1990; Olweus, 1999).

On sait finalement qu'un milieu affectueux et attentif dans l'enfance crée la base d'un attachement solide pendant toute la vie. Selon la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1979), les enfants qui présentent une bonne qualité relationnelle, acquise grâce aux réponses chaleureuses et empathiques de leurs parents, s'attendent à ce que les autres les traitent équitablement en tenant compte de leurs besoins. Ces enfants bien adaptés socialement ont ainsi plus de chances d'adopter des comportements prosociaux lorsqu'ils rencontrent des problèmes interpersonnels, étant donné qu'ils ne récoltent aucun bénéfice en forçant l'autre ou en lui résistant lors d'une mésentente. Comme on le constate, les habiletés sociales nécessaires permettant de bien réagir en situation conflictuelle s'acquièrent d'abord au sein de la famille et sont ensuite transposées au groupe de pairs lorsque l'enfant entre à l'école. Les jeunes qui manifestent des troubles de comportement n'ont souvent pas fait l'apprentissage de ces habiletés de base compte tenu des modèles d'interaction que leur ont fourni leur milieu familial d'origine (Bandura, 1986).

1.2.5 L'intervention auprès des élèves en trouble de comportement

Différents types d'intervention favorisant le développement et l'acquisition d'habiletés sociales adéquates ont été destinés aux élèves présentant des difficultés de comportement. Bien que l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels constituent les deux approches les plus utilisées en milieu scolaire, on réfère de plus en plus aux actions menées par les pairs pour aider les élèves en difficulté.

Programmes d'entraînement aux habiletés sociales

De nombreux programmes visant l'apprentissage des habiletés sociales ont été utilisés en milieu scolaire pour favoriser l'adaptation sociale des jeunes en difficulté (Goldstein & Glick, 1987; Gresham & Elliot, 1993; McGinnis & Goldstein, 1984 ; Walker et al. 1988).

Ces programmes ont pour but l'amélioration de la compétence sociale par l'identification et l'enseignement systématique de certaines habiletés sociales jugées déficitaires. En conséquence, on vise à accroître la connaissance de comportements sociaux adaptés, à intensifier l'usage des comportements prosociaux dans un contexte naturel et à modifier le statut social des enfants. Des ateliers sont ainsi présentés en classe selon des thèmes choisis, et les élèves sont invités à pratiquer les habiletés apprises le plus souvent lors de mises en situation et de jeux de rôles effectués en classe.

L'efficacité des interventions faisant appel à l'entraînement aux habiletés sociales demeure cependant limitée. Certains chercheurs ont démontré que ce type de programme permettait d'améliorer le répertoire comportemental des enfants (Bierman et al., 1987; Gagnon & Vitaro, 2000). Toutefois les faibles garanties en ce qui a trait à la généralisation des changements et leur maintien demeurent les principales lacunes de ce type d'intervention (Gagnon & Vitaro, 2000; McConnell, 1987). Les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme. Beelmann, Pfungsten et Lösel (1994) ont recensé près d'une cinquantaine d'études qui ont utilisé des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Leurs conclusions tendent à démontrer que l'effet à long terme de ces programmes s'avère moins important que leur impact à court terme. Dans sa méta-analyse de 79 études portant sur l'entraînement aux habiletés sociales de jeunes agressifs et isolés socialement, Schneider (1992) conclut à l'efficacité modérée de ce type de programme pour améliorer la compétence sociale en milieu naturel, particulièrement avec les enfants isolés socialement. De plus, le chercheur constate que les programmes qui utilisent des techniques de modelage et de supervision (coaching) produisent des résultats plus probants que ceux qui utilisent des méthodes cognitives.

Le transfert des apprentissages à d'autres environnements demeure toutefois problématique pour ces jeunes qui manifestent des difficultés d'adaptation. On constate que les résultats positifs de ces interventions proviennent surtout d'instruments auto-révélés administrés aux élèves. Après leur participation à ces programmes, les évaluations réalisées par les enseignants, les parents ou par les pairs ne démontrent généralement que peu d'effets de changement. Comme le démontre l'étude réalisée par Royer, Bitandeu, Maltais et Gagnon

(1997) portant sur le transfert de ce type d'apprentissage de la classe à la maison, les adolescents ont rapporté qu'ils avaient amélioré leurs habiletés sociales alors que peu de changements avaient été relevés dans la perception des adultes ou dans les comportements manifestes des jeunes. Tout comme Mathur et Rutherford (1996), Royer et al. (1997) suggèrent d'accorder plus d'attention aux facteurs contextuels car bien que les jeunes fassent l'apprentissage de nouveaux comportements, ils n'arrivent pas nécessairement à utiliser leurs connaissances au moment et à l'endroit opportun.

Programmes d'entraînement à la résolution de conflits

Les programmes de résolution de problèmes interpersonnels visent à enseigner des stratégies aux enfants pour les aider à faire face à diverses situations sociales. Parce que les conflits font partie du quotidien des jeunes qui présentent des troubles de comportement, ce type d'approche a aussi été très utilisé pour favoriser des interactions plus positives entre les pairs tout en limitant les manifestations de violence (Walker et al., 1995). D'Zurilla et Goldfried (1969, 1971) auraient été parmi les premiers à proposer un modèle de résolution de problèmes interpersonnels. Dans ces programmes, on enseigne d'abord aux enfants les notions de base de la communication favorisant le développement de l'empathie chez ces derniers. Par la suite, des étapes systématiques de résolution de conflits sont enseignées dans le but de leur fournir une démarche à laquelle ils référeront en milieu naturel. Même s'il existe quelques différences d'un programme à un autre, Lupton-Smith, Carruthers, Flythe, Goettee et Modest (1996) recommandent d'utiliser le modèle à quatre étapes auprès des élèves du primaire. On apprend ainsi aux élèves à définir le problème lors d'une situation conflictuelle, à élaborer les solutions possibles, à s'entendre sur une solution et finalement à appliquer la solution retenue. Bien que certains chercheurs concluent à l'efficacité de ce genre d'approche auprès des élèves en difficulté (Craig, 1993; Farrington, 1996), d'autres estiment qu'un problème existe également au niveau de la généralisation des apprentissages. Ces jeunes utiliseraient peu les nouvelles stratégies apprises une fois les portes de la classe franchies (Beelmann et al. 1994; Vitaro et al., 1994).

Programmes combinés

Dans la perspective de promouvoir à la fois l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales et de développer les habiletés cognitives sous-jacentes, des programmes alliant habiletés sociales et résolution de problèmes personnels se sont aussi développés. On veut ainsi aider les enfants à développer de meilleurs modes d'appréhension en leur enseignant les processus de pensée leur permettant de mieux réagir aux situations sociales. C'est le cas par exemple du programme conçu par Bierman, Miller et Stabb (1987), qui aurait permis une diminution significative des comportements inadéquats en classe tout en améliorant le statut social d'un groupe de garçons rejetés par leurs pairs. Ce programme qui se compose d'enseignements de stratégies de résolution de problèmes, d'habiletés sociales et de moyens d'autocontrôle des émotions, a la particularité d'intégrer un système de renforcement aux ateliers, visant un meilleur maintien des apprentissages. Plusieurs autres interventions réalisées au cours des 10 dernières années sont venues confirmer l'utilité de ce type d'approche tant chez les élèves éprouvant des difficultés comportementales qu'auprès de la population scolaire en général (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000; Gagnon & Vitaro, 2000).

Programmes impliquant les pairs

Plusieurs chercheurs reconnaissent la force des programmes basés sur la coopération, qui favorisent la participation et l'implication des élèves (Doyon, 1991; Johnson & Johnson, 1989). Chercheurs et cliniciens ont ainsi eu recours à la participation des pairs dans le but d'améliorer la qualité et la quantité des interactions sociales des enfants en difficulté. Certaines études impliquant les pairs au sein même des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales ont relevé les effets bénéfiques de cette approche au plan de l'apprentissage de comportements plus adaptés (Cartledge & Milburn, 1995; Vitaro & Charest, 1988). Des expériences centrées sur le pairage et le tutorat avec des pairs plus compétents socialement ont aussi obtenu des résultats positifs auprès de jeunes en difficulté de comportement (Vitaro & Charest, 1988; Mallik & Furman, 1993; Tobias, 1999). Citons l'étude de Tobias qui conclut que le tutorat pratiqué par des élèves de 8^{ième} année a été efficace pour aider d'autres élèves de 6^{ième} année présentant des troubles de comportement. Après leur participation aux six rencontres animées par leur tuteur, une amélioration

significative a été notée au niveau de la fréquentation scolaire, des résultats académiques, des problèmes de discipline et de l'attitude générale envers l'école. Bowman et Myrick (1987) mentionnent pour leur part que les interventions impliquant les pairs peuvent être tout aussi bénéfiques pour les aidants que pour les élèves qui reçoivent l'intervention. Ces derniers ont expérimenté un système où des élèves de 5^e année servaient de tuteurs à des enfants de 2^e et 3^e année qui présentaient des difficultés de comportement à l'école. Leurs résultats révèlent des améliorations significatives au niveau du comportement, de l'attitude générale envers l'école ainsi qu'une hausse du niveau d'attention en classe chez les élèves en difficulté.

La plupart des recherches dans le domaine supportent ainsi la croyance que le recours aux pairs peut être un soutien important pour les enseignants et les professionnels qui travaillent auprès des élèves qui éprouvent des difficultés comportementales. De plus, comme l'ont constaté Vitaro & Charest (1988), les interventions impliquant les pairs seraient plus efficaces que celles menées uniquement par les adultes. À l'instar de ces chercheurs, Mathur et Rutherford (1991) ajoutent que cette forme d'assistance par les pairs constitue une stratégie d'intervention additionnelle qui donnerait de meilleures garanties sur les plans de la généralisation et du maintien des acquis.

1.3 Les programmes de médiation par les pairs en milieu scolaire

C'est d'abord pour répondre à l'escalade de la violence dans les écoles que les programmes de médiation par les pairs se sont développés. Ils visent à aider les élèves à résoudre leurs conflits de façon pacifique (Benson & Benson, 1993; Lane & McWhirter, 1992). Le principal objectif poursuivi par ces programmes est de démontrer aux enfants qu'il existe d'autres alternatives que le retrait, la passivité ou la violence pour faire face aux conflits (Johnson & Johnson, 1995a; Johnson, Johnson, & Dudley, 1992). Bien que généralement utilisée comme moyen de prévention universelle, cette approche offre des stratégies d'intervention semblables à celles qu'on retrouve dans les programmes destinés aux élèves en difficulté (McGinnis & Goldstein, 1984; Vitaro & Charest, 1988; Vitaro, Dobkin, Gagnon, & LeBlanc, 1994). Ces programmes de médiation ajoutent cependant une

dimension complémentaire importante qu'on ne retrouve pas dans les interventions qui s'adressent actuellement à ces jeunes : il s'agit du recours au soutien et au modelage des pairs et ce, dans des situations réelles en contexte naturel.

1.3.1 Modèles d'application

Les programmes de médiation par les pairs sont des processus de résolution de problèmes interpersonnels qui requièrent l'aide d'un tiers neutre (un pair), pour aider les enfants à gérer efficacement leurs conflits (Burrell & Vogl, 1990). Parmi tous les programmes qui existent, on identifie deux modes particuliers d'application. Johnson & Johnson (1995a, 2000) proposent un modèle qui consiste à former tous les élèves à la pratique de la médiation. Dans ce modèle connu sous le nom de « student body approach » tous les enfants apprennent les étapes de la résolution de conflits et chacun devient médiateur lorsque désigné par son enseignant. Cette formule s'inscrit dans un processus préventif d'éducation aux relations entre pairs et se répartit en deux grands volets. Le premier consiste à établir un contexte de coopération dans lequel les enfants participent à des activités centrées sur l'apprentissage coopératif en classe. Dans ce contexte, les élèves apprennent à gérer les conflits rencontrés en situation d'apprentissage et on vise à développer une culture d'entraide qui influencera positivement le climat de l'école (Johnson & Johnson, 1995b). Le second volet concerne l'implantation du programme de médiation par les pairs et comprend l'enseignement de notions liées au développement de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels. Par la suite, tous les élèves reçoivent une formation pour les habiliter à agir comme médiateurs auprès de leurs camarades de classe (Johnson & Johnson, 1995a).

Le second mode d'implantation des programmes de médiation par les pairs consiste à sélectionner un petit groupe d'élèves qui seront formés à la médiation pour aider les élèves en situation conflictuelle (Burrell & Vogl, 1990; Hessler, Hollis & Crowe, 1998). Ce type d'approche connu sous le nom de « cadre approach » comprend un nombre variable de séances de sensibilisation auprès des élèves de l'école afin qu'ils comprennent ce système d'entraide et qu'ils apprennent à y référer (Bonafé-Schmitt, 2000). Certains programmes offrent plusieurs ateliers intégrés dans le cursus scolaire avant de procéder à la formation d'un petit groupe de médiateurs (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b; Levy, 1989; Maxwell,

1989). Ces séances offertes en classe sont davantage une formation aux habiletés sociales, à la gestion de la colère, aux techniques de communication et à la résolution de problèmes interpersonnels. Par la suite, des pairs volontaires et choisis par les autres, reçoivent une formation supplémentaire leur permettant de développer leur compétence au niveau de la relation d'aide, de l'empathie et de l'écoute active. Ces derniers agiront ensuite à titre de médiateurs et assisteront les enfants vivant des situations conflictuelles dans la cour de récréation ou dans la classe (Centre Mariebourg, 1998b; Lantieri & Patti, 1996; Schrupf, 1991). Comme le médiateur agit davantage comme un guide, son approche se doit d'être non directive et aidante afin de renforcer un mode non agressif de gestion des conflits.

Que le modèle d'application choisi soit de former tous les élèves ou seulement quelques-uns d'entre eux comme médiateurs, les programmes de médiation par les pairs fournissent un moyen de stimuler et renforcer la résolution pacifique des conflits entre enfants, sur une base quotidienne et dans un contexte naturel. Les élèves médiateurs offrent ainsi un modèle de conduite et un soutien aux élèves dans le but de limiter les comportements violents souvent provoqués par un manque d'habiletés à gérer ces situations.

1.3.2 La recherche

Si les programmes de médiation en milieu scolaire sont relativement récents au Québec, leur popularité est établie aux États-Unis puisqu'on y compte actuellement plus de 7,000 projets (Bonafé-Schmitt, 2000). Les chercheurs ont commencé à s'intéresser à ce type d'intervention au début des années 70 avec le «Teaching Students to be Pacemakers Program» (Johnson, 1971; Johnson & Johnson, 1989). Ce programme visait à enseigner à tous les élèves de l'école la nature du conflit et les moyens pour arriver à un règlement satisfaisant. C'est cependant depuis les années 80 que cette approche a connu une popularité croissante principalement aux États-Unis. Au Québec, ce genre de programme a été développé au début des années 90 comme moyen de prévention universelle pour contrer les problèmes de violence en milieu scolaire (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b). Depuis lors, une équipe de chercheurs continue activement d'en évaluer les effets auprès des élèves des écoles québécoises (Bowen et al. 2003; Corriveau, Bowen, Bélanger, & Rondeau, 1995; Rondeau, Bowen, & Bélanger, 1999).

La littérature fait état d'une gamme de recherches sur les effets produits par ces programmes de médiation par les pairs. Bien que certaines d'entre elles se soient appuyées sur des démarches méthodologiques plus solides que d'autres, les résultats tendent à démontrer l'efficacité de cette approche en milieu scolaire. Ces programmes ont fait l'objet d'un très grand nombre d'études visant l'évaluation de l'intervention sous différents aspects. Certaines études ont par exemple démontré que l'intervention était efficace pour réduire le niveau de violence à l'école (Araki, 1990; Hessler, Hollis, & Crowe, 1998), le nombre de suspensions scolaires (Bell, Coleman, Anderson, & Whelan, 2000; Powel, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995) et améliorer les habiletés à la résolution de conflits à l'école et à la maison (Burrell & Vogl, 1990, Gentry & Benenson, 1993). Des chercheurs canadiens ont démontré que cette approche était aussi efficace pour améliorer le rendement scolaire chez des adolescents participant à l'intervention (Stevahn, Johnson, Johnson, Laginski, & O'Coin, 1996). D'autres études rapportent que les conflits les plus souvent rencontrés à l'école sont déclenchés par les moqueries, les insultes, l'intimidation, les malentendus, les rumeurs et les disputes entre amis (Araki, 1990, Johnson & Johnson, 1996; Wolf, 1998). Les garçons seraient surtout impliqués dans les conflits alors que les filles auraient plus souvent recours à l'aide d'un médiateur pour parvenir à une entente (Cunningham, et al., 1998; Hallahan, 1999). Quant aux types de stratégies de règlement de conflits utilisés, Johnson et Johnson (1994, 1995b) ont observé que les enfants plus jeunes manquaient de créativité dans les solutions envisagées, produisant souvent des solutions temporaires (s'excuser, se tenir loin l'un de l'autre, ne plus se parler).

Ces recherches ont certes contribué à apporter des informations susceptibles d'orienter de futures recherches, mais elles comportent toutes d'importantes limites méthodologiques qui ne permettent pas d'évaluer rigoureusement les impacts des programmes de médiation par les pairs. Seulement trois de ces études (Johnson & Johnson, 1995a; Johnson, Johnson, & Dudley, 1992; Stevahn et al., 1996) ont utilisé un groupe témoin mais situé dans la même école que le groupe expérimental. De plus, l'utilisation d'instruments de mesure non standardisés, la durée variable des expérimentations rapportées (moins d'un an), les modes d'implantation très variés et l'absence de groupes témoins rendent très difficiles les comparaisons entre les études.

Plus récemment, quelques études ont porté sur les impacts de cette approche sur le développement comportemental, affectif et cognitif des enfants. Dotées de méthodologies plus rigoureuses, ces recherches sont encore trop peu nombreuses pour en tirer des conclusions. Au Québec, Rondeau et al. (1999) ont étudié l'impact du programme « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b), chez des élèves du primaire (N= 2122). Ce programme, le plus évalué présentement dans les écoles québécoises, est constitué d'ateliers d'entraînement à la résolution de conflits et touche davantage les notions de base de la gestion des problèmes interpersonnels (empathie, expression et identification des sentiments, gestion de la colère, étapes de résolution de conflit). Son second volet présente l'implication d'élèves médiateurs : leur sélection, leur formation et leur travail dans la cour de récréation. Les résultats obtenus par Rondeau et al., (1999) ne révèlent aucun effet positif du programme sur les aspects comportementaux, socioaffectifs et sociocognitifs, chez l'ensemble des élèves après une année d'intervention. Une augmentation au niveau du retrait social a été constatée dans le groupe expérimental alors que le groupe contrôle enregistrait une diminution sur cette variable. La deuxième année d'intervention a toutefois révélé des effets plus positifs au niveau comportemental (amélioration de la prosocialité, diminution du niveau de retrait social) et sur le plan sociocognitif (amélioration de la compétence comportementale), bien qu'aucun groupe témoin n'ait pris part à l'expérimentation la seconde année de l'étude. Il faut cependant mentionner que le projet pilote effectué l'année précédente par ces chercheurs avait révélé des résultats positifs chez les élèves non- médiateurs sur les mêmes variables évaluées (Corriveau et al., 1995). Des questions avaient alors été soulevées concernant la qualité de l'implantation du programme et les effets différentiels en fonction des milieux scolaires.

Dans une autre étude rapportée par Powell et al. (1995), les résultats révèlent une augmentation des réponses prosociales chez des élèves du primaire, après seulement sept semaines de participation au « Fighting Fair Model ». Dans ce programme de résolution de conflits, tous les élèves étaient entraînés à pratiquer la médiation entre eux.

D'autres auteurs considèrent que les élèves médiateurs sont ceux qui retirent le plus de bénéfices personnels et sociaux des programmes de médiation par les pairs. Suite à leur participation à un programme de médiation, des améliorations ont été constatées chez ces

derniers au niveau des stratégies de résolution de problèmes, du rendement scolaire, des habiletés de communication et de leadership (Humphries, 1999; Lane & McWhirter, 1992; Stomfay-Stitz, 1994; Van Slyck & Stern, 1986). Certains chercheurs ont constaté des améliorations au niveau de l'estime de soi (Roush & Hall, 1993; Vanayan, White, Yuen, & Teper, 1996), alors que d'autres n'ont obtenu aucun résultat significatif sur cette variable (Corriveau, Bowen, Rondeau, & Bélanger, 1998; Long, Fabricius, Musheno, & Palumbo, 1998). Rondeau et al. (1999) ont aussi remarqué des effets positifs de l'intervention (diminution de l'agressivité et du retrait social, amélioration du contrôle de soi) chez les médiateurs du primaire après la première année de l'intervention, alors que les effets étaient plutôt modestes chez les autres élèves participants.

1.3.3 Cadre théorique de l'approche

Il existe plusieurs perspectives théoriques relatives à la notion du conflit. Johnson et Johnson (1996) en situent les principales dans le courant des théories liées au développement humain ou dans le champ de la psychologie sociale. Certaines théories développementales s'appuyant sur des concepts de la psychologie psychanalytique et cognitive s'intéressent davantage à la notion de conflit pour expliquer le développement des processus cognitifs impliqués (Érikson, 1976, Freud, 1958; Selman, 1981). D'autres approches, notamment celle de l'interdépendance sociale (Lewin, 1951), considèrent l'étude du contexte social comme étant déterminant pour expliquer les manifestations du comportement humain. Sans être en désaccord avec les modèles proposés par Johnson et Johnson (1996) le contexte de notre étude nous incite à référer à un autre modèle théorique, soit celui de l'apprentissage social proposé par Bandura (1986). En raison de ses stratégies d'apprentissage et de ses principes d'application qui visent à modifier le comportement en intervenant sur des composantes cognitives, l'orientation behaviorale cognitive nous apparaît mieux appropriée pour décrire ce modèle d'intervention.

Avant d'expliquer l'apport théorique des différents courants d'influence et d'expliquer davantage le modèle de l'apprentissage social, il convient de préciser ce que représente le conflit et comment il influence le développement de l'être humain.

La notion de conflit

Plusieurs courants de la psychologie développementale reconnaissent que le conflit social joue un rôle primordial dans la perception que le jeune développe de lui-même, des autres et de son environnement (Érikson, 1976). Déjà au début des années 20 Piaget découvrait dans ses travaux sur le raisonnement verbal de l'enfant, que la première source de déséquilibre dans le développement cognitif était le conflit interpersonnel. Depuis, la nature même du conflit a été largement reconnue comme étant une force centrale inhérente au développement de l'enfant et de l'adolescent. Deutsch (1973) définit le conflit comme un état incompatible entre les désirs de deux individus et leurs buts respectifs. Un conflit survient lorsque les actions d'un individu visent à atteindre ses buts personnels en interférant sur les besoins et actions d'une autre personne.

Dans leurs travaux concernant les aspects cognitifs impliqués dans l'apprentissage coopératif, Johnson et Johnson (1971) identifient deux aspects à considérer dans une situation conflictuelle : a) le désir d'atteindre ses propres buts et b) le désir de maintenir une relation positive avec l'autre personne impliquée. Selon leur théorie, le règlement positif d'un problème interpersonnel dépendrait de l'habileté qu'a l'individu à percevoir l'importance de ses buts, l'importance de la relation, et à agir en conséquence. De plus, le conflit qui survient dans un contexte compétitif créera davantage d'opposition et de friction que s'il apparaît dans un contexte de coopération où les deux parties travailleront ensembles pour atteindre un but commun.

L'influence des différents courants psychologiques

En utilisant le conflit comme point central d'étude, plusieurs courants théoriques liés au développement humain l'ont défini comme un événement positif et nécessaire pour le développement personnel et social de l'être humain. Dans une orientation psychanalytique, le conflit est perçu comme un aspect influençant à la fois l'individualisation et le développement de relations interpersonnelles (Freud, 1958). C'est d'abord dans son milieu familial auprès de ses parents et de ses frères et sœurs que l'enfant développera des stratégies pour faire face aux situations sociales. Il transposera par la suite ces modes d'interaction à l'école où il rencontrera des situations conflictuelles sur une base

quotidienne. La compétition et la coopération feront partie de ses apprentissages et il devra se confronter à une évaluation constante de ses capacités et de son comportement (Érikson, 1976).

Étudié sous l'angle de la psychologie développementale cognitive (Piaget, 1965), le conflit est considéré comme un processus de maturation intellectuel qui permet à l'enfant de retirer l'information nécessaire pour se former une image de lui-même et des autres. Ce processus permet aux enfants et aux adolescents d'acquérir de nouvelles structures cognitives et de développer de nouveaux modes de raisonnement qui initieront des changements au niveau du comportement (Selman, 1981).

Dans sa théorie traitant de l'interdépendance sociale, Lewin (1951) stipule que les conflits sont inhérents à tout type de relation interpersonnelle et que le contexte dans lequel ils se produisent influenceront la façon dont ils seront abordés. La structure même de la situation sociale détermine le processus d'interaction, lequel détermine à son tour les attitudes et les comportements que l'individu adoptera. Le contexte déterminera les attitudes appropriées ou non aussi bien que les influences environnantes, le nombre de personnes impliquées, les valeurs du milieu, les sanctions sociales, le pouvoir et la nature des activités à être effectuées. Cet ensemble d'influences déterminera ainsi la nature des interactions menant à des changements d'attitude chez les jeunes. Les comportements adoptés mèneront finalement à des solutions de résolution de conflits constructives ou destructives, lesquelles orienteront la nature des relations sociales subséquentes.

Le modèle de l'apprentissage social

Pour introduire sa théorie de l'apprentissage sociale, Bandura (1976) mentionne que les individus ne disposent pas de répertoires innés de comportement. Ce courant théorique explique le comportement humain en termes d'interactions entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Diverses théories behaviorales ont contribué à accroître notre compréhension de la façon dont les comportements sont appris et modifiés par l'expérience directe. Selon Bandura (1976), le processus d'acquisition de nouvelles habiletés s'effectue plus rapidement si on utilise une approche par modelage. Cette approche est parfois considérée comme une contre culture (Bonafé-Schmitt, 2000) compte

tenu du fait que la discipline et la gestion des conflits est généralement pratiquée par les adultes de l'école. Les élèves ont donc besoin de faire de nouveaux apprentissages qui leur permettront de régler eux-mêmes leurs problèmes interpersonnels. La théorie de l'apprentissage social considère que le modelage, grâce à sa fonction informative, constitue une partie essentielle pour faciliter l'apprentissage de nouveaux comportements sociaux. Pendant que les élèves observent le travail des médiateurs (et bien sûr l'attitude des parties impliquées), ils assimilent les représentations symboliques de leurs actions. Ces images leur servent de guide pour choisir des modes de résolution de conflits plus constructifs.

Les conséquences renforçantes qui suivent le recours à une médiation (poursuite du jeu, amitié retrouvée, absence de punitions) contribuent aussi à inciter les élèves à réutiliser ce service pour régler leurs problèmes interpersonnels. Cette information renseigne les enfants sur ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils rencontrent un problème, de façon à obtenir des résultats bénéfiques et à éviter les effets punitifs. En plus de leur fonction informative, les conséquences des actions jouent un rôle de motivation et renforcent automatiquement les comportements adoptés.

La plupart de nos actions sont largement influencées par notre capacité d'anticipation. Cette capacité à anticiper les conséquences de nos actes encourage la planification de nos comportements et nous motive à les reproduire. Une des conceptions de Bandura est que le renforcement sert davantage à informer et à motiver l'individu plutôt qu'à augmenter de façon automatique les comportements souhaités. Bien que le renforcement fournisse un moyen efficace pour contrôler les comportements déjà appris, il ne peut créer à lui seul de nouveaux comportements. À titre d'exemple, les enfants qui présentent des troubles de comportement n'ont pu apprendre des comportements sociaux adéquats s'ils n'en ont jamais vu chez autrui. S'ils proviennent de milieux à risque, la probabilité qu'ils aient appris des comportements agressifs est plus grande que chez leur pairs qui ont grandi au sein d'une famille où les modes d'interaction sont plus pacifiques.

L'apprentissage par feedback est en grande partie un processus cognitif mais les conséquences des réponses n'ont toutefois qu'un effet limité sur les comportements sociaux tant qu'il n'y a pas de prise de conscience de ce qui est renforcé. Ainsi l'aspect cognitif facilite la modification du comportement alors que la prise de conscience de sa capacité à

gérer lui-même ses comportements augmente la fréquence de réponses sociales plus adéquates.

Le modèle théorique de l'apprentissage social proposé par Bandura impliquant les aspects cognitifs, comportementaux et environnementaux rejoint bien les objectifs et les moyens ciblés par les programmes de médiation par les pairs. En enseignant d'abord des habiletés sociales de base on fournit les outils nécessaires aux élèves pour gérer eux-mêmes leurs conflits. En ajoutant les effets de modelage produits par les médiateurs, on augmente ainsi les chances que les nouveaux comportements se produisent plus souvent et ce, dans un contexte social naturel.

1.4 La participation des élèves en difficulté à ces programmes

Force est de reconnaître que nos connaissances sont limitées en ce qui concerne la participation des élèves qui présentent des troubles de comportement à ces programmes de médiation par les pairs. Certains auteurs rapportent des résultats d'études menées dans des quartiers plus sensibles des grandes villes des États-Unis (milieux socioéconomiquement faibles, taux élevé de criminalité et de violence) sans cependant procéder à une identification systématique des élèves considérés à risque. Cependant, certaines de ces recherches ont permis d'observer des résultats positifs de cette intervention : amélioration du climat scolaire, diminution des actes de violence, amélioration des stratégies de négociation, diminution des références disciplinaires et des suspensions scolaires (Araki, 1990; Burrell & Vogl, 1990; National Institute of Justice, [N.I.J], 1995).

Aber et al. (1998) n'ont pu conclure à l'efficacité du «Resolving Conflict Creatively Program» (approche multimodale incluant des ateliers de résolution de conflits et la formation de médiateurs) pour améliorer les habiletés sociocognitives des enfants du primaire, considérés à « haut risque » tels qu'évalués sur les variables « dépression » et « rendement académique ». Après une année d'intervention, ces chercheurs ont noté que les enfants proposaient un plus grand nombre de solutions agressives aux histoires hypothétiques qui leur étaient présentées. Ils ont cependant observé qu'un plus grand nombre de médiateurs par classe était préférable à un plus grand nombre d'ateliers

présentés en classe. Il faut toutefois souligner que ces résultats ont été obtenus après seulement une année d'intervention et qu'ils représentent des données partielles étant donné que l'intervention se poursuivait l'année suivante.

Hébert (2000) est le seul à notre connaissance à avoir évalué la portée de ce type d'intervention auprès d'élèves qui présentent des difficultés de comportement. Identifiés selon un mode de désignation par les pairs, les 304 élèves du primaire qui ont participé à l'étude ont été classés en trois catégories de comportement : enfants agressifs, enfants isolés ou retirés socialement et enfants agressifs et isolés ou retirés socialement. Après une année d'intervention avec le programme de médiation par les pairs « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) les résultats révèlent des améliorations au niveau de la compétence comportementale, de l'estime de soi et de la préférence sociale chez les sept filles du groupe expérimental. Le nombre restreint de sujets féminins invite cependant à la prudence dans l'interprétation des résultats et permet difficilement de tirer des conclusions concernant l'efficacité de l'intervention. On ne sait pas si ces élèves avaient utilisé ou non le système de médiation et aucune information n'est fournie concernant leur attitude face à ce programme qui s'adressait à l'ensemble de l'école. La question de l'intégrité de l'intervention a finalement été relevée par ce chercheur qui a observé des différences au niveau de l'implantation du programme chez les écoles participantes.

1.4.1 Intégration difficile dans les équipes de médiation

Comme peu d'élèves qui manifestent des troubles de comportement sont intégrés dans les équipes de médiation, rares sont les études qui s'y sont intéressées. La littérature rapporte surtout des éléments anecdotiques concernant la participation des élèves sélectionnés comme médiateurs malgré leurs difficultés comportementales. En raison de leur manque d'habiletés sociales et de leur réputation souvent négative, on sait que ces jeunes sont rarement choisis comme médiateurs (Bonafé-Schmitt, 2000). Certains d'entre eux ne poseraient même par leur candidature lors de la sélection craignant de la voir refusée (Casella, 2000). Plusieurs programmes de médiation recommandent d'intégrer des élèves en difficulté dans l'équipe de médiation afin d'être le plus représentatif de la clientèle scolaire (Conflict Resolution Unlimited [CRU], 1995). Nous devons cependant reconnaître

que plusieurs milieux scolaires sélectionnent exclusivement des élèves qui possèdent de bonnes compétences sociales et scolaires (Burell & Vogl, 1990; Humphries, 1999; Long, Fabricius, Musheno, & Palumbo, 1998).

Le fait de sélectionner ce type d'élève pour occuper un rôle d'aidant place les praticiens et les chercheurs devant un paradoxe et soulève diverses controverses. Certains enseignants craignent de valoriser leur image de « dur » et que ces derniers abusent de leur pouvoir (Bonafé-Schmitt, 2000). L'image de modèle de conduite inhérente au rôle de médiateur peut aussi interférer sur les attentes des responsables des programmes. Ainsi, une équipe de chercheurs qui avait sélectionné des médiateurs selon des critères de compétence sociale, a choisi de retirer quatre de ces élèves en raison des problèmes de discipline qu'ils présentaient (Long et al., 1998). D'autres intervenants considèrent cependant que ces jeunes pourraient bénéficier de ce type d'encadrement justement parce qu'ils sont très souvent impliqués dans les conflits (Lindsay, 1998). Des enseignants français ont par exemple été étonnés de constater les capacités d'écoute démontrées par certains élèves difficiles lors des jeux de rôle présentés en classe (Bonafé-Schmitt, 2000). Finalement, Roush et Hall (1993) mentionnent avoir sélectionné huit enfants sur l'équipe de médiation, justement parce que ces derniers avaient l'habitude de brutaliser leurs pairs dans la cour de récréation. Ces chercheurs ont constaté que la moitié de ces médiateurs particuliers avaient enregistré une amélioration au niveau de l'estime de soi et qu'aucun d'entre eux n'avait obtenu de billet d'indiscipline lorsqu'ils étaient en devoir.

Quelques études ont évalué les effets de cette intervention chez des médiateurs du primaire et du secondaire provenant de milieux considérés à risque (milieux socioéconomiquement faibles, criminalité, toxicomanie, violence) sans cependant identifier la nature des problèmes de comportement de ces derniers (Araki, 1990 ; N.I.J., 1995). Basés sur les commentaires émis par les enseignants, ces chercheurs rapportent que l'expérience aurait eu des effets très positifs sur la vie de ces médiateurs. Bell et al. (2000) ont évalué les effets d'un programme de médiation par les pairs chez 30 élèves médiateurs du primaire provenant d'un milieu rural à niveau socioéconomiquement faible. Bien que les résultats révèlent une diminution du nombre de références disciplinaires pendant l'année de

l'intervention comparativement à l'année précédente, l'étude ne mentionne pas la nature ni la sévérité des difficultés de comportement de ces élèves.

1.4.2 L'entraide pour favoriser l'adaptation psychosociale

Les valeurs d'entraide ne sont pas très valorisées ni très développées dans les groupes de jeunes aux comportements antisociaux. Leur difficulté à faire preuve d'empathie (Crick & Dodge, 1994; Fortin & Strayer, 2000) leur manque d'habiletés prosociales (Webster-Stratton et al., 1998) et leur propension à attribuer des intentions hostiles à autrui (Aber et al., 1998; Dodge & Feldman, 1990) favorisent davantage l'établissement d'un climat compétitif avec leurs pairs. Leur manque d'habileté à exprimer adéquatement leurs émotions les entraînent plutôt à adopter des conduites antisociales sans tenir compte des besoins d'autrui. Plus habitués à recevoir de l'aide, ces jeunes sont rarement sollicités pour offrir du soutien à leurs semblables. De plus, l'association à des pairs antisociaux a très souvent été identifiée comme étant un facteur de risque très puissant permettant de prédire les conduites antisociales ultérieures (Morizot & Leblanc, 2000; Vitaro, Brendgen, Pagani, Tremblay, & McDuff, 1999). Certains chercheurs ont même démontré que les comportements sociaux des adolescents à risque s'étaient détériorés suite à leur participation à un groupe d'intervention regroupant des pairs déviants (Dishion, Poulin, & Barraston, 2001).

Gibbs, Potter-Granville, Goldstein et Brendtro (1996) ont toutefois développé une approche psychoéducative basée sur l'entraide par les pairs et destinée à des groupes d'adolescents résidant en institution fermée qui présentent des comportements antisociaux. L'intervention proposée par le « Equip Program » a pour but de créer des groupes dans lesquels les jeunes apprennent à résoudre leurs problèmes interpersonnels de façon pacifique. Par cette approche on tente d'intégrer une culture sociale positive parmi ces groupes de jeunes déviants, en les entraînant à un meilleur développement moral, à la gestion de la colère et aux habiletés sociales. Les objectifs du programme visent de plus à corriger certaines distorsions cognitives déjà observées chez ces adolescents. En modifiant positivement leur système de valeurs, ces chercheurs sont d'avis que le recours à la violence sera moins valorisé parce que mieux compris. Privé du support de leurs pairs, les leaders négatifs se

voient dans l'obligation de modifier l'orientation de leur leadership s'il veulent conserver ce statut social. En utilisant ce type d'approche, Gibbs et ses collaborateurs ont observé que des leaders très négatifs étaient parvenus à développer un type d'influence très positif au sein des groupes d'entraide. Évoquant les travaux de Litwack (1976), ils soutiennent l'hypothèse que les jeunes qui manifestent des comportements antisociaux seraient plus volontaires à apprendre des habiletés sociales en sachant qu'elles serviront à aider les autres.

Bien que cette approche diffère des programmes de médiation par les pairs, elle en rejoint les objectifs en utilisant des stratégies semblables d'intervention soient : l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits en misant sur la force de l'entraide par les pairs pour réduire les comportements antisociaux. Les concepts sur lesquels repose cette intervention se rallient manifestement aux notions de base centrées sur la coopération qui ont permis à Johnson & Johnson (1989, 1994) d'élaborer leur programme de médiation par les pairs.

1.5 Vers un nouveau modèle d'intervention pour aider les élèves qui présentent des troubles de comportement

Les écrits scientifiques ont largement commenté les effets positifs des programmes de médiation en milieu scolaire. Quoique d'importantes limites méthodologiques empêchent de généraliser les résultats des études, cette approche est réputée efficace pour réduire les manifestations de violence en milieu scolaire. La plupart des auteurs s'entendent sur le fait qu'elle fournit des outils supplémentaires aux élèves pour mieux gérer leurs relations interpersonnelles. En privilégiant les échanges verbaux lors des conflits, elle offre aux jeunes la possibilité de régler de façon autonome leurs conflits et d'assumer plus facilement les conséquences de leurs actes.

1.5.1 Stratégies d'intervention et perspectives prometteuses

Comme le mentionnent Gibbs et al. (1996), utiliser le soutien des pairs dans des milieux à haut niveau d'agressivité peut développer une culture d'entraide et favoriser le développement de l'altruisme et de l'empathie chez les jeunes. C'est pourquoi cette

intervention qui combine l'entraînement aux habiletés sociales, la gestion des conflits et l'entraide entre les pairs, semble une voie intéressante à explorer auprès des élèves qui présentent des troubles de comportement. La revue de littérature rapporte que ce sont les élèves médiateurs qui bénéficient le plus de ce type d'intervention. Par conséquent, nous avançons l'hypothèse que des élèves qui présentent des problèmes de comportement, entraînés à offrir du support à leurs semblables, peuvent aussi récolter des bénéfices personnels de cette expérience. Se sentir plus compétents socialement ne peut que favoriser le développement de meilleures relations sociales chez ces jeunes et faciliter leur adaptation à l'école. C'est pourquoi ce type d'approche nous apparaît fort prometteur, tant au niveau du développement de nouvelles habiletés sociales que du maintien de celles-ci. En plus d'apporter de l'aide aux élèves, la présence des médiateurs peut constituer un rappel visuel les incitant à utiliser les moyens qu'ils ont appris et à les pratiquer quotidiennement en milieu naturel.

1.5.2 Un programme adapté aux besoins de la clientèle

Devant l'absence de programme de médiation destiné spécifiquement aux élèves en trouble de comportement, nous avons dû développer un nouveau programme à partir des besoins et des intérêts particuliers de ces jeunes. Le programme « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) en a largement inspiré son élaboration en raison de la diversité de ces ateliers et de la démarche bien documentée qui en facilite l'implantation. Plusieurs adaptations ont donc été apportées à ce programme qui ne s'adressait pas spécialement aux élèves en trouble de comportement. Ces adaptations ont été faites en référant à d'autres programmes (Community Board Program, 1995; Ouellet & Labbé, 1986; Schrupf, Crawford, & Usadel, 1991) et en y greffant des techniques d'animation développées au cours de nos années de travail auprès de groupes d'enfants en difficulté (animation active/participative, jeux de rôles, plusieurs activités de courtes durées, consignes très brèves pour maximiser le temps d'attention, etc...).

La plupart des élèves qui ont participé à l'expérimentation présentent des problèmes d'hyperactivité et des déficits attentionnels, souvent accompagnés de difficultés d'apprentissage. De ce fait, les ateliers en classe ont été modifiés pour mieux répondre à

leurs besoins de façon à maintenir leur attention et leur intérêt. La formation des médiateurs a aussi été adaptée en tenant compte des difficultés personnelles des participants tout en favorisant la cohésion à l'intérieur de l'équipe de médiation. Le troisième article de cette thèse décrit davantage le processus d'implantation du programme incluant la sélection, l'entraînement et la supervision des élèves médiateurs.

1.5.3 Les objectifs de la recherche

L'étude que nous présentons a pour but d'évaluer les effets d'un programme de médiation par les pairs auprès d'élèves du primaire qui présentent des troubles de comportement. Le fait d'entraîner des jeunes en difficulté à apporter un soutien à leurs pairs n'est certes pas habituel. Comme peu d'études ont évalué de façon rigoureuse les effets de cette stratégie d'intervention chez cette clientèle cible, nous nous sommes intéressés à la nature de la participation et au cheminement de ces médiateurs. L'analyse minutieuse des informations recueillies lors de l'implantation du programme nous a ainsi permis de dégager des éléments susceptibles de favoriser la mise en œuvre de cette intervention auprès d'une population particulière.

L'intervention s'est adressée à un groupe d'élèves qui présentent des troubles de comportement et qui fréquentent une école spécialisée en adaptation scolaire.

Trois objectifs ont été poursuivis par cette recherche :

1. Évaluer les effets d'un programme de médiation par les pairs sur un groupe d'élèves qui présentent des troubles de comportement;
2. Évaluer plus spécifiquement les effets produits par cette approche auprès des élèves qui présentent des troubles de comportement qui ont agi comme médiateurs;
3. Identifier des variables associées à la pratique de la médiation, susceptibles d'influencer l'adaptation sociale de ces médiateurs.

CHAPITRE 2 : premier article

La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement

Beaumont, C., Royer, É., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement. *Revue de Psychoéducation et d'Orientation*, 30 (1).

Résumé

Les programmes d'intervention visant à favoriser l'adaptation sociale des élèves en trouble de comportement se sont butés jusqu'ici à un problème de taille: celui de la généralisation des acquis. Parce qu'ils prétendent pouvoir intervenir sur les plans cognitifs, affectifs, comportementaux et offrir une meilleure garantie au niveau du transfert des acquis, les programmes de médiation par les pairs constituent un type d'intervention susceptible de favoriser l'adaptation sociale de ces enfants. Peu de chercheurs ont cependant étudié l'impact de ces programmes auprès des élèves en difficulté de comportement. Cet article présente une synthèse des connaissances actuelles dans ce domaine, commente la participation des élèves en trouble de comportement aux programmes de médiation par les pairs et explore de nouvelles perspectives d'intervention pour favoriser l'adaptation sociale de ces enfants en difficulté.

Mots-clés : adaptation scolaire/trouble de comportement/violence scolaire/médiation par les pairs/conflits

Abstract

The intervention programs aiming to support the social adaptation of behaviorally disordered students were faced up to now with a major problem: the generalization of the assets. Because they claim to be able to intervene on the cognitive, emotional and behavioral levels, and to offer the best guaranteed level of the transfer of assets, the peer mediation programs constitute a type of intervention likely to improve the social adaptation of these children. However, few researchers have studied the impact of these programs on elementary school students with behavioral disorders. This article presents a synthesis of current knowledge in this domain, comments the participation of pupils with behavior problems in peer mediation programs and explore some new prospects of intervention to support the social adaptation of these children at school.

Key words: Peer mediation/conflict resolution/behavior disorder/school violence

La violence en milieu scolaire est un phénomène qui préoccupe les intervenants et les chercheurs du monde entier. C'est pourquoi différents programmes ont été créés et implantés dans les écoles pour diminuer les manifestations de violence particulièrement entre enfants (Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000; Debarbieux & Blaya, 2001; Gottfredson, 2001; Weissberg & Greenberg, 1998). Bien que le Québec soit encore loin des niveaux de violence observés aux États-Unis, on constate que ce phénomène n'affecte plus seulement nos écoles secondaires. Au primaire, cette violence s'observe tous les jours sous forme de bousculades, d'accrochages, de gifles, d'insultes verbales, allant jusqu'aux agressions physiques entre pairs (Johnson & Johnson, 1994, 1996; Wolf, 1998).

Une part de ces manifestations de violence à l'école est attribuée aux jeunes qui présentent des troubles de comportement. Des données recueillies récemment aux États-Unis et en Europe indiquent que le nombre de jeunes qui manifestent des troubles de comportement à l'école a augmenté au cours des quinze dernières années (Royer & Fortin, 1997). Au Québec, cette clientèle identifiée par le réseau scolaire a triplé au primaire depuis les seize dernières années (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Qu'ils manifestent des comportements d'agressivité ou de retrait social, ces élèves présentent des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Dumas, 1988; Hubbard & Coie, 1994). Ces difficultés d'interaction nuisent à leur développement, affectent leur rendement scolaire, la qualité de leurs relations sociales et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994).

Les chercheurs qui se sont intéressés à la notion de conflit entre les enfants ont pu déterminer l'existence d'un lien direct entre l'habileté cognitive à résoudre des conflits et le développement de l'adaptation sociale (Crick & Dodge, 1994; Shantz, 1987; Spivack & Shure, 1974). C'est pourquoi les programmes d'entraînement aux habiletés sociales et ceux centrés davantage sur la résolution de problèmes interpersonnels ont été les principales approches utilisées en milieu scolaire pour favoriser l'adaptation sociale de ces enfants au cours des vingt dernières années (Gagnon & Vitaro, 2000). On a reconnu l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales pour améliorer le répertoire comportemental des enfants en difficulté et les bienfaits des programmes de résolution de problèmes interpersonnels pour leur enseigner des stratégies de règlement efficace

(Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Fisher & Ury, 1991; Gagnon & Vitaro, 2000). Cependant, la plupart des jeunes qui présentent des troubles de comportement demeurent peu influencés par les programmes d'intervention en raison des lacunes qu'on observe au niveau du maintien et de la généralisation des acquis (Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Gagnon & Vitaro, 2000; Schneider, 1992).

Plusieurs programmes de prévention de la violence destinés à l'ensemble de la population scolaire utilisent aussi la résolution de conflits comme point d'intervention privilégié (Beelmann et al., 1994; Bowen et al., 2000; Schneider, 1992). En plus d'enseigner des notions de base à la communication et des stratégies de résolution de conflits, la plupart de ces programmes incluent la formation de pairs médiateurs pour aider les élèves à régler leurs conflits à l'extérieur de la classe. En intervenant sur les plans cognitifs, affectifs et comportementaux, cette approche offre aussi une meilleure garantie au niveau du transfert des acquis et constitue un type d'intervention de choix pour favoriser l'adaptation sociale des élèves en difficulté. Plusieurs chercheurs ont mentionné l'efficacité de cette approche pour améliorer le climat scolaire mais peu d'entre eux ont étudié l'impact de ces programmes auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement (Beelmann et al., 1994; Bowen et al., 2000; Schneider, 1992). Ces programmes empruntent différentes modalités en ce qui concerne l'animation ainsi que le traitement des contenus abordés avec les élèves. Parmi ces modalités, la formation et l'encadrement de pairs médiateurs représente une des voies importantes développées pour la formation à la résolution pacifique des conflits interpersonnels (Bowen et al., 2000).

Cet article aborde la médiation par les pairs comme un moyen susceptible de favoriser l'adaptation sociale des élèves en trouble de comportement. Nous présentons ici une synthèse des connaissances actuelles concernant ce type d'intervention, commentons la participation des élèves en difficulté aux programmes de médiation par les pairs et discutons des aspects prometteurs de cette approche pour favoriser l'adaptation sociale de ces élèves.

Trouble de comportement, difficultés relationnelles et conflits

Pour mieux répondre aux besoins d'ordre éducatif des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation, le réseau scolaire québécois s'est doté d'une terminologie spécifique pour décrire ce trouble identifié chez 2.5% de la clientèle scolaire. Cette définition réfère particulièrement aux comportements de type surréactif ou de type sous-réactif, qui révèlent chez l'élève un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec l'environnement scolaire, social ou familial. On insiste ainsi sur le caractère significatif de l'intensité, de la fréquence et de la persistance des comportements inadéquats manifestés par les enfants (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994). Les chercheurs s'entendent pour leur part, sur la nature hétérogène de ces troubles, leurs ramifications difficiles et changeantes ainsi que sur la comorbidité qui les caractérisent tout au long du développement de l'enfant. De façon générale, ces derniers évaluent plus importante cette prévalence des élèves en difficulté de comportement la situant davantage entre 6% et 15%, et affectant environ 5 garçons pour une fille (Dumas, 1988; Fortin & Strayer, 2000; Kauffman, 1997).

Problèmes de comportement de type surréactif

Les élèves qui adoptent des comportements de type surréactif sont certes ceux qui retiennent le plus d'attention parce qu'ils perturbent le climat de la classe et de l'école. Caractérisés par des comportements d'hyperactivité, d'inattention, d'impulsivité, d'agressivité et de conduites antisociales, ces jeunes subissent un rejet important de la part des pairs (Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990; Vitaro, Dobkins, Gagnon, & Leblanc, 1994). Ils réagissent de façon agressive aux contraintes en insultant, menaçant, intimidant, bousculant ou en frappant les pairs. Ne sachant pas gérer efficacement leurs conflits quotidiens, ces jeunes ont une plus grande propension à utiliser des comportements qui favorisent l'escalade des conduites agressives en situation conflictuelle (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Tremblay, 1997).

Comme le constate Bandura (1986), certaines habiletés socioaffectives (sentiment de compétence sociale et comportementale, bonne estime de soi) et sociocognitives (empathie, choix de solutions comportementales adaptées, attribution d'intentions non-agressives)

s'avèrent nécessaires pour permettre à l'enfant de mieux réagir en situation de conflits. Plusieurs chercheurs ont ainsi observé que les enfants qui manifestent des comportements antisociaux présentent d'importantes lacunes à ces niveaux. Ils ont de la difficulté à percevoir correctement les actions et les sentiments des autres, réagissent impulsivement sans anticiper les conséquences de leurs actes, prêtent plus facilement des intentions hostiles à autrui et ce, particulièrement lors de situations sociales ambiguës (Bowen & Laurendeau, 1996, Dumas, 1988; Vitaro et al., 1994; Webster-Stratton & Wooley Lindsay, 1998). Selon Dodge et Sombert (1987), c'est cette dernière forme de distorsion qui mènerait à la provocation lors des situations conflictuelles.

D'autres études ont démontré que ces jeunes produisent moins de stratégies positives de résolution de problèmes interpersonnels que leurs pairs mieux adaptés lorsque confrontés à des situations conflictuelles (Groleau, 1990; Webster-Stratton & Wooley Lindsay, 1998). D'importantes lacunes sont observées au niveau de leur capacité à accepter une perspective différente de la leur et à faire preuve d'empathie (Crick & Dodge, 1994; Fortin & Strayer, 2000). Leur difficulté à reconnaître les conséquences de leurs actes les porte aussi à attribuer à autrui la responsabilité de leurs comportements inadéquats (Parker & Asher, 1987). Finalement, comme le mentionne Olweus (1999) dans ses travaux concernant les brutalités entre enfants, plusieurs enfants agressifs ont tendance à surestimer leur compétence sociale et contrairement à la croyance populaire, ils développent une image plutôt positive d'eux-mêmes.

Problèmes de comportement de type sous-réactif

Les enfants qui adoptent des comportements de type sous-réactif s'avèrent pour leur part moins perturbateurs à l'école, bien qu'ils éprouvent de grandes difficultés à s'adapter socialement. Caractérisés par des comportements d'inhibition, ces enfants démontrent souvent un faible niveau d'estime de soi, craignent l'échec, pleurent facilement et se tiennent généralement à l'écart. Angoissés et insécures, ils sont plus à risque de développer des troubles d'anxiété, des comportements dépressifs et des tendances suicidaires à l'adolescence et à l'âge adulte (Asher, 1990; Kauffman, 1997). Les déficits au niveau de leur capacité à résoudre des conflits s'observent par une difficulté à faire des compromis, à

exprimer leurs sentiments et leurs besoins et par leur manque de stratégies de négociation. Plus enclins à la passivité dans leurs réponses comportementales, ces jeunes éprouvent de la difficulté à générer des stratégies positives de résolution de problèmes interpersonnels et prêtent eux aussi des intentions hostiles à autrui (Dodge & Feldman, 1990). Souvent placés dans la position de victime lors des conflits, ils se soumettent rapidement et passivement aux demandes des autres enfants, préférant éviter les problèmes. Selon Olweus (1999) ce type d'enfant constituerait une proie facile pour ceux davantage identifiés comme agresseurs.

Problèmes de comportement de type mixte

Les comportements intériorisés et extériorisés correspondent globalement à deux pôles dans lesquels on retrouve les élèves présentant des troubles de comportement à l'école. Cependant, certains enfants peuvent manifester des comportements mixtes. C'est le cas par exemple des enfants agressifs qui sont aussi considérés comme étant isolés socialement (Araki, 1990; Fortin & Strayer, 2000; Kauffman, 1997). Ces jeunes peuvent présenter un mélange de modes de réactions angoissés et agressifs. Par leurs comportements inadéquats, ils provoquent leurs camarades de classe et réagissent violemment lorsque provoqués à leur tour. Leurs réactions agressives étant en général sans grand succès, ils se retrouvent très souvent perdants et seraient parmi les élèves les plus rejetés de l'école (Coie et al., 1990; Olweus, 1999).

On sait qu'un milieu affectueux et attentif dans l'enfance crée la base d'un attachement solide pendant toute la vie. Selon la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1979), les enfants qui présentent une bonne qualité relationnelle, acquise grâce aux réponses chaleureuses et empathiques de leurs parents, s'attendent à ce que les autres les traitent équitablement en tenant compte de leurs besoins. Ces enfants bien adaptés socialement ont ainsi plus de chances d'adopter des comportements prosociaux lorsqu'ils rencontrent des problèmes interpersonnels, étant donné qu'ils ne récoltent aucun bénéfice en forçant l'autre ou en lui résistant lors d'une mésentente. Selon Hartup et al. (1988), les enfants qui présentent des difficultés relationnelles ont tendance naturellement à suspecter l'exploitation lorsque leurs pairs tentent de les influencer et opposent une forte résistance en situation de conflit. Leur

désir de contrôler l'autre les mène ainsi à escalader le conflit lorsque les tentatives d'influences initiales n'ont pas porté fruit.

L'intervention auprès des élèves qui présentent des troubles de comportement

Plusieurs types d'interventions favorisant le développement et l'acquisition d'habiletés sociales adéquates ont été adressés aux élèves présentant des difficultés de comportement (Goldstein & Glick, 1987; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Bien que l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes interpersonnels constituent les deux approches les plus utilisées dans ce domaine, d'autres types de programmes impliquant les pairs retiennent aussi notre attention.

Programmes d'entraînement aux habiletés sociales

Plusieurs chercheurs et cliniciens considèrent l'entraînement aux habiletés sociales comme un élément essentiel à inclure dans tout programme d'intervention destiné aux jeunes en difficulté de comportement (Gresham & Elliot, 1993; Walker, McConnell, Holmes, & Todis, 1988). Les habiletés sociales sont habituellement définies comme étant des comportements appris, socialement acceptables et qui permettent à un enfant d'initier et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Gresham & Elliott, 1993; Walker et al., 1995). Selon Mathur et Rutherford (1991, 1996), elles peuvent être considérées comme les ingrédients de base de la compétence sociale. Ces programmes d'entraînement visent l'amélioration de la compétence sociale par l'identification et l'enseignement systématique de certaines habiletés sociales jugées déficitaires. Dans la plupart de ces programmes, on vise à accroître la connaissance de comportements sociaux adaptés, à enseigner des comportements prosociaux, à intensifier l'usage des comportements prosociaux dans un contexte naturel et à modifier le statut social des enfants. Des ateliers sont ainsi dispensés en classe selon des thèmes choisis et les élèves sont invités à pratiquer les habiletés apprises le plus souvent lors de mises en situation et de jeux de rôles effectués en classe.

L'efficacité des interventions faisant appel à l'entraînement aux habiletés sociales demeure cependant limitée. Certains chercheurs ont démontré que ce type de programme permettait d'améliorer le répertoire comportemental des enfants (Bierman et al., 1987; Gagnon & Vitaro, 2000). Toutefois les faibles garanties en ce qui a trait à la généralisation des changements et leur maintien demeurent les principales lacunes de ce type d'intervention (Gagnon & Vitaro, 2000; McConnell, 1987). Les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme. Beelmann et ses collaborateurs (1994) ont recensé près d'une cinquantaine d'études qui ont utilisé des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Ils rapportent que l'effet à long terme de ces programmes s'avère moins important que leur impact à court terme. Dans sa méta-analyse de 79 études portant sur l'entraînement aux habiletés sociales de jeunes agressifs et isolés socialement, Schneider (1992) conclut à l'efficacité modérée de ce type de programme pour améliorer la compétence sociale en milieu naturel, particulièrement avec les enfants isolés socialement. Il constate de plus que les programmes qui utilisent des techniques de modelage et de supervision (coaching) produisent des résultats plus probants que ceux qui utilisent des méthodes cognitives. La généralisation des acquis à d'autres environnements demeure problématique pour ces jeunes qui manifestent des difficultés d'adaptation et les évaluations réalisées par les enseignants, les parents ou par les pairs ne démontrent généralement que peu d'effets de changement.

Une étude réalisée par Royer, Bitandeu, Maltais et Gagnon (1997) portant sur le transfert de ce type d'apprentissages de la classe à la maison, a relevé des modifications dans la perception qu'ont les adolescents de leurs habiletés sociales mais peu de changement dans la perception des adultes ou dans les comportements manifestes des jeunes. Selon Mathur et Rutherford (1996), pour être efficace ce type de programme doit accorder plus d'attention aux facteurs contextuels car bien qu'ils fassent l'apprentissage de nouveaux comportements, les enfants n'arrivent pas nécessairement à utiliser leurs connaissances au moment et à l'endroit opportun.

Programmes d'entraînement à la résolution de conflits

Parce que les conflits font partie du quotidien des enfants qui présentent des troubles de comportement, les programmes de résolution de problèmes interpersonnels ont aussi été très utilisés pour les aider à développer de meilleures relations sociales (Walker et al., 1995). Les travaux de Spivack et Shure (1974) ont été parmi les premiers à démontrer l'existence d'un lien direct entre l'habileté cognitive à résoudre des problèmes interpersonnels et le développement de l'adaptation sociale. Leurs études développementales effectuées dans le domaine de la résolution de problèmes interpersonnels auprès d'enfants et d'adolescents impulsifs, les ont amené à conclure que les jeunes souffrant de troubles émotifs produisaient moins de solutions alternatives à la violence que leurs pairs mieux adaptés lorsque confrontés à des situations conflictuelles (Spivak, 1966; Spivack & Shure, 1974). Indépendamment de leur quotient intellectuel ou de leur classe sociale, le déficit observé au niveau de la résolution de conflits chez ces jeunes impulsifs nuit à leurs relations sociales et les conduirait à un échec devant les situations difficiles de la vie courante (Spivack, 1966; Spivack, Platt, & Shure, 1976).

Les différents programmes de résolution de conflits utilisés actuellement se concentrent davantage sur l'enseignement de stratégies pour faire face aux diverses situations sociales. En enseignant d'abord des notions de base à la communication on vise le développement de l'empathie chez les enfants. Un modèle de résolution de conflits est enseigné en classe, composé généralement de 4 à 6 étapes en tenant compte de l'âge des élèves (Craig, 1993; Fisher & Ury, 1991; Schrupf, Crawford, & Usadel, 1991). Même s'il existe quelques différences d'un programme à un autre, on apprend généralement aux élèves à définir le problème lors d'un conflit, à élaborer les solutions possibles, à s'entendre sur une solution et finalement à appliquer la solution retenue. Bien que certains chercheurs concluent à l'efficacité de ce genre d'approche (Craig, 1993; Farrington, 1996) d'autres estiment qu'un problème existe également au niveau de la généralisation des apprentissages étant donné que les enfants qui présentent des troubles de comportement utilisent peu les nouvelles stratégies apprises une fois les portes de la classe franchies (Beelmann et al. 1994; Vitaro et al., 1994).

Programmes combinés

Dans la perspective de promouvoir à la fois l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales et de développer les habiletés cognitives sous-jacentes, des programmes alliant habiletés sociales et résolution de problèmes personnels se sont aussi développés. C'est le cas par exemple du programme conçu par Bierman, Miller et Stabb (1987), qui aurait permis une diminution significative des comportements inadéquats en classe tout en améliorant le statut social d'un groupe de garçons rejetés par leurs pairs. Ce programme qui se compose d'enseignements de stratégies de résolution de problèmes, d'habiletés sociales et de moyens d'autocontrôle des émotions, a la particularité d'intégrer un système de renforcement aux ateliers, visant un meilleur maintien des apprentissages. Plusieurs autres interventions réalisées au cours des 10 dernières années sont venues confirmer l'utilité de ce type d'approche tant chez les élèves éprouvant des difficultés comportementales qu'auprès de la population scolaire en général (Bowen et al., 2000; Gagnon & Vitaro, 2000).

Programmes impliquant les pairs

Comme l'ont constaté des chercheurs nord-américains et européens, les interventions menées par les pairs sont souvent plus efficaces que celles menées uniquement par les adultes (Johnson & Johnson, 1994; Vitaro & Charest, 1988). Chercheurs et praticiens ont ainsi eu recours à la participation des pairs dans le but d'améliorer la qualité et la quantité des interactions sociales des enfants en difficulté. Certaines études impliquant les pairs au sein même des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales ont relevé les effets bénéfiques de cette approche au plan de l'apprentissage de comportements plus adaptés. (Cartelidge & Milburn, 1995; Vitaro & Charest, 1988). On réfère aussi de plus en plus au service de pairs spécialement formés pour faciliter le développement des relations sociales entre élèves ou pour leur apporter du support dans leurs difficultés personnelles. D'autres expériences de pairage et de tutorat par les pairs ont réussi à obtenir des résultats intéressants auprès de jeunes en difficulté de comportement (Malik & Furman, 1993; Tobias, 1999). Citons l'étude de Tobias qui conclue que le tutorat pratiqué par des élèves de 8^{ième} année a été efficace pour aider d'autres élèves de 6^{ième} année, présentant des troubles de comportement. Après leur participation aux six rencontres animées par leur

tuteur, une amélioration significative a été notée au niveau de la fréquentation scolaire, des résultats académiques, des problèmes de discipline et de l'attitude générale envers l'école. Toutes ces recherches supportent la croyance que l'entraide entre pairs peut être une ressource importante pour seconder les enseignants et les professionnels dans leur travail auprès des élèves qui éprouvent des difficultés comportementales.

Les programmes de médiation par les pairs: fondements, historique et recherche

Les études précédemment citées ont généralement eu recours à des situations hypothétiques ou n'étant pas directement associées à des situations réellement vécues (mises en situation, jeux de rôle, contes et histoires, activités ludiques utilisant des renforçateurs, bricolage, etc.) pour enseigner la résolution de conflits aux élèves. Il existe toutefois un autre modèle d'intervention qui combine l'enseignement d'habiletés sociales et de stratégies de résolution de conflits avec, d'autre part, le soutien et le modelage des pairs pour favoriser la généralisation et le maintien des acquis. Il s'agit des programmes de «médiation par les pairs», récemment utilisés au Québec, et issus de la foulée des programmes de prévention de la violence en milieu scolaire. Bien qu'ils soient utilisés exclusivement comme moyen de prévention pour l'ensemble de la population scolaire, les programmes de médiation par les pairs offrent des perspectives d'intervention intéressantes auprès des élèves en difficulté. C'est pourquoi nous examinerons les bases de cette approche si populaire aux États-Unis, et soulignerons les éléments susceptibles d'en faire une formule d'intervention intéressante à étudier auprès des jeunes qui présentent des troubles de comportement.

Le principal objectif poursuivi par les programmes de médiation par les pairs vise à démontrer aux enfants qu'il existe d'autres alternatives que le retrait, la passivité ou la violence pour faire face aux conflits. En enseignant de nouvelles méthodes et en offrant l'opportunité aux élèves de les pratiquer quotidiennement, cette approche augmente les chances que les apprentissages sociaux désirés se produisent plus souvent. Parmi la gamme de modèles proposés dans l'application d'un programme de médiation par les pairs, on distingue différents types d'implantation. Le modèle le plus utilisé est connu sous le nom de «cadre approach» (Johnson & Johnson, 1996). Dans un premier temps, des ateliers basés

sur la communication et la gestion positive des conflits sont donnés en classe par des adultes. Ainsi on enseigne aux enfants des méthodes pour mieux gérer leur colère, mieux exprimer leurs sentiments et apprendre à développer leur empathie (Centre Mariebourg, 1998a; Schrumpf et al., 1991). Ils apprennent finalement des stratégies de résolution de problèmes interpersonnels selon une procédure pré-établie. Le deuxième volet du programme est consacré à la médiation par les pairs. Une fois les ateliers de résolution de conflits terminés, des pairs volontaires et choisis par les élèves et par les enseignants en raison d'une plus grande compétence sociale, reçoivent une formation complémentaire leur permettant de développer leur habileté à la relation d'aide. Ils agiront ensuite à titre de médiateurs auprès des pairs, et assisteront les enfants vivant des situations conflictuelles dans la cour de récréation ou dans la classe (Centre Mariebourg, 1998b; Johnson, Johnson, Dudley, & Burnett, 1992; Lantieri & Patti, 1996).

Johnson et Johnson (1994, 1996) ont aussi observé des effets positifs en formant tous les élèves comme médiateurs. Dans ce second modèle connu sous le nom de «total student body», tous les élèves agiront comme médiateurs, lorsque désignés par leur enseignant. Dernièrement, Garibaldi, Blanchard et Brooks (1998) ont utilisé ce modèle qui leur a permis de constater une diminution importante du nombre des mesures disciplinaires et de suspensions scolaires dans une école publique de la Nouvelle Orléans. Que l'on forme tous les élèves ou non comme médiateurs, la littérature scientifique rapporte que la majorité des programmes comporte un volet de sensibilisation à la résolution de conflits adressé à tous les jeunes afin qu'ils comprennent bien les buts et les objectifs de ce programme d'aide (Bell, Coleman, Anderson, & Whelan, 2000).

Fondements théoriques

Les programmes de médiation par les pairs ont été largement influencés par les théories relatives au développement cognitif et par les travaux relatant les effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif effectués par Johnson et Johnson (1971, 1989). Intégrant à la fois des apports de la psychologie cognitive et du behaviorisme, cette approche rejoint particulièrement le modèle théorique de l'apprentissage social proposé par Bandura (1986). L'utilisation de pairs comme agents de changement s'avère être la principale force des

programmes de médiation par les pairs étant donné que le recours au modelage facilite l'apprentissage et que les modèles fournis peuvent servir de guide à l'enfant pour faire l'apprentissage du comportement souhaité. Les conséquences gratifiantes qui suivent le recours à un médiateur (poursuite du jeu, amitié retrouvée, absence de conséquences négatives) contribuent aussi à inciter les élèves à réutiliser ce service pour régler leurs problèmes interpersonnels. Cette information renseigne alors les enfants sur ce qu'ils doivent faire de façon à obtenir des résultats bénéfiques et à éviter les effets punitifs.

Historique des programmes de médiation par les pairs

C'est au cours des années 60 que le «Teaching Students to Be Peacemakers» a commencé à être utilisé dans quelques écoles du Minnesota (Johnson & Johnson, 1996). Certains programmes communautaires de médiation existaient déjà aux États-Unis mais ce n'est qu'au début des années 80 que l'intérêt pour ce type de programme s'est développé. On retrouve dans la littérature les premiers programmes de médiation par les pairs à l'école conçus par le «Board Cooperative Educational Services» et par le «Community Board of San Francisco» (Bonafé-Schmitt, 2000). À partir de 1984, après la création de N.A.M.E (National Association for Mediation in Education), on a vu se multiplier les programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs. En 1985 on comptait 50 programmes dans les écoles, alors qu'en 1995 on en dénombrait plus de 6,000 (Johnson & Johnson, 1996). La popularité de ces programmes s'est ensuite répandue en Grande-Bretagne, en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Canada anglais. Au début des années 90, la France et le Québec se sont intéressés à leur tour à cette approche. En 1991, 22 écoles anglophones de Montréal possédaient un programme de médiation par les pairs tandis qu'en 1993 des chercheurs québécois commencèrent à étudier de plus près ce type d'intervention (Rondeau, Bowen, & Bélanger, 1999). Avec la venue du programme «Vers le Pacifique», l'un des premiers programmes de langue française conçu par le Centre Mariebourg (1998a, 1998b), la médiation par les pairs a connu une plus grande popularité au Québec. On compte aujourd'hui plus de 400 écoles québécoises, primaires et secondaires, qui utilisent la médiation par les pairs comme programme de promotion de conduites pacifiques en milieu scolaire.

L'état de la recherche

Bien qu'encore récents au Québec, ces programmes de médiation par les pairs ont fait l'objet de plusieurs études américaines qui ont conclu à son efficacité principalement pour réduire le niveau de violence à l'école (Araki, 1990; Hessler, Hollis, & Crowe, 1998; Johnson & Johnson, 1994, 1996; Lindsay, 1998). La littérature fait état d'une multitude d'études ayant évalué ce type de programme sous différents aspects. Certains chercheurs par exemple, ont constaté que les élèves ayant participé à un programme de médiation par les pairs avaient réalisé des gains significatifs aux plans des habiletés à la médiation et à la résolution de conflits (Powell, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995). Des études ont rapporté que les types de conflits les plus fréquemment observés entre les enfants concernaient les rumeurs, les taquineries, les malentendus, les menaces et l'accès à la propriété (Araki, 1990; Johnson & Johnson, 1996; Wolf, 1998). D'autres chercheurs rapportent une nette diminution au niveau du nombre de conflits, des références disciplinaires et des suspensions scolaires et ce, tant chez les enfants d'âge primaire que secondaire (Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, & Zacharias, 1998; Lindsay, 1998, Powell et al., 1995). Il a de plus été reconnu que les élèves étaient capables de retenir les étapes de résolution de conflits au-delà d'une année scolaire et que le transfert des habiletés apprises s'effectuait aussi à la maison (Gentry & Benenson, 1993; Humphries, 1999). Suite à une étude menée dans une école secondaire canadienne, Stevahn, Johnson, Johnson, Laginski et O'Coin (1996) ont pour leur part obtenu des résultats significatifs quant à une amélioration au niveau du rendement scolaire chez des adolescents ayant participé à un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs intégré à leur curriculum scolaire. De plus, des études sur la différence entre les sexes ont permis de constater que les garçons recourent plus souvent à la violence pour régler leurs différends, sont plus souvent impliqués dans des conflits et utilisent moins les services de médiation que les filles (Hallahan, 1999; Johnson & Johnson 1995a). Quant aux types de stratégies de règlement de conflits utilisés, Johnson et Johnson (1994, 1995b) ont observé que les enfants plus jeunes manquaient de créativité dans les solutions envisagées, produisant souvent des solutions temporaires (s'excuser, se tenir loin l'un de l'autre, ne plus se parler).

Ces recherches ont certes contribué à apporter des informations susceptibles d'orienter de futures recherches, mais elles comportent toutes d'importantes limites méthodologiques qui ne permettent pas d'évaluer rigoureusement les impacts des programmes de médiation par les pairs. Seulement trois de ces études (Johnson & Johnson, 1995a; Johnson, Johnson, & Dudley, 1992; Stevahn et al., 1996) ont utilisé un groupe témoin mais par contre toujours situé dans la même école que le groupe expérimental. L'interprétation des résultats est donc à traiter avec prudence, étant donné le risque de «contamination» du groupe témoin par le groupe expérimental.

Une nouvelle génération de recherches s'intéresse plus particulièrement aux effets produits par ces programmes sur le développement affectif et cognitif des enfants. De toutes les variables étudiées, c'est sans doute l'estime de soi qui a le plus retenu l'attention. Cependant, les études ont produit des résultats mitigés concernant les effets positifs observés sur l'estime de soi des élèves qui ont participé à ce type de programme (Crary, 1992; Lane & McWhirter, 1992; Roush & Hall, 1993). Plus récemment, des chercheurs québécois ont évalué les effets du programme «Vers le Pacifique» (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) sur les plans sociocognitif et comportemental de 2122 élèves répartis dans cinq écoles primaires (Rondeau et al., 1999). Cette étude constitue à notre connaissance l'une des seules études dans le domaine qui ait utilisé une méthodologie rigoureuse sur une grande échelle, utilisant un groupe contrôle et différents types de mesures pour évaluer ce genre de programme. Le premier volet de ce programme se compose d'ateliers visant les notions de base à la gestion des problèmes interpersonnels (empathie, expression et identification des sentiments, gestion de la colère, étapes de résolution de conflit) tandis que son second volet inclut l'implication d'élèves médiateurs: leur sélection, leur formation et leur entrée en fonction dans la cour de récréation et dans les classes.

L'expérience pilote menée en 1994-1995 par ces chercheurs a permis de démontrer des gains significatifs sur les plans sociocognitif et comportemental chez les élèves non-médiateurs participant au programme (Corriveau, Bowen, Bélanger, & Rondeau, 1995). Deux écoles expérimentales (N=1520) et témoins (N=1030) se sont jointes au projet les années suivantes mais les résultats se sont avérés très modestes concernant l'analyse d'impact effectuée auprès de la population scolaire dans son ensemble (habiletés socio-

cognitives, compétence sociales, estime de soi et habiletés comportementales). Des questions ont alors été relevées par les chercheurs concernant la qualité d'implantation du programme et les effets différentiels en fonction des milieux scolaires (Rondeau et al., 1999). Ces analyses ont toutefois permis de mettre très clairement en évidence les retombées positives du programme auprès des élèves-médiateurs (Corriveau, Bowen, Rondeau, & Bélanger, 1998).

D'autres chercheurs se sont aussi intéressés aux retombées positives de ce type de programme auprès des élèves-médiateurs. Des améliorations ont généralement été constatées, suite à leur implication à un programme de médiation, au niveau du comportement, du statut sociométrique, des habiletés de leadership, de l'estime de soi et des stratégies de résolution de problèmes à l'école et à la maison (Araki, 1990; Casella, 2000; Humphries, 1999; Gentry & Benenson, 1993; Lane & McWhirter, 1992; Vanayan, White, Yuen, & Teper, 1996). Long, Fabricius, Musheno et Palumbo (1998) posent pour leur part l'hypothèse que le développement des habiletés cognitives serait davantage relié au niveau de maturité des enfants médiateurs plutôt qu'à leur exposition à un programme de médiation par les pairs. L'étude qu'ils ont menée auprès d'élèves médiateurs de la 3^e à la 8^e année n'a révélé aucun résultat significatif au niveau de l'estime de soi et de l'empathie après quatre mois d'intervention. Il faut cependant noter ici, qu'aucun groupe contrôle ne prenait part à l'expérimentation et que l'évaluation prétest a été effectuée après l'entraînement de 15 heures des médiateurs. Ces chercheurs constatent cependant que les médiateurs plus âgés obtiennent des résultats plus élevés sur les échelles d'empathie et d'estime de soi que leurs cadets. Selon eux, le pratique de la médiation nécessiterait des pré-requis probablement au-delà des capacités cognitives des jeunes enfants et considèrent que cette approche ne peut être efficace que pour régler les conflits immédiats. Ils stipulent qu'une plus grande maturité serait nécessaire pour faire preuve de créativité et être capable de vraiment prendre en considération le point de vue de l'autre. Considérant l'utilisation de médiateurs en milieu scolaire comme un bon moyen pour réduire l'intensité et la quantité des conflits entre enfants, ils constatent cependant que cette approche incite les élèves à avoir plus d'interactions verbales tout en les sensibilisant aux approches alternatives à la violence.

D'autres chercheurs se questionnent quant à la neutralité et à l'impartialité que peuvent vraiment démontrer les enfants médiateurs. Comme l'impartialité est considérée comme étant l'essence même de la médiation adulte (N.A.M.E, 1996), on constate que ce rôle est moins clair dans le monde de la médiation entre enfants et adolescents. Dans leur étude Hale et Nix (1997) démontrent que les adolescents possèdent une bonne connaissance des techniques de résolution de conflit mais qu'ils éprouvent de la difficulté à considérer les besoins des deux parties. D'après les commentaires recueillis auprès d'élèves ayant eu recours au service de médiation, les médiateurs suggéreraient souvent des solutions considérées inefficaces par les parties impliquées. Ces chercheurs estiment que ce n'est pas là le rôle attendu d'un médiateur neutre et craignent que les jeunes utilisateurs ne perdent confiance en la médiation pour les aider à régler leurs conflits. Smith (1998) considère par contre qu'il peut être délicat d'évaluer l'efficacité des programmes de médiation par les pairs en mesurant seulement les gains observés sur le plan cognitif. Elle rappelle ainsi que les résultats de nombreuses recherches menées à l'aide d'autres types de mesures (observations, questionnaires auprès des enfants, des enseignants et des parents, entrevues) doivent être pris en considération si l'on veut mesurer l'efficacité de ce type d'approche dans les milieux.

Bien que la plupart des chercheurs émettent des opinions plutôt favorables concernant l'utilisation de programmes de médiation par les pairs, force est de constater que les limites méthodologiques observées dans la plupart des études nous empêchent d'en mesurer les impacts réels et de généraliser les résultats (Powell et al., 1995; Sample & Aber, 1998). Des éléments tels: l'utilisation d'instruments de mesure non standardisés d'une recherche à une autre, la durée variable de l'expérimentation, des modes d'implantation très variés et l'absence de groupes contrôle valables rendent très difficiles les comparaisons entre les études. Entre 1988 et 2000, Johnson et Johnson (2000) ont conduit 17 études visant à démontrer l'efficacité des programmes de résolution de conflits et de médiation par les pairs. Ils conviennent de la diversité des études, effectuées auprès d'élèves de la maternelle à la 9^e année, fréquentant des écoles en milieu urbain, rural ou en banlieue, et utilisant plusieurs types d'implantation («cadre approach» ou «student total body»). Finalement, l'effet durable de ces programmes n'a été que peu évalué puisque la majorité des études se sont effectuées sur une courte période (4 mois à un an). Comme ce domaine de recherche

est encore très récent, d'autres études appuyées par des méthodologies rigoureuses sont nécessaires afin de préciser les hypothèses déjà émises et suggérer de nouvelles pistes.

Participation des élèves en difficulté aux programmes de médiation par les pairs

Les effets des programmes de médiation par les pairs ont été évalués sous plusieurs aspects et auprès de différentes clientèles mais la participation des élèves qui manifestent des troubles de comportement à ces projets a toutefois été peu documentée. Il est surprenant en effet de constater cette lacune dans la littérature quand on sait que ces élèves représentent entre 10% et 15% de la clientèle étudiante dans nos écoles (Fortin & Strayer, 2000). La plupart des recherches ont évalué des programmes implantés dans des écoles régulières (Araki, 1990; Humphries, 1999) ou bien dans certains secteurs de villes des États-Unis où les élèves étaient plus à risque de développer des problèmes de violence (National Institute of Justice, 1995).

Une seule étude à notre connaissance s'est intéressée aux effets produits par ce type de programme auprès d'élèves présentant des troubles de comportement. Au Québec, Hébert (2000) a étudié les effets d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs sur le sentiment de compétence comportementale, l'estime de soi et la préférence sociale chez des élèves présentant des troubles de comportement, à partir de l'échantillon original utilisé par l'étude de Rondeau et ses collaborateurs (1999). Ce chercheur montréalais a divisé son échantillon en trois sous-groupes de sujets à risque du deuxième cycle du primaire (n=304). Répartis dans deux écoles expérimentales et deux écoles contrôles, la sélection des élèves à risque a été effectuée sur la base des désignations par les pairs à l'automne 1995. Le premier groupe de sujets à risque était composé d'enfants agressifs (n=129), le second groupe rassemblait des enfants isolés ou retirés socialement (n=135) et le dernier groupe était constitué d'enfants agressifs et isolés ou retirés socialement (n=40). Les seuls résultats significatifs obtenus après une année d'implantation du programme se situent au niveau d'une augmentation sur les variables «compétence comportementale, estime de soi globale et préférence sociale» chez les filles constituant le groupe expérimental. La portée de ces résultats demeurent cependant limitée, compte tenu

du nombre restreint de filles comprises dans le groupe expérimental (n=7). L'auteur de cette étude se questionne sur la portée de ce programme qui ne s'adressait pas spécifiquement à une clientèle à risque et souligne la difficulté à évaluer le degré réel d'exposition des groupes à risque à ce programme de prévention universelle, la courte durée du programme (moins d'un an) et la qualité différentielle d'implantation du projet dans les écoles prenant part à l'expérimentation.

Quelques études ont aussi été menées dans certains secteurs de villes des États-Unis où on enregistrait un plus haut niveau de violence et de criminalité. Aber, Jones, Brown, Chaudry et Samples (1998) ont pour leur part vérifié si l'application d'un programme de prévention de la violence, le «Resolving Conflict Creatively Program», (approche multimodale incluant des ateliers de résolution de conflits et un programme de médiation par les pairs) pouvait arriver à réorienter la trajectoire développementale des processus de pensée des enfants à risque de développer des comportements violents. Ils ont évalué l'impact à court terme de ce programme de prévention de la violence chez des enfants du primaire, provenant de milieux défavorisés de New-York, et exposés à plusieurs facteurs de risque (criminalité, pauvreté). Deux vagues de données ont été récoltées (automne 1994 et printemps 1995) auprès de 5053 enfants fréquentant 11 écoles primaires. Le devis quasi expérimental utilisé par les chercheurs leur a permis d'évaluer les impacts selon trois profils d'exposition aux interventions et de comparer avec le groupe contrôle. D'une façon générale, ils rapportent que les enfants obtiennent des moyennes significativement plus élevées au post test aux mesures de stratégies agressives et significativement plus faibles sur les stratégies compétentes de résolutions de conflits. Bien qu'il soit difficile d'influencer le processus sociocognitif de ces enfants, ils constatent que le profil d'exposition au programme le plus significatif, provenait des classes où les enseignants avaient reçu un entraînement et une supervision «modérés» et qui avaient enseigné plusieurs ateliers en classe. Le profil « peu d'ateliers/plus grand nombre de médiateurs par classe» semble aussi affecter plus positivement les processus sociocognitifs que le profil « plusieurs ateliers/peu de médiateurs par classe». Ces chercheurs ont dû travailler avec plusieurs profils d'intervention regroupant le nombre réel d'ateliers donnés en classe par les enseignants, le nombre inégal de médiateurs par classe et la fréquence de l'entraînement offert aux enseignants. Confrontés eux aussi à la difficulté d'application uniforme du

programme, ils s'interrogent sur les moyens à utiliser pour favoriser une plus grande cohésion au sein des groupes d'enseignants dans l'application. Cette recherche n'a pu démontrer l'influence positive de ce programme auprès des enfants considérés à plus haut risque tels qu'évalués sur les variables «dépression» et «sous-performance académique». Ainsi, les auteurs recommandent d'étendre l'expérimentation sur plus d'une année étant donné que des interventions menées aux niveaux sociocognitif et comportemental peuvent demander plusieurs mois avant de produire les effets escomptés.

Une autre intervention, celle-ci parrainée par le National Institute of Justice (1995) a été menée auprès d'adolescents de quatre écoles secondaires situées aussi dans des quartiers très sensibles de New-York. Le «School Teaching Options for Peace» (S.T.O.P.) qui comporte un volet sur la résolution de conflits pour tous les élèves et la formation d'élèves médiateurs, a été implanté à l'école A, tandis que les écoles B, C et D recevaient en plus le « Safe harbour Program » (ateliers en classe, système de counseling et campagne anti-violence). Les données ayant servi aux analyses ont été recueillies à l'aide d'interviews, de tests administrés aux élèves et de statistiques scolaires relatives aux actions disciplinaires. Après 16 mois d'application des programmes, on rapporte que les élèves ayant été exposés aux deux programmes modifiaient positivement leurs croyances, considérant que le respect peut s'acquérir autrement que par la violence. De plus, des enseignants disent avoir été agréablement surpris de constater que des étudiants «très durs», désignés comme médiateurs, avaient changé leur comportement de façon radicale et qu'ils s'occupaient maintenant à des activités différentes. Bien que cette étude fasse peu état de la mise en œuvre du projet et que le design expérimental soit peu documenté, elle demeure l'une des rares recherches dans le domaine qui aura permis à des élèves à risque de devenir médiateurs.

Dans la littérature relevée, aucune recherche ne s'est toutefois intéressée aux bénéfices que pouvaient retirer des élèves en trouble de comportement autorisés à agir comme médiateurs. Dans certaines études, on relève quelques éléments anecdotiques relatifs à la participation de ces jeunes lors de projets menés à titre de prévention universelle. Dans son enquête menée auprès de 14 écoles primaires et secondaires qui possédaient déjà un programme de médiation par les pairs Lindsay (1998) a pu recueillir certains commentaires

concernant le problème d'intégration des élèves en difficulté à ces programmes. Les enseignants interrogés ont mentionné que la plupart des conflits à l'école étaient causés par les élèves en difficulté d'adaptation sociale et que ces derniers n'étaient pas choisis par les élèves ou par les enseignants pour devenir médiateurs bien qu'ils profiteraient grandement d'un tel encadrement. La documentation scientifique relève bien le fait que les enfants qui présentent des troubles de comportement sont très souvent rejetés par leurs pairs et sont parmi les plus impopulaires de l'école (Asher, 1990; Sabornie & Kauffman, 1985). Comme l'ont aussi constaté Vitaro et Charest (1988), les pairs attribuent à ces enfants ciblés des intentions hostiles et leur réputation négative est un obstacle de taille lorsqu'ils souhaitent pratiquer les habiletés prosociales nouvellement acquises. Cette réputation négative peut aussi influencer les intervenants scolaires et affecter l'implication des élèves qui présentent des troubles de comportement dans les programmes de médiation par les pairs. À cet effet, des réticences ont été exprimées par des enseignants français concernant la sélection d'élèves « difficiles » comme médiateurs (Bonafé-Schmitt, 2000). En les assignant à ce poste, on craignait ainsi de valoriser leur image de « durs » et de leur fournir de bonnes occasions afin qu'ils n'abusent d'un certain pouvoir auprès de leurs pairs. Au Québec, des entrevues menées auprès de certains élèves médiateurs ne manifestant pas de problèmes de comportement, ont en effet démontré qu'il était important de bien encadrer l'action de ces derniers car il pouvait arriver, de temps à autre, qu'un d'entre eux abuse de sa position de pouvoir et d'influence (Corriveau et al., 1995). Des décisions concernant les comportements inadéquats de certains médiateurs ont aussi été prises en cours d'expérimentation. Comme le mentionne l'étude menée par Long et ses collaborateurs (1998), après avoir entraîné 42 élèves-médiateurs de niveau primaire, les responsables ont décidé de retirer quatre d'entre eux avant la fin du projet parce qu'ils présentaient des problèmes de discipline.

Permettre à des élèves qui présentent des troubles de comportement d'agir comme médiateurs place les praticiens et les chercheurs devant un paradoxe et suscite différentes prises de position. Ainsi, dans une école primaire de la ZEP de Vénissieux en France, des enseignants ont témoigné avoir été impressionnés positivement par l'attitude aidante de certains jeunes dits « difficiles » lors des jeux de rôle effectués pendant les ateliers de résolution de conflits en classe. Contrairement aux attentes des adultes, ces enfants

démontraient de bonnes capacités d'écoute et faisaient preuve d'une certaine distance émotive pour rétablir le dialogue entre leurs camarades (Bonafé-Schmitt, 2000). Dans une autre étude, Araki (1990) mentionne la participation d'une élève qui présentait des troubles de comportement dans l'équipe de médiateurs. Il conclut que ce type d'élève peut être intégré au sein des équipes de médiation et retirer beaucoup de bénéfices personnels et sociaux de cette expérience mais qu'ils nécessiteraient plus de support et d'encadrement de la part des adultes. Finalement, Roush et Hall (1993) relatent que parmi les élèves médiateurs du primaire sélectionnés pour leur étude, huit d'entre eux avaient été choisis parce qu'ils étaient justement reconnus pour brutaliser les autres élèves dans la cour de récréation. De ces huit élèves, on rapporte que tous se sont comportés correctement comme médiateurs et qu'aucun ticket d'inconduite ne leur a été attribué lorsqu'ils étaient en devoir. De plus, ces chercheurs constatent une amélioration significative sur la variable «estime de soi» pour la moitié de ces jeunes médiateurs après une année d'exposition au programme.

On conçoit qu'il est plutôt inhabituel d'avoir recours à un élève en difficulté pour en aider d'autres. Gibbs, Potter-Granville, Goldstein et Brendtro (1996) ont toutefois développé une nouvelle approche psychoéducative basée sur l'entraide par les pairs et destinée à des groupes d'adolescents présentant des comportements antisociaux. Utilisée auprès de délinquants sévères en institutions fermées, cette approche consiste à créer des groupes dans lesquels les jeunes apprennent à discuter de leurs conflits afin de les résoudre de façon pacifique. Avec le « Equip Program » ils tentent ainsi d'intégrer une culture sociale positive parmi des groupes de pairs déviants, en les entraînant à un meilleur développement moral, à la gestion de la colère, aux habiletés sociales, corrigeant ainsi certaines distorsions cognitives déjà observées chez ces jeunes. Le programme vise à aider ces adolescents à assumer l'entière responsabilité de leurs comportements et à leur apprendre à aider leurs pairs à travers des groupes de résolution de conflits. Ces chercheurs citent l'étude de Gold et Osgood menée auprès de 300 délinquants qui a démontré que ce type d'approche peut être efficace pour éliminer les sous-cultures de violence et d'intimidation chez des jeunes vivant en milieu fermé (Gibbs et al., 1996, p. 42). Le système de valeurs se trouve ainsi modifié et le recours à la violence est moins valorisé parce que mieux compris. Les leaders négatifs sont alors privés du support des pairs et la seule avenue pour demeurer leader est de changer l'orientation de leur leadership. Ces chercheurs rapportent que des leaders très

négatifs sont devenus des membres très forts positivement dans des groupes d'entraide. Ils insistent finalement sur le fait que nous devons non seulement enseigner des habiletés prosociales aux jeunes qui vivent des difficultés d'adaptation sociale mais aussi leur fournir une culture d'entraide en développant les prédispositions d'altruisme présentes chez tout être humain.

Nos connaissances concernant l'implication des élèves en trouble de comportement aux programmes de médiation par les pairs sont très limitées et généralement basées sur des situations anecdotiques relevées lors d'entrevues. Les travaux de Gibbs et ses collaborateurs nous incitent cependant à pousser la réflexion plus loin afin de vérifier si ce type d'approche ne constituerait pas une clé d'accès à de nouvelles interventions pour favoriser l'adaptation des élèves qui présentent des troubles de comportement et ce, même regroupés entre eux.

Perspectives d'intervention auprès des élèves en difficulté

Il est difficile d'obtenir un consensus parmi les chercheurs concernant la façon de mesurer l'efficacité des programmes de médiation par les pairs. Il existe de très nombreuses dimensions à évaluer avec ce type de programme en raison de leur complexité et des nombreux niveaux sur lesquels on peut s'attendre à retrouver des impacts: 1- les élèves (médiateurs/non- médiateurs; bénéficiaires versus les non bénéficiaires de l'action des médiateurs); 2- le climat et l'environnement scolaire (incluant les pratiques d'encadrement) ainsi que sur 3- la nature des changements attendus/espérés (sociocognitif, comportemental, affectif, etc.). Cependant, tous sont unanimes pour dire que ce type d'intervention incite les élèves à avoir plus d'interactions verbales, leur permet de faire l'apprentissage de nouveaux comportements prosociaux et les sensibilisent aux approches alternatives à la violence .

Les données recueillies concernant l'application de ce type de programme auprès de l'ensemble de la population scolaire sont encourageantes et nous permettent d'anticiper des résultats similaires auprès des élèves qui manifestent des problèmes de comportement. On sait cependant que ces élèves requièrent des services adaptés à leurs besoins et que leur intégration à un programme qui s'adresse à l'ensemble de la population peut demander certains ajustements. Quels pourraient être les ajustements à apporter pour améliorer les

chances de succès de ces programmes auprès des élèves qui présentent des troubles de comportement? On peut d'abord se demander si les notions présentées lors des ateliers de résolution de conflits répondent bien aux besoins particuliers de ces enfants. On connaît les principaux déficits qui sont à la base des problèmes relationnels de ces jeunes et qui les amènent à réagir de façon inadéquate en situation de conflit. En tenant compte des lacunes à combler, des ajustements pourraient être apportés dans le contenu des ateliers présentés en classe. En plus d'apprendre des stratégies pacifiques de résolution de conflits, ces enfants ont besoin de développer davantage leurs capacités d'empathie, leur sens de la coopération et de l'entraide et d'apprendre à exprimer verbalement leurs besoins. Qu'ils présentent des comportements de types surréactif ou sous-réactif, leur tendance naturelle à attribuer des intentions hostiles à autrui contribue à envenimer les situations conflictuelles (Dodge & Sombert, 1987). On peut émettre l'hypothèse, qu'en enseignant des moyens pour mieux identifier les émotions d'autrui à leur égard, on peut atténuer les manifestations impulsives qui provoquent l'escalade du conflit et permettre aux enfants de se concentrer davantage sur des stratégies de résolution .

On sait que les élèves qui manifestent des troubles de comportement sont souvent rejetés et se retrouvent parmi les plus impopulaires de l'école (Asher, 1989; Sabornie & Kauffman, 1985). Il y a ainsi peu de chance qu'ils soient choisis comme médiateurs et prennent une place active au sein du projet de prévention de l'école. Parviennent-ils à s'identifier aux élèves médiateurs choisis en raison de leurs habiletés sociales? Vont-ils solliciter ou même accepter l'aide de ces pairs plus compétents socialement en situation de conflits? Leur sentiment de rejet ne risque-t-il pas de s'accroître et d'entraîner d'autres types de comportements antisociaux? Pour favoriser cette identification et permettre une plus grande représentation de tous les enfants de l'école, il apparaît important d'inclure dans l'équipe de médiateurs quelques élèves qui présentent des difficultés de comportement. La force d'identification pourrait s'avérer positive auprès des autres élèves en trouble de comportement qui référeront peut-être plus volontiers au service de médiation. Il pourrait aussi être intéressant d'observer l'impact de la nouvelle implication positive de ces élèves jusqu'alors perçus négativement, sur le reste de la classe ou de l'école. Comme l'ont déjà expliqué Vitaro et Boivin (1989), les jeunes en trouble de comportement ayant participé à un programme d'entraînement aux habiletés sociales sont souvent confrontés à

l'indifférence ou à la méfiance de leurs pairs lorsqu'ils essaient de pratiquer quotidiennement les nouvelles habiletés apprises. Après avoir reçu une formation générale destinée à l'ensemble de l'école, un entraînement supplémentaire à la pratique de la médiation, et une supervision continue très étroite dans leur nouvelle tâche, ces jeunes multiplient ainsi leurs chances de pouvoir venir en aide à leurs pairs.

Certaines études font état de gains personnels importants observés chez les élèves médiateurs suite à leur implication dans ces programmes (Gentry & Benenson, 1993; Humphries, 1999; Vanayan et al., 1996). On rapporte entre autre une amélioration du comportement, du statut sociométrique, des habiletés de leadership, de l'estime de soi et des stratégies de résolution de problèmes à l'école et à la maison. En considérant les résultats de ces recherches, on peut anticiper que les élèves qui manifestent des problèmes de comportement peuvent retirer eux aussi des gains personnels importants en agissant comme médiateurs. Les intégrer dans l'équipe de médiateurs peut s'avérer en soi une intervention rééducative des plus bénéfiques leur permettant de joindre un groupe de pairs mieux perçus socialement. Généralement peu sollicités pour aider les autres, les nouvelles expériences vécues dans le rôle d'aidant peuvent leur permettre de développer des aptitudes à l'entraide, d'améliorer leur sentiment de compétence personnelle tout en leur permettant de pratiquer les notions apprises sous le regard plus positif de leurs pairs.

Au Québec, on intègre en classe régulière au primaire 76% des élèves présentant des troubles de comportement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Ceux pour qui l'intégration en classe régulière n'est pas appropriée doivent se tourner vers des ressources scolaires alternatives (classes ressources, écoles spécialisées, scolarisation à la maison ou en centre d'accueil) afin d'y recevoir des services adaptés à leurs besoins. La structure même de l'encadrement scolaire de ces élèves peut rendre difficile leur intégration aux programmes de prévention offerts à l'ensemble des élèves et contribuer à les marginaliser davantage à l'intérieur de leur école. C'est pourquoi il importe de se pencher sur la façon d'intégrer positivement les élèves qui manifestent des troubles de comportement aux programmes de médiation par les pairs déjà existants dans nos écoles.

Peut-on aussi proposer d'utiliser un programme de médiation par les pairs comme une méthode d'intervention rééducative avec des groupes ciblés d'élèves qui présentent des

difficultés comportementales trop importantes pour être intégrés en classe régulière? L'association à des pairs antisociaux a très souvent été identifiée comme étant un facteur de risque très puissant pour prédire les conduites antisociales ultérieures (Morizot & Leblanc, 2000; Vitaro, Brendgen, Pagani, Tremblay, & McDuff, 1999). L'étude de Gibbs (1996) apporte un éclairage intéressant à ce propos en démontrant qu'on peut influencer la sous-culture de violence présente parmi des groupes de pairs déviants, en les entraînant à la gestion de la colère et aux habiletés sociales à travers des groupes de résolution de conflits. Utiliser la force de l'entraide par les pairs contribue, selon eux, à développer une culture de l'entraide favorisant le développement de l'altruisme et de l'empathie chez ces jeunes. En plus de favoriser de nouveaux apprentissages sociaux, cette approche peut fournir un élément de généralisation et de transfert des acquis, aspect considéré comme lacunaire dans les programmes d'intervention existants. Cependant, implanter un programme de médiation par les pairs au sein d'un groupe d'élèves en difficulté peut présenter plusieurs défis intéressants à relever. Ceci implique le fait de ne sélectionner que des médiateurs connaissant eux-mêmes des difficultés relationnelles et de leur fournir une supervision suffisamment importante pour qu'ils ressortent gagnants de leur expérience de médiateurs.

En réunissant sous la même formule habiletés sociales, résolution de conflits, entraide entre pairs et supervision des adultes, les programmes de médiations par les pairs offrent des perspectives d'intervention intéressantes à étudier auprès des élèves qui manifestent des troubles de comportement. Nous avons cependant besoin de mieux connaître l'implication de ces derniers aux programmes de médiation par les pairs tels qu'implantés actuellement dans les écoles. Les travaux de Hébert (2000) apportent un début d'éclairage dans ce champ d'étude mais, comme il le suggère, plusieurs paramètres doivent être mieux contrôlés si l'on veut obtenir une mesure plus juste des effets produits sur ces élèves. On doit maintenant se pencher sur des moyens nous permettant d'évaluer l'implication réelle des élèves en difficulté dans ces programmes. De plus, des interventions s'étalant sur plus d'une année s'avèrent nécessaires afin de mesurer l'effet durable des interventions effectuées. Finalement, le choix d'instruments de mesures standardisés, l'utilisation de groupes témoins et de moyens pour assurer l'intégrité des interventions permettront aux prochaines études de repousser les limites méthodologiques qui nous empêchent actuellement de généraliser les résultats de la recherche dans le domaine.

Références

- Aber, J.L., Brown, J. ., Chaudry, N., Jones, S.M., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. Development & Psychopathology, *10*(2), 187-213.
- Ainsworth, M.D. (1979). Infant-mother attachment. American Psychologist, *34* (3), 932-937.
- Araki, C.T. (1990). Dispute management in the schools. Mediation Quarterly, *8*, 51-62.
- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection., In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), Peer Rejection in Childhood (pp. 3-14). New-York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-analysis of Recent Evaluation Studies. Journal of Clinical Child Psychology, *23* (3), 260-271.
- Bell, S.K., Coleman, J.K., Anderson, A. & Whelan, J. P. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. Psychology in the school, *37* (6), 505-516.
- Bierman, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, *55*, 194-200.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). La médiation scolaire par les élèves. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. In F. Vitaro et C. Gagnon, Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (pp.165-229). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F. & Laurendeau, M.C. (1996). Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal. In J. Coiteux, P. Campeau, M. Clarkson, M.M. Cousineau (Eds.), Question d'équité : L'aide aux victimes d'actes criminels (pp. 301-321). Montréal: Association Québécoise Plaidoyer-Victime.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1995). Teaching social skills to children and young: Innovative approaches (3rd ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. Urban Education, 35 (3), 324-355.
- Centre Mariebourg. (1998a). La résolution de conflits au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre Mariebourg. (1998b). La médiation par les pairs au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Coie, J.F., Dodge, K.A., & Kupersmith, J. (1990). Peer Group Behavior and social status. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), The Rejected Child (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir. Avis au Ministre de l'Éducation du Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J., & Rondeau, N. (1995). L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire. Document inédit remis au Centre Mariebourg/Centre international de la résolution de conflits et de la médiation (CIRCM).

- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N., & Bélanger, J. (1998). Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs: Une étude préliminaire. Science et Comportement, 26(3), 171-180 .
- Craig, S.E. (1993). The educational needs of children living with violence. Phi Delta Kappan, 74 (1), 67-71.
- Crary, D. (1992). Community benefits from mediation: A test of the peace virus hypothesis. Mediation Quarterly, 9, 241-252.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin, 115 (1), 74-101.
- Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Martorelli, V., Tran, A.J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division student mediated conflict resolution programs on playground aggression. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (5), 653-662.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe. Paris: ESF.
- Dodge, K.A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status, peer group behavior and social status. In S.R. Asher et J.D. Coie (Eds .), Peer Rejection in Childhood (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., & Sombert, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child Development, 58, 213-224.
- Dumas, J.E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. Durling (Ed.), Éducation familiale: Un panorama des recherches internationales (pp. 93-133). Paris: Editions Matrice.

- Farrington, D.P. (1996). The explanation and Prevention of Youthful Offending. In J. D. Hawkins (Ed.), Delinquency and Crime: Current Theories (pp. 68-148). New-York: Cambridge University Press.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, D. (1991). Getting to yes: Negotiating agreements without giving in. New-York: Penguin.
- Fortin, L., & Strayer. F.F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. Revue des Sciences de l'Éducation, 26 (1), 3-16.
- Gagnon C. & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites avec centration sur les comportements violents. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (pp. 231-290). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Garibaldi, A., Blanchard, D., & Brooks, S. (1998). Conflict resolution training, teacher effectiveness and student suspension: The impact of a health and safety initiative in the New Orleans public schools. Journal of Negro Education, 65 (4), 408-413.
- Gentry, D.B., & Benenson, W.A. (1993). School to home transfer of conflict management skills among school age children. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, February, 67-73.
- Gibbs, J.C., Potter-Granville, B., Goldstein, A.P., & Brendtro, L.K. (1996). From harassment to helping with antisocial youth: The Equip Program. Reclaiming Children and Youth, 5 (1), 40-46.
- Gottfredson , D.C. (2001). Schools and delinquency. New-York. Cambridge University Press.
- Goldstein, P.A., & Glick, B. (1987). Aggression replacement training. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. Special Services in the Schools, 8, 137-158.

- Groleau, R. (1990). L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons qui présentent des troubles de comportement. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Hale, C.L., Nix, C. (1997). Achieving neutrality and impartiality: The ultimate communication challenge for peer mediators. Mediation Quarterly, 14 (4), 337-352.
- Hallahan, T.J. (1999). An assessment of the Effectiveness of conflict resolution and peer mediation programs in four catholic elementary and middle schools. Master's thesis, Duquesne University, Pittsburgh, PA.
- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. Child Development, 59 (4), 1590-1600.
- Hébert, J.F. (2000). Les effets d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs auprès d'élèves à risque. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada..
- Hessler, R.M., Hollis, S., & Crowe, C. (1998). Peer mediation : A qualitative study of youthful frames of power and influence. Mediation Quarterly, 15 (3), 187-198.
- Hubbard, J.A., & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40 (3), 1-20.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. Professional School Counselling, 3 (1), 12-15.
- Johnson, D.W. (1971). Students against the school establishment: Crisis Intervention in school conflicts and organizational change. Journal of School Psychology, 9, 84-92.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). Cooperation and competition : Theory and research. Edina, Minn: Interaction Book Co.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). Constructive conflict in the schools. Journal of Social Issues, 50 (1), 117-137.

- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995a). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. Peace and Conflict Journal of Peace Psychology, 1 (4), 417-438.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995b). Reducing school violence through conflict resolution. NASSP Bulletin, 80 (59), 11-19.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66 (4),459-506.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2000). Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research. Document électronique, Minneapolis, University of Minnesota, Cooperative learning Center, <http://www.clrc.com/pages/peace-meta.html>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Dudley, B.(1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. Mediation Quarterly, 10 (1), 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., & Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. Educational Leadership, 50 (1), 10-13.
- Kauffman, J. M. (1997). Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth (6th ed.). Colombus, NJ: Merril pub.
- Lane, P.S., & McWhirter, J.J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school. Children Elementary School Guidance and Counseling, 27 (1), 15-23.
- Lantieri, L., & Patti, J. (1996). Waging peace in our schools. Journal of Negro Education. 65 (3), 356-36 .
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? Mediation Quarterly, 16 (1), 85-99.

- Long, J.J., Fabricius, W.V., Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. Mediation Quarterly, 15 (4), 289-302.
- Malik, N.M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinical do? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1303-1326.
- Mathur, S.R., & Rutherford, R.B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. Education and Treatment of Children, 14 (3), 227-242.
- Mathur, S.R., & Rutherford, R.B. (1996). Is social skills training effective for students with emotional and behavioral disorders? Research issues and needs. Behavioral Disorders, 22, 21-28.
- McConnell, R.S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 242-252.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). Statistiques de la direction de l'informatique sur l'évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morizot, J., & LeBlanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante : Une recension critique des écrits. Revue Canadienne de Psychoéducation, 29, 87-117.
- N.A.M.E. (1996). Recommended standards for school based peer mediation program. Washington, D. C. : National Institute for Dispute Resolution.

- National Institute of Justice. (1995). Evaluation of violence prevention programs in middle schools. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, September 1995.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions. Paris: ESF.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, *102*, 357-389.
- Powell, K.E., Muir-Mc Clain, L., & Halasyamani, L. (1995). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. Journal of School Health, *65* (10), 426-31.
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire: Vers le Pacifique. Rapport final présenté au Centre Mariebourg, Montréal.
- Roush, G., & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. Mediation Quarterly, *11* (2), 185-191.
- Royer, É., Bitandeu, I., Desbiens, N., Maltais, N., & Gagnon, M. (1997). Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire. Science et Comportement, *26* (1), 1-16.
- Royer, É., & Fortin, L. (1997). Comment enseigner à des élèves en trouble de comportement? Bulletin du CRIRES, 1-4.
- Sabornie, E.J., & Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, *10*, 268-274.
- Samples, F., & Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. In E. S. Delbert, B. A. Hamburg et K.R. Williams (Eds.), Violence in American schools: A new perspective (pp. 217-252). New-York, NY: Cambridge University Press.

- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. Clinical Psychology Review, *12*, 363-382.
- Schrumpf, F., Crawford, D., & Usadel, H. C. (1991). Peer mediation : Conflict resolution in schools (1e édition). Champaign, IL: Research Press.
- Shantz, C. U.(1987). Conflict between children. Child Development, *58*, 283-305.
- Smith, M. (1998). Commentary by Melinda Smith, Mediation Quarterly, *15* (4), 301-303.
- Spivack, G. (1966). Toward an understanding of a specific type of academic underachievement. Devereux schools Forum, *3*, 1-9.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). Social adjustment of young children. San Francisco: Josey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. B. (1976). The problem solving approach to adjustment. San Francisco: Josey-Bass.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Laginski, A. M., & O'Coin, I. (1996). Effects on high school students of integrating conflict resolution and peer mediation training into an academic unit. Mediation Quarterly, *14* (1), 21-36.
- Tobias, A. (1999). A peer facilitator: Led intervention with middle school problem behavior students. Professional School Counseling, *3* (1), 27-33.
- Tremblay, R.E. (1997). Prédire et prévenir la violence des adolescents: L'étude longitudinale et expérimentale de Montréal. Prisme, *17* (3-4), 494-507.
- Vanayan, M., White, N., Yuen, P., & Teper, M.(1996). The effects of a school-based mediation program on the attitudes and perceptions of student mediators. Education Canada, *36* (3), 38-42.
- Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention : Recension d'études et avenues de recherche future. Revue Canadienne de Psycho-éducation, *18*, 109-122.

- Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. Dans P. Durling et R. E. Tremblay (Eds.), Relations entre enfants recherches et interventions éducatives (pp.151-184). Paris: Fleurus.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R.E., & McDuff, P. (1999). Disruptive behavior peer association; links through early intervention. Development and Psychopathology, 11, 287-304.
- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant: Prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Walker, M.H., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). The Walker social skills curriculum: The accepts program, Austin, Texas. Pro-Ed.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E.(1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. Toronto: Brooks/Cole.
- Webster-Stratton, C., & Wooley Lindsay, D. (1998). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. Journal of Clinical Child Psychology, 28 (1), 25-43.
- Weissberg, R.P. et Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. Handbook of Child Psychology. In I.E. Sigel et A. Renninger (Eds.), Handbook of child psychology (5e éd.). Volume 4: Child psychology in practice (pp. 955-998). New York : John Wiley.
- Wolf, A.M. (1998). The impact of peer mediation as a violence prevention curriculum. Mémoire de maîtrise, Michigan State University.

CHAPITRE 3 : deuxième article

Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement

Beaumont, C., Royer, É., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003) Cet article a été soumis à la Revue Canadienne des sciences du comportement.

Résumé

Cette étude évalue les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves du primaire qui présentent des troubles de comportement. Les 140 participants proviennent de deux écoles spéciales et ont été évalués sur les plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif avant et après l'intervention. Les élèves du groupe expérimental (n=70) ont participé à 10 ateliers sur la résolution de conflits, et 15 de ces élèves en trouble de comportement ont été sélectionnés et entraînés comme médiateurs. Les résultats indiquent peu d'effets sur l'ensemble des participants après une année d'intervention. Cependant, des gains sont observés chez les médiateurs, aux niveaux de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habiletés sociales, de l'estime de soi (pour certains médiateurs), de même qu'une diminution de l'agressivité. Une analyse d'implantation du programme présente les adaptations qui ont été nécessaires pour favoriser la réussite de ce type d'approche auprès des élèves en difficulté.

Mots-clés : adaptation scolaire/trouble de comportement/violence scolaire/médiation par les pairs/conflits

Abstract

This study examines the effects of a peer mediation program adapted to behavior disorder pupils in primary school. The 140 participants are from two special educational schools and they were evaluated on behavioral, socio-emotional and socio-cognitive aspects before and after the intervention. The pupils of the experimental group (N=70) participated in 10 workshops on conflict resolution and 15 of these behavior disorder pupils were then selected and trained as mediators. Results indicate no significant change between the pre and post-test with the experimental group after one year of intervention. However, mediators increase significantly their self control, expression skills, self-esteem with a decrease in aggressivity. The analysis of the implementation describes the adaptations necessary to improve the success of this type of approach with behavior disorder students.

Key words: Peer mediation/conflict resolution/behavior disorder/school violence

Au Québec, le nombre des élèves identifiés en trouble de comportement par les milieux scolaires a triplé depuis les seize dernières années atteignant aujourd'hui 2.5% de l'effectif du primaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Que leurs problèmes soient de type sur-réactif (agressivité, hyperactivité, opposition à l'autorité), de type sous-réactif (anxiété sociale, isolement, dépression), ou qu'ils présentent une combinaison des deux modes, ces jeunes s'exposent à des conséquences négatives importantes sur le plan social. Leurs difficultés relationnelles nuisent à leur développement, affectent leur rendement scolaire, contribuent à dégrader le climat scolaire et les exposent à des problèmes d'adaptation plus graves à l'adolescence et à l'âge adulte (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999; Parker & Asher, 1987; Tremblay et al., 1991).

Ces élèves ne possèdent pas les habiletés sociales nécessaires pour s'adapter aux diverses situations sociales (Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990; Dumas, 1988; Hubbard & Coie, 1994). Des déficits constatés plus particulièrement aux niveaux socioaffectif et sociocognitif ne permettent pas à ces enfants de réagir adéquatement en situation de conflits. Certains chercheurs ont démontré l'existence d'un lien direct entre l'habileté cognitive à résoudre des problèmes interpersonnels et le développement de l'adaptation sociale (Spivack & Shure, 1974; Spivack, Platt, & Shure, 1976). Selon Bandura (1986), certaines habiletés socioaffectives (sentiment de compétence sociale et comportementale, bonne estime de soi) et sociocognitives (empathie, choix de solutions comportementales adaptées, attribution d'intentions non-agressives) s'avèrent nécessaires pour permettre à l'enfant de mieux réagir en situation de conflits. Cependant, les enfants qui manifestent des comportements antisociaux présentent d'importantes lacunes à ces niveaux. Ils ont de la difficulté à percevoir correctement les actions et les sentiments des autres, réagissent impulsivement et prêtent plus facilement des intentions hostiles à autrui, particulièrement lors de situations sociales ambiguës (Bowen & Laurendeau, 1996; Dodge & Sombert, 1987; Vitaro, Dobkin, Gagnon, & LeBlanc, 1994; Webster-Stratton & Wooley Lindsay, 1998). Ils utilisent moins de stratégies positives de résolution de problèmes interpersonnels que leurs pairs mieux adaptés (Groleau, 1990; Webster-Stratton & Wooley Lindsay, 1998), ont une faible capacité à faire preuve d'empathie (Crick & Dodge, 1994; Fortin & Strayer, 2000) et sont plus portés à recourir à la violence ou au retrait en situation conflictuelle (Coie et al., 1990; Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Vitaro et al., 1994).

Depuis 20 ans, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Goldstein & Glick, 1987; Gresham & Elliot, 1993) et ceux centrés davantage sur la résolution de problèmes interpersonnels (Craig, 1993; Fisher, Ury, & Patton, 1991; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995) ont été les principales approches utilisées en milieu scolaire pour améliorer la compétence sociale des jeunes en difficulté. Certains chercheurs privilégient la combinaison « habiletés sociales/résolution de problèmes » qui vise le développement d'habiletés cognitives sous-jacentes à l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales (Bierman, Miller, & Stabb, 1987; McGinnis & Goldstein, 1984; Vitaro & Charest, 1988). Cependant, la plupart des jeunes qui présentent des troubles de comportement, particulièrement les jeunes agressifs, demeurent peu influencés à long terme par ces programmes d'intervention qui offrent de faibles garanties au niveau du maintien et de la généralisation des acquis (Beelman, Pflingsten, & Lösel, 1994; McConnel, 1987).

Plusieurs programmes de prévention de la violence destinés à l'ensemble de la population scolaire utilisent aussi la résolution de conflits comme point d'intervention privilégié (Beelmann et al., 1994; Bowen, Desbiens, Rondeau, & Ouimet, 2000; Johnson & Johnson, 1996; Schneider, 1992). C'est le cas des programmes de médiation par les pairs qui ont fait leur apparition au Québec au début des années 90. Ces programmes visent à former des élèves médiateurs pour aider leurs pairs à régler leurs conflits. Dans la littérature, on retrouve plusieurs études qui évaluent l'impact de cette approche sur les milieux scolaires et sur les élèves. Ces programmes de prévention universelle ont l'avantage de rejoindre les élèves en difficulté en limitant les risques de marginalisation (Lochman, 1995). Par contre, les effets qu'ils produisent chez les enfants qui présentent des problèmes de comportement sont encore peu connus (Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, & Zacharias, 1998).

Le principal objectif poursuivi par les programmes de médiation par les pairs est de démontrer aux enfants qu'il existe d'autres alternatives que le retrait, la passivité ou la violence pour faire face aux conflits (Bell, Coleman, Anderson, & Whelan, 2000; Johnson & Johnson, 1996; Schrupf, Crawford, & Usadel, 1991). La médiation par les pairs est un processus qui implique l'aide d'un tiers, neutre et impartial (un pair), pour aider les enfants à résoudre leurs propres problèmes interpersonnels (Burrell & Vogl, 1990). Johnson et Johnson (1996) distinguent deux modèles d'application de ces programmes de médiation

par les pairs. Le premier consiste à entraîner un petit nombre de médiateurs (« cadre approach »), alors que le second modèle vise la formation de tous les élèves qui agiront à tour de rôle comme médiateurs (« student body approach »). Bien qu'il existe plusieurs versions de programmes de médiation par les pairs, la plupart incluent des ateliers en classe visant l'apprentissage de certaines habiletés (gestion de la colère, développement de l'empathie, expression des sentiments, méthodes de résolution de conflits (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b; Schrupf et al., 1991).

Encore récents au Québec, ces programmes de médiation par les pairs ont fait l'objet de plusieurs études américaines impliquant des élèves de niveau primaire et secondaire. Leur efficacité a été reconnue pour réduire le niveau de violence à l'école (Araki, 1990; Cunningham et al., 1998; Hessler, Hollis, & Crowe, 1998), le nombre de suspensions scolaires (Bell et al., 2000; Powel, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995) et améliorer les habiletés à la résolution de conflits à l'école et à la maison (Burrell & Vogl, 1990; Gentry & Benenson, 1993; Humphries, 1999; Johnson, Johnson, Dudley, Ward, & Magnuson, 1995). Des études ont aussi porté sur la nature des conflits, les stratégies de négociation et la rétention des étapes de résolution (Hallahan, 1999; Johnson & Johnson, 1996; Johnson, Johnson, & Dudley, 1992; Wolf, 1998). La plupart des chercheurs émettent des opinions favorables concernant l'utilisation de programmes de médiation par les pairs. Il faut cependant souligner que l'utilisation d'instruments de mesure non standardisés, la durée variable des expérimentations rapportées, les modes d'implantation très variés et l'absence de groupes témoins rendent très difficiles les comparaisons entre les études (Johnson & Johnson, 2000; Powell et al., 1995; Sample & Aber, 1998).

Plus récemment, quelques études ont porté sur les impacts de cette approche sur le développement comportemental, affectif et cognitif des enfants. Dotées de méthodologies plus rigoureuses, ces recherches sont encore trop peu nombreuses pour en tirer des conclusions. Rondeau, Bowen, & Bélanger (1999) ont étudié l'impact du programme « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b), chez des élèves du primaire (N= 2122). Ce programme comporte des ateliers de résolution de conflits pour tous les élèves et la formation de médiateurs. Les résultats ne révèlent aucun effet positif du programme sur les aspects comportementaux, socioaffectifs et sociocognitifs, après une année

d'intervention. Une augmentation au niveau du retrait social a été constatée dans le groupe expérimental, alors que le groupe contrôle enregistrait une diminution sur cette variable. La deuxième année d'intervention a toutefois révélé des impacts plus positifs au niveau comportemental (prosocialité, retrait social) et sociocognitif (compétence comportementale), bien qu'aucun groupe témoin n'ait pris part à l'expérimentation la seconde année de l'étude. Dans la même perspective, Powel et al. (1995) ont constaté une augmentation des réponses prosociales chez des élèves du primaire exposés pendant sept semaines au « Fighting Fair Model ». Dans ce programme de résolution de conflits, tous les élèves étaient entraînés à pratiquer la médiation entre eux.

D'autres auteurs considèrent que les élèves médiateurs sont ceux qui retirent le plus de bénéfices personnels et sociaux des programmes de médiation par les pairs. Des améliorations ont été constatées chez eux notamment au niveau du comportement, des stratégies de résolution de problèmes, du rendement scolaire, des habiletés de communication et de leadership (Araki, 1990; Bell et al., 2000; Humphries 1999; Lane & McWhirter, 1992; Stomfay-Stitz, 1994; Van Slyck & Stern, 1986). Plusieurs études ont rapporté des améliorations au niveau de l'estime de soi des médiateurs (Roush & Hall, 1993; Vanayan, White, Yuen, & Teper, 1996), alors que d'autres n'ont obtenu aucun résultat significatif sur cette variable (Corriveau, Bowen, Rondeau, & Bélanger, 1998; Long, Fabricius, Musheno & Palumbo, 1998). Rondeau et al. (1999) ont aussi constaté des impacts positifs de l'intervention (diminution de l'agressivité et du retrait social, amélioration du contrôle de soi) chez les médiateurs du primaire après la première année de l'intervention, alors que les effets étaient plutôt modestes chez les autres élèves participants.

Parmi les recherches répertoriées dans le domaine, certaines ont ciblé plus particulièrement les écoles provenant de quartiers défavorisés ou de milieux considérés à haut risque (criminalité élevée, toxicomanie, milieux socio-économiques faibles). La plupart de ces études traitent des différents types de conflits observés, des stratégies de négociation utilisées, et indiquent généralement une diminution des références disciplinaires et des suspensions scolaires (Burrell & Vogl, 1990 ; Powel, et al., 1995; Johnson & Johnson, 1996). Très peu de recherches ont porté sur l'impact de cette approche auprès des élèves

clairement identifiés comme présentant des troubles de comportement. L'étude de Hébert (2000) est l'une des rares à avoir évalué l'impact d'un programme de médiation par les pairs (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) auprès d'élèves du primaire identifiés « à risque » sur la base des désignations par les pairs (N= 304). Après une année de participation au programme, des améliorations au niveau de la compétence comportementale, de l'estime de soi et de la préférence sociale ont été constatées chez les filles du groupe expérimental. La portée de ces résultats demeure cependant limitée, compte tenu du nombre restreint de filles comprises dans le groupe expérimental (n=7), de la courte durée du programme et des différents modes d'implantation appliqués par les écoles prenant part à l'expérimentation. L'auteur mentionne finalement la difficulté à évaluer le niveau d'implication réelle des élèves à risque dans ce programme de prévention universelle.

Aber et al. (1998) n'ont pu conclure à l'efficacité du «Resolving Conflict Creatively Program» (approche multimodale incluant des ateliers de résolution de conflits et la formation de médiateurs) pour améliorer les habilités sociocognitives des enfants du primaire, considérés à « haut risque » tels qu'évalués sur les variables « dépression » et « rendement académique ». Ces chercheurs ont noté que les enfants proposaient un plus grand nombre de solutions agressives aux histoires hypothétiques qui leur étaient présentées. Ils ont cependant observé qu'un plus grand nombre de médiateurs par classe était préférable à un plus grand nombre d'ateliers présentés en classe. Il faut toutefois souligner que ces résultats ont été obtenus après seulement une année d'intervention.

Certains auteurs rapportent des éléments anecdotiques concernant la participation des élèves à risque à ces programmes. Ces informations sont cependant trop limitées pour évaluer la portée de ces interventions auprès des élèves en difficulté. Une intervention utilisant le « School Teaching Options for Peace » (programme qui comprend des ateliers de résolution de conflits et la formation d'élèves médiateurs) a été menée auprès d'adolescents provenant de quatre écoles secondaires des quartiers sensibles de New-York (National Institute of Justice, 1995). Après 16 mois d'intervention, les résultats recueillis à l'aide de questionnaires et d'interview révèlent que les étudiants exposés au programme réagissaient plus positivement en situation conflictuelle que ceux qui n'y avaient pas participé. Comme un autre programme de prévention de la violence était implanté

simultanément dans trois des quatre écoles participantes, il est difficile d'évaluer l'impact réel de ce programme de médiation par les pairs auprès de ces adolescents « à risque ». Malgré les limites méthodologiques de cette étude, elle demeure l'une des rares recherches dans le domaine qui mentionne l'implication d'élèves à risque dans l'équipe de médiateurs. Les enseignants impliqués dans ce projet disent avoir constaté des changements radicaux dans l'attitude de certains étudiants médiateurs considérés jusqu'alors comme étant des jeunes « très durs ».

Bell et al. (2000) ont évalué les impacts de cette approche chez 30 élèves médiateurs du primaire provenant d'un milieu rural à niveau socioéconomique faible. Les résultats révèlent une diminution du nombre de références disciplinaires pendant l'année de l'intervention comparativement à l'année précédente. Bien que ces élèves vivent dans un milieu où le niveau de violence est considéré à la hausse par les auteurs, cette étude ne mentionne pas la nature des problèmes de comportement observés chez ces médiateurs.

À notre connaissance, aucune étude n'a évalué de façon rigoureuse les effets de cette approche chez des élèves médiateurs qui présentent des troubles de comportement. Certains auteurs soulignent que les élèves en difficulté sont rarement choisis pour devenir médiateurs en raison de leurs mauvaises relations avec les adultes et les pairs (Bonafé-Schmitt, 2000). De plus, ces jeunes ne proposeraient pas leur candidature craignant qu'elle soit refusée (Casella, 2000). Des enseignants ont émis l'hypothèse que ces élèves, qui se retrouvent généralement au cœur des conflits, pourraient profiter grandement de l'encadrement offert aux médiateurs (Lindsay, 1998). Des décisions concernant les comportements inadéquats de certains médiateurs ont aussi été prises en cours d'expérimentation. Après avoir entraîné 42 élèves médiateurs de niveau primaire, les responsables d'un projet ont décidé de retirer quatre d'entre eux avant la fin de l'expérimentation parce qu'ils présentaient des problèmes de discipline (Long et al., 1998).

Dans une autre perspective, des enseignants ont témoigné avoir été impressionnés positivement par l'attitude aidante de certains jeunes dits « difficiles » lors des jeux de rôle effectués pendant les ateliers de résolution de conflits en classe. Contrairement aux attentes des adultes, ces enfants démontraient de bonnes capacités d'écoute et faisaient preuve d'une certaine distance émotionnelle pour rétablir le dialogue entre leurs camarades (Bonafé-

Schmitt, 2000). Roush et Hall (1993) rapportent que 8 des 48 médiateurs du primaire sélectionnés pour leur étude avaient été choisis parce qu'ils étaient justement reconnus pour brutaliser les autres élèves dans la cour de récréation. De ces huit élèves, tous se sont comportés correctement comme médiateurs et aucun billet d'inconduite ne leur a été attribué lorsqu'ils étaient en devoir. De plus, une amélioration significative de l'estime de soi a été notée pour la moitié de ces médiateurs après une année de participation au programme. Finalement, Araki (1990) commente l'implication positive d'une médiatrice qui présentait des problèmes de comportement à l'école secondaire (implication dans un gang, faible rendement scolaire, manque de motivation). Une enseignante qui lui reconnaissait de bonnes capacités de leadership avait suggéré sa candidature sur l'équipe de médiation. Après une année d'implication au programme, on a constaté des améliorations importantes au niveau du comportement et des notes scolaires. À la fin de l'année, cette étudiante a mentionné avoir développé une bonne réputation et commençait seulement à être à l'aise avec cette nouvelle image.

On conçoit qu'il soit plutôt inhabituel d'avoir recours à des jeunes en difficulté pour en aider d'autres. C'est cependant ce que Gibbs, Potter-Granville, Goldstein et Brendtro (1996) tentent de faire avec le « Equip Program » auprès de jeunes délinquants sévères gardés en institution fermée. Ces chercheurs soutiennent que des adolescents qui présentent des comportements antisociaux peuvent arriver à s'entraider pour résoudre leurs conflits de façon pacifique. Ils rapportent que des leaders négatifs sont devenus des membres très positifs au sein des groupes d'entraide. En plus d'enseigner des habiletés prosociales à ces jeunes en difficulté, ils recommandent de développer les aptitudes naturelles d'altruisme présentes chez eux pour faciliter leur adaptation sociale. Citant les travaux de Litwack (1976), ils soutiennent l'hypothèse que les délinquants seraient plus ouverts à apprendre des habiletés sociales quand ils savent qu'elles vont être utilisées à aider les autres. L'association à des pairs antisociaux a très souvent été identifiée comme étant un facteur de risque très puissant pour prédire les conduites antisociales ultérieures (Morizot & Leblanc, 2000). Certains chercheurs ont même démontré que les comportements sociaux des adolescents à risque s'étaient détériorés suite à leur participation à un groupe d'intervention regroupant des pairs déviants (Dishion, Poulin, & Barraston, 2001). Les travaux de Gibbs et al. (1995) suggèrent des résultats différents et

sont d'avis que des jeunes en difficulté peuvent s'apporter du support entre eux et améliorer leurs comportements sociaux. Cette approche, bien que ne s'inscrivant pas dans la lignée des programmes de médiation par les pairs, nous permet de croire que des jeunes qui présentent des troubles de comportement peuvent être entraînés à devenir médiateurs tout en retirant des bénéfices personnels de l'expérience.

L'étude que nous présentons a pour but d'évaluer les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves du primaire qui présentent des troubles de comportement et qui fréquentent une école spécialisée en adaptation scolaire. Pour mieux dégager les conditions favorisant l'intégration d'un tel programme dans ce milieu scolaire particulier, le processus d'implantation sera d'abord décrit de façon à bien cerner les adaptations qui se sont avérées nécessaires à la réussite de sa mise en œuvre. L'étude des impacts du programme sur l'ensemble des élèves aux plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif sera ensuite présentée. Comme les médiateurs ont été sélectionnés parmi un groupe d'enfants présentant aussi des difficultés comportementales, nous commenterons finalement les effets observés chez ces derniers (selon les mêmes dimensions) suite à leur implication inhabituelle dans un rôle de pair aidant.

Méthodologie

Participants

L'échantillon est constitué de 140 élèves identifiés comme présentant des troubles de comportement selon les critères d'identification du Ministère de l'Éducation du Québec¹ (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Ces élèves sont répartis dans deux écoles spécialisées situées en zone urbaine qui accueillent exclusivement des élèves en trouble de

¹ «L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit» (Conseil Supérieur de l'Éducation, p.79).

comportement. Les écoles ont été recrutées en raison de leur statut « d'école spécialisée », institutions assez rares au Québec. Ces deux écoles possèdent un secteur d'enseignement primaire et secondaire mais seule la clientèle du primaire a été ciblée pour participer à cette étude. Le fonctionnement interne de ces institutions est comparable (groupes à effectif réduit de 12 à 15 élèves, plans d'intervention personnalisés, systèmes d'émulation, interventions axées sur la modification de comportement) et offrent des services de psychologie et un suivi auprès des familles. Aucune des écoles ne possédait de programme particulier pour contrer la violence ou pour enseigner les habiletés sociales à l'école au moment de l'expérimentation. Les enseignants des deux écoles sont spécialisés en adaptation scolaire et chaque titulaire est responsable de la gestion de sa classe. Dans l'école témoin, les titulaires utilisent le conseil de coopération (structure qui vise la participation des élèves à la gestion de la classe) sur une base régulière, alors que cette pratique est occasionnelle à l'école expérimentale.

Le groupe expérimental est composé de 13 filles et 57 garçons de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année du primaire provenant de la région de Québec. Quinze d'entre eux (10 garçons et 5 filles) ont été sélectionnés et entraînés pour agir comme médiateurs auprès de leurs pairs. Les enseignants étaient tous volontaires pour participer au projet, ce qui favorisa l'implantation du programme de médiation par les pairs à l'ensemble des élèves du primaire. Le groupe témoin comprend pour sa part 58 garçons et 12 filles fréquentant les mêmes niveaux scolaires et provenant d'une école spécialisée de la région de Montréal. Il a été convenu avec la direction et les enseignants de cette école témoin qu'ils recevraient l'intervention l'année suivante.

Instruments

Différents instruments ont été utilisés pour évaluer l'impact de l'intervention sur les élèves et pour décrire le plus fidèlement possible l'implantation du programme. Tous les élèves ont été évalués à l'aide de mesures auto-révélées, d'interviews et de questionnaires complétés par les enseignantes titulaires avant le début des ateliers en classe (octobre 2000) et après la première année d'implantation du programme (mai-juin 2001).

Le Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (QECP, Tremblay, Desmarais, Gagnon, & Charlebois, 1987) a été complété par l'enseignante titulaire pour l'évaluation du comportement de chaque enfant. Cet instrument est une version du Preschool Behavior Questionnaire (Behar & Stringfield, 1974; Fowler & Park, 1979) combiné au Prosocial Behavior Questionnaire (Weir & Duveen, 1981). L'étude de validation menée par Behar et Stringfield (1974) démontre sa fiabilité pour discriminer les enfants avec ou sans problèmes de comportement. Pour la présente étude la version réduite à 39 questions utilisée par Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer (1992) a été retenue. Cette version permet de produire trois échelles: agressivité-hyperactivité, anxiété-retrait et prosocialité. Les qualités métrologiques de ce questionnaire sont adéquates, et la consistance interne (alpha de Cronbach) observée dans le cadre de l'étude de Poulin et Boivin (1995) varie entre .87 et .70 pour chacun des facteurs.

Le Répertoire des Habilités à l'École (RHE, Rondeau, Bowen, Bélanger, & Labonté, 1997) a aussi été complété par l'enseignante titulaire pour mesurer le niveau d'habiletés sociales des élèves. Construit par des experts québécois de la socialisation, ce questionnaire de 20 items fait ressortir deux échelles: autocontrôle comportemental et expression des habiletés sociales. La consistance interne a été évaluée à 0.95 pour le premier facteur, et à 0.91 pour le second.

Le Self Perception Profile for Children ([SPPC], Harter, 1985) a été administré en groupe pour évaluer le niveau de compétence personnelle chez l'enfant. Ce questionnaire contient 36 questions réparties en six échelles: compétence scolaire, compétence athlétique, apparence physique, acceptation sociale, compétence comportementale et estime de soi globale. Les coefficients de Cronbach rapportés comme indices de consistance interne pour chacune des échelles varient entre .71 et .86 (Harter, 1985). Les échelles retenues pour notre étude sont celles de l'acceptation sociale, de la compétence comportementale et de l'estime de soi globale. Ce questionnaire permet de tenir compte du point de vue de l'enfant et fournit une évaluation directe du concept de soi chez les enfants éprouvant des difficultés d'adaptation sociale (Paradis & Vitaro, 1992).

L'Évaluation de Résolution de Problèmes Interpersonnels (ERPI) est une adaptation française faite par Groleau (1990) du Social Problem Solving Interview (Bream, Hymel, &

Rubin, 1986) et sert à évaluer les différents processus de résolution de problèmes sociaux utilisés par les enfants. Le ERPI est un type d'entrevue individuelle pendant laquelle on présente à l'enfant de courtes histoires relatant des situations problématiques susceptibles de se produire à l'école. Pour les fins de notre étude nous avons retenu quatre situations hypothétiques se rapprochant le plus à des situations sociales vécues à l'école. Pour chacune des situations, les intentions des acteurs et le dénouement de la situation sont volontairement laissés dans l'ambiguïté dans le but d'évaluer le type d'attribution fait par l'enfant. Quatre variables dépendantes ont été retenues: la perception de l'intentionnalité des personnages et le type de solutions suggéré par l'enfant pour gérer la situation. Une inférence accidentelle décrit une intention non hostile prêtée au personnage alors qu'une inférence intentionnelle lui confère plutôt une intention hostile. Une équipe de deux juges a reçu un entraînement de 15 heures pour parvenir à une fidélité inter-juge valable lors du décodage des entrevues enregistrées (kappa de Cohen de 0.96 à 0.88).

D'autres outils ont été utilisés pour permettre l'étude d'implantation du programme: des fiches descriptives complétées par les médiateurs après chaque médiation, une compilation des billets disciplinaires, des bilans et compte-rendus de réunions avec l'équipe-école et des questionnaires complétés à la fin du projet par les enseignants et les élèves.

Le devis

Un design quasi-expérimental, prétest/post test a été utilisé pour mesurer les effets du programme de médiation par les pairs. Des analyses de covariance (ANCOVA) ont été réalisées sur 12 variables dépendantes: les échelles de contrôle de soi et d'expression (RHE), d'agressivité, d'anxiété-retrait social, de prosocialité (QECP), le nombre d'inférences accidentelles et intentionnelles et le nombre de solutions agressives et non agressives proposées aux situations hypothétiques (ERPI), ainsi que le sentiment de compétence sociale, de compétence comportementale et d'estime de soi (SPPC). Les analyses de covariance ont permis de contrôler les différences initiales entre les groupes en tenant compte des moyennes au prétest et en réduisant la variance d'erreur au post test. Les effets du programme ont été mesurés en comparant (a) le groupe expérimental versus le groupe témoin, (b) les médiateurs versus les élèves non-médiateurs du groupe

expérimental, (c) les élèves non-médiateurs du groupe expérimental versus tous les élèves du groupe témoin et (d) les élèves médiateurs versus tous les élèves du groupe témoin. Le seuil $\alpha < .05$ a été retenu pour l'interprétation des résultats.

Pour analyser les données relatives à l'implantation du programme, les informations ont été regroupées en quatre thèmes pour en faciliter l'étude : 1) organisation et planification, 2) animation et participation, 3) vie scolaire et 4) niveau de satisfaction exprimée. Cette procédure d'analyse est inspirée du modèle développé par Rondeau et al. (1999).

Procédure

Devant l'absence de programme de médiation s'adressant spécifiquement aux élèves en difficulté, le programme «Vers le Pacifique» créé par le Centre Mariebourg (1998a, 1998b) a été adapté par le chercheur pour mieux répondre aux besoins de cette clientèle ciblée. Le programme original comporte deux volets principaux: le premier consiste à former tous les élèves à la résolution de conflits tandis que le second volet est centré spécifiquement sur la médiation: sélection, entraînement et encadrement du travail des médiateurs. Les adaptations apportées au programme original ont surtout été faites pour faciliter la participation des élèves qui présentent des caractéristiques d'hyperactivité, de déficit attentionnel et, pour plusieurs d'entre eux, un retard ou des difficultés d'apprentissage. Les adaptations ont visé à rendre les ateliers plus visuels et interactifs, à réduire les activités de type papier/crayon et à rapprocher les ateliers dans le temps (environ deux ateliers par semaine étalés sur six semaines). L'utilisation des moyens d'encadrement réguliers ont été maintenus lors des sessions de résolution de conflits (évaluation à la période, système d'émulation, retraits temporaires).

Une séance de sensibilisation au programme d'une durée de deux heures a été offerte aux enseignants à la fin de l'année scolaire 2000. En septembre 2000, les parents ont été informés de l'implantation du programme à l'aide de lettres et de dépliants. Un comité d'école, composé d'une psychologue, d'une stagiaire en psychoéducation et de la directrice adjointe, a été formé dès le début de l'année scolaire pour assurer la mise en œuvre du projet. Après quelques réunions de planification avec l'équipe d'enseignants, des ateliers d'une durée de 50 minutes ont été dispensés dans chaque classe (octobre-novembre 2000).

Comme les cours de Formation Personnelle et Sociale (FPS) ont été retirés de la grille horaire au primaire, les ateliers ont été répartis dans l'horaire régulier, en prenant soin de ne pas interférer avec les cours les plus appréciés des élèves (éducation physique et informatique). Pour assurer l'intégrité de l'intervention, une psychologue préalablement entraînée au programme a dispensé tous les ateliers dans chacune des cinq classes de l'école expérimentale. Les enseignantes titulaires participaient et assistaient l'animatrice lors des ateliers. Dix ateliers ont été présentés à tous les élèves, abordant des thèmes reliés aux habiletés sociales, à la résolution des conflits et à la médiation par les pairs: gestion de la colère, expression des sentiments, développement de l'empathie, techniques de communication, l'écoute et les étapes de résolution de conflits. En raison des besoins particuliers de cette clientèle, un atelier portant sur les « fausses interprétations » a été ajouté, de même qu'une session supplémentaire portant sur l'expression des sentiments.

Une fois les ateliers de résolution de conflits complétés, la sélection des médiateurs a été minutieusement organisée, compte tenu du fait que tous les médiateurs présentaient des problèmes de comportement. La procédure de sélection a donc été adaptée à la situation et s'est déroulée en quatre grandes étapes. Une première étape s'est effectuée par une consultation écrite qui consistait à demander aux élèves qui, selon eux, possédaient le plus de qualités pour devenir médiateurs. Ils devaient aussi se demander s'ils accepteraient de se faire aider par les personnes qu'ils suggéreraient au poste de médiateur. Ils étaient finalement invités à inscrire sur ce formulaire s'ils étaient volontaires pour devenir médiateurs. À notre grande surprise 79% des élèves se sont portés volontaires pour devenir médiateurs. La seconde étape consistait à faire approuver le choix des élèves par les enseignants. Après le dépouillement des questionnaires, les enseignants réunis en assemblée se sont prononcés sur les choix des écoliers. Bien que certains des choix des élèves aient été facilement approuvés par l'assemblée, d'autres, en raison de troubles plus graves de comportement, ont été à l'origine de chaudes discussions. Le processus de sélection se poursuivait par des rencontres individuelles et de groupes dans le but de mesurer le niveau de motivation des élèves sélectionnés. Entre deux et cinq médiateurs par classe ont été sélectionnés. Finalement, les médiateurs choisis devaient obtenir l'autorisation écrite de leurs parents pour rejoindre l'équipe de médiation. Afin de conserver l'enthousiasme des candidats médiateurs non retenus, les responsables ont

annoncé qu'il y aurait possibilité pour eux de se présenter à la promotion « médiateur d'un jour » qui aurait lieu dans quelques mois. La formation des médiateurs (adaptée selon les mêmes principes que le volet « résolution de conflits ») s'est par la suite déroulée sur une période de deux jours sous forme de camp dans un chalet de campagne, dans le but de créer une certaine cohésion au sein de l'équipe de médiateurs.

En décembre 2000, les médiateurs commençaient leur travail dans la cour de récréation, selon un horaire choisi au préalable. Les cinq médiateurs en devoir devaient porter leur dossard d'identification et compléter une fiche descriptive après chaque médiation effectuée. Un membre de l'équipe d'intervention assurait une présence et un support aux médiateurs pendant chaque récréation. Au début du projet, les médiateurs étaient sollicités par les élèves pendant les récréations et les médiations s'effectuaient dans la cour d'école. À partir de février 2001, plusieurs médiations ont eu lieu pendant les heures de classe ou à la pause du midi, avec l'approbation de l'enseignante.

De décembre 2000 à février 2001, les équipes de médiation (5 élèves/équipe) ont été supervisées à raison d'une rencontre de 45 minutes par semaine. De février à juin 2001, les supervisions de groupe se sont effectuées à une fréquence de deux par mois et de fréquentes rencontres individuelles ont été nécessaires pour plusieurs médiateurs. Comme la motivation de certains médiateurs était fluctuante (difficulté à accepter l'échec d'une médiation, les moqueries de la part des camarades, etc...), dès janvier 2001 l'équipe d'intervention a mis en place des renforçateurs : argent scolaire, collation des médiateurs, photos des médiateurs affichées, concours par intercom). L'aménagement d'un local de médiation en février 2001 a rendu possible la pratique de la médiation pendant les heures de cours ou pendant la période du midi. Ce local était supervisé par un éducateur qui se trouvait à proximité. En mars 2001, des reporters sont venus tourner une émission de télévision au sujet du projet de médiation, reportage qui a été diffusé par la suite au bulletin de nouvelles de la chaîne nationale.

En avril 2001, une relance des ateliers de résolution de conflits a été effectuée dans la classe de chaque titulaire et dans chaque cours d'expression dramatique en utilisant des jeux de rôle. Par la suite, la campagne « médiateur d'un jour » a permis à 15 élèves additionnels de devenir assistant-médiateur et de porter le dossard pendant une journée.

Lors de cette activité, les élèves étaient invités à poser leur candidature pour devenir médiateur d'un jour et effectuer des co-médiations, supervisés par un médiateur régulier. Ils devaient produire un texte expliquant pourquoi ils voulaient devenir médiateur et leur candidature devait être approuvée par l'équipe d'enseignants.

Lors des réunions hebdomadaires de l'équipe-école, les enseignants ont été invités à s'exprimer sur le déroulement de l'implantation. Ces rencontres permettaient de discuter des problèmes rencontrés, des améliorations à apporter au programme et d'échanger quelques anecdotes concernant les élèves et les médiateurs. Un compte-rendu mensuel des données récoltées sur le terrain (nombre de billets disciplinaires et nombre de médiations effectuées) était aussi rapporté à l'équipe d'enseignants.

En mai 2001, une journée d'activités de plein air a été offerte aux médiateurs qui souhaitaient retourner au chalet où s'était déroulée leur formation initiale. Pendant le gala de fin d'année, le programme de médiation par les pairs a été mis à l'honneur. Un certificat a été remis par le directeur de l'école à chaque médiateur, en guise de remerciement pour le travail effectué.

Résultats

Pour bien évaluer les retombées de ce programme de médiation par les pairs, les données issues de l'implantation sont d'abord présentées. Les résultats concernant l'évaluation des habiletés comportementales, socioaffectives et sociocognitives sont ensuite décrits.

Résultats de l'implantation

Organisation et planification. L'expérimentation s'est effectuée sous la supervision quotidienne du chercheur principal. Le comité formé en début d'année s'est réuni une fois par semaine et les commentaires de l'équipe-école ont été recueillis chaque semaine. L'échéancier fixé a été respecté de façon à permettre aux médiateurs de commencer leur travail en décembre 2000. Les ateliers en classe se sont déroulés en octobre et novembre, la sélection des médiateurs en novembre et leur formation en décembre.

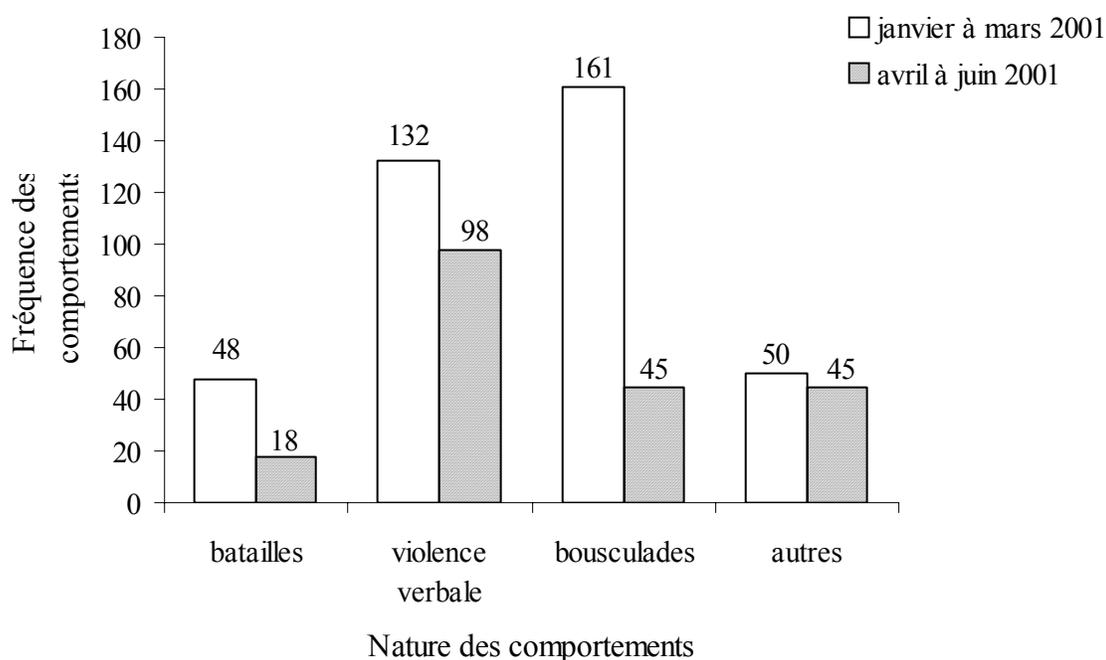
Animation et participation. Les données provenant des fiches statistiques complétées par les médiateurs ont permis de constater que 134 médiations ont été effectuées et se sont soldées par une entente entre les enfants dans 86% des cas. Chaque médiateur a effectué entre 2 et 22 médiations et 94% des élèves du groupe expérimental ont utilisé les services d'un médiateur au moins une fois pendant l'année. Un haut niveau de participation (80%) a aussi été observé chez les élèves de 6^e année, les plus réfractaires au début du projet. Selon les bilans effectués en équipe, la nature des activités présentées a été jugée adéquate par les enseignants et le contenu des ateliers a suscité une participation très active de la part des élèves. La durée des activités (50 minutes) semble aussi bien adaptée à cette clientèle, quoique considérée limite chez les plus jeunes (9-10 ans) qui étaient moins attentifs après 45 minutes. Les informations recueillies indiquent que les enfants ont été présents en moyenne à neuf ateliers de résolution de conflits sur dix. En ce qui concerne l'intégration des ateliers dans le curriculum scolaire, les enseignants ont suggéré de ramener à huit le nombre d'ateliers donnés dans la grille horaire et d'intégrer certains ateliers aux cours d'expression dramatique déjà à l'horaire.

Les questionnaires complétés par les enseignants en fin d'année indiquent que 84% des membres de l'équipe-école ont référé des élèves au service de médiation « souvent » et « à l'occasion ». Les observations consignées par les responsables du projet indiquent que les enseignants ont commencé à référer des élèves au service de médiation à partir du mois de février 2001. Plusieurs enseignants mentionnent qu'ils auraient pu faire davantage de promotion dans leur classe et que bien souvent, ce sont les enfants qui leur ont suggéré d'utiliser le service.

Manifestation et fréquence des conflits. Les fiches statistiques révèlent que 56% des conflits pour lesquels les jeunes consultaient un médiateur survenaient dans la cour de récréation. Les motifs les plus souvent invoqués concernaient les moqueries (39%), les bousculades (27%) et les suites de bataille (22%). Les billets d'inconduite donnés aux élèves en raison de comportements violents ont été comptabilisés entre le début du travail des médiateurs et la fin de l'année scolaire. Ces relevés ont permis d'observer la nature et la fréquence de ces comportements sur deux trimestres scolaires de 48 jours chacun. Les résultats indiquent une diminution des comportements violents, particulièrement au niveau

du nombre de batailles, de bousculades et de manifestations de violence verbale. Les autres types de violence (crises, coups/objets) non orientés vers les personnes demeurent sensiblement au même niveau entre le début et la fin de l'expérimentation (voir Fig.3.1). De plus, on note qu'aucun billet d'inconduite n'a été remis aux médiateurs lorsqu'ils étaient en devoir.

Figure 3.1. Fréquence et nature des comportements violents selon les billets disciplinaires donnés aux élèves du 11.12.2000 au 15.06.2001.



Niveau de satisfaction exprimé. Les médiateurs ont rapporté être satisfaits de leur travail pour 87.5% (116/134) des médiations effectuées. Les éléments de satisfaction les plus souvent invoqués par les médiateurs concernent 1) effectuer des médiations, 2) se faire demander d'effectuer une médiation, 3) participer aux groupes de supervision des médiateurs 4) le fait de recevoir de l'argent scolaire pour leur travail et 5) les encouragements des adultes de l'école. La majorité des médiateurs (94%) croient que leur travail a contribué à aider les élèves et 88% estiment que leur intervention a fait diminuer le niveau de violence à l'école. Plusieurs d'entre eux (40%) auraient souhaité recevoir plus de

support de la part des enseignants bien que 88% considèrent avoir reçu un bon support des responsables du projet. Seulement 52% des médiateurs mentionnent avoir reçu des encouragements de la part de leurs parents.

En ce qui concerne le niveau de satisfaction exprimé par les membres de l'équipe-école, 100% ont mentionné que le programme de médiation par les pairs avait dépassé ou répondu à leurs attentes et que l'intervention avait eu un impact chez leurs élèves. De façon unanime, ils ont exprimé leur satisfaction concernant l'information qui leur était transmise régulièrement et leur désir de poursuivre le projet l'année suivante. Finalement, des enseignants ont suggéré d'étendre ce système d'entraide aux élèves qui avaient besoin de se confier à un pair, dans le but de recevoir du support sans nécessairement avoir un conflit à régler.

Résultats relatifs aux impacts

La première série d'analyses (prétest/post test) ne révèle aucune différence significative entre le groupe expérimental (l'ensemble des médiateurs et des non-médiateurs) et le groupe témoin aux mesures comportementales évaluées par les enseignants et aux mesures auto-révélées de compétence sociale (estime de soi, acceptation sociale et compétence comportementale). Des résultats inattendus ont été relevés concernant le nombre moyen d'inférences intentionnelles significativement moins élevés pour le groupe témoin [Tableau 3.1: $F(1, 111) = 4.62, p = .034$]. Le nombre moyen d'inférences intentionnelles du groupe témoin diminue considérablement alors que celui du groupe expérimental demeure stable.

Tableau 3.1 ANCOVA réalisées sur le nombre moyen d'inférences et de solutions proposées par l'élève au ERPI (variable dépendante: post test; variable indépendante, groupe expérimental/groupe témoin; covariable: prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
TYPES D'INFÉRENCES				
Intentionnelles				
Groupe expérimental (n=64)	1.52 (1.15) ¹	1.55 (0.97)	1.53 (0.12)	F= 4.62*
Groupe témoin (n =50)	1.36 (1.00)	1.12 (1.00)	1.14 (0.13)	
Accidentelles				
Groupe expérimental (n=64)	2.05 (1.25)	2.08 (1.02)	2.06 (0.13)	F= 0.37
Groupe témoin (n =50)	1.90 (1.17)	2.16 (1.18)	2.18 (0.15)	
TYPES DE SOLUTIONS				
Agressives				
Groupe expérimental (n=64)	0.32 (0.74)	0.66 (0.94)	0.72 (0.11)	F= 0.80
Groupe témoin (n =50)	0.90 (0.99)	0.66 (0.80)	0.58 (0.13)	
Non--agressives				
Groupe expérimental(n =64)	3.68 (0.74)	3.34 (0.94)	3.28 (0.13)	F= 0.99
Groupe témoin (n =50)	3.10 (0.99)	3.34 (0.80)	3.42 (0.13)	

*p<.05 **p<.01, ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

Des retombées positives s'observent chez les médiateurs si on compare leurs moyennes avec celles obtenues par les autres élèves de l'école expérimentale. Le tableau 3.2 indique que les médiateurs enregistrent des gains significatifs sur les variables d'autocontrôle [$F(1, 46) = 6.25, p = .016$] et d'expression [$F(1, 49) = 4.41, p = .041$], alors que les pairs de la même école obtiennent des scores plus faibles au post-test sur ces deux échelles. D'autres résultats significatifs indiquent une diminution de l'agressivité [$F(1, 61) = 4.67, p = .035$] chez les médiateurs, alors que les élèves de la même école connaissent une hausse importante à ce niveau.

Tableau 3.2 ANCOVA réalisées sur les scores moyens obtenus au QECP, RHE et SPPC (variable dépendante: post test; variable indépendante, médiateurs/non-médiateurs du groupe expérimental; covariable: prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
Autocontrôle				
N-médiateurs (n=37)	34.54 (7.99) ¹	29.35 (10.97)	29.24 (1.52)	F= 6.25 *
Médiateurs (n=12)	33.25 (9.95)	36.58 (7.59)	36.93 (2.68)	
Expression				
N-médiateurs (n=40)	21.03 (6.19)	19.85 (5.86)	19.86 (0.73)	F= 4.41*
Médiateurs (n=12)	21.08 (4.64)	23.08 (5.21)	23.06 (1.34)	
Anxiété/retrait social				
N-médiateurs (n=49)	2.78 (2.16)	3.39 (2.67)	3.24 (0.33)	F= 0.85
Médiateurs (n=15)	1.73 (1.33)	2.13 (2.13)	2.60 (0.61)	
Prosocialité				
N-médiateurs (n=49)	5.00 (4.18)	4.67 (5.10)	4.92 (0.57)	F= 0.28
Médiateurs (n=15)	6.47 (4.97)	6.33 (4.67)	5.54 (1.03)	
Agressivité				
N-médiateurs (n=49)	12.24 (9.30)	14.50 (8.14)	14.24 (0.59)	F= 4.67*
Médiateurs (n=15)	11.00 (11.51)	10.93 (7.93)	11.61 (1.07)	
Acceptation sociale				
N-médiateurs (n=48)	15.46 (4.34)	16.79 (4.75)	17.23 (0.55)	F= 1.01
Médiateurs (n=15)	19.00 (3.66)	19.80 (1.97)	18.41 (1.01)	
Compétence comport.				
N-médiateurs (n=48)	14.75 (3.59)	14.52 (3.34)	14.52 (0.42)	F= 1.30
Médiateurs (n=15)	14.67 (4.45)	15.47 (1.81)	15.49 (0.74)	
Estime de soi				
N-médiateurs (n=48)	16.63 (4.24)	16.79 (4.75)	16.90 (0.56)	F= 4.96* ²
Médiateurs (n=15)	17.60 (3.79)	19.80 (4.44)	19.46 (1.00)	

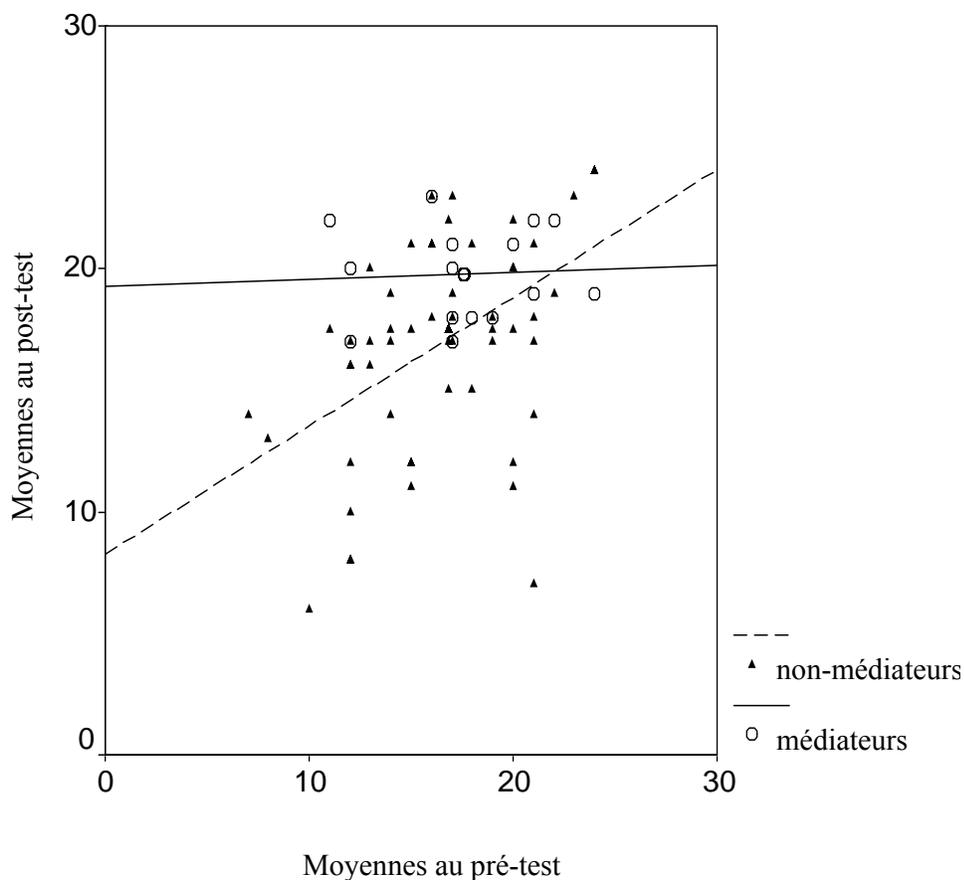
*p<.05 **p<.01 *** Correction Bonferroni =.004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

² Différence significative en faveur des médiateurs pour tous les élèves qui ont obtenu un score inférieur à 17.92 (Johnson-Neyman).

En ce qui concerne l'estime de soi, la technique Johnson-Neyman (Huitema, 1980) a été utilisée car il y avait interaction entre la variable indépendante (médiateurs ou non-médiateurs) et le prétest. Cette analyse révèle une différence significative en faveur des médiateurs au niveau de l'estime de soi pour tous les élèves qui ont obtenu un score inférieur à 17.94 au prétest. La Figure 3.2 démontre que cette amélioration est significative pour huit médiateurs.

Figure 3.2 Estime de soi/Droites de régression: médiateurs/non-médiateurs; valeurs critiques*



*XL1 = 17.94 , XL2 = INFINI

La dernière série d'analyses indique des différences significatives entre les résultats obtenus par les élèves médiateurs et ceux des élèves du groupe témoin sur la variable d'expression [$F(1, 67) = 6.85, p = .011$] et d'autocontrôle [$F(1, 62) = 5.86, p = .018$]. Les élèves médiateurs augmentent significativement leurs moyennes alors que ceux du groupe témoin enregistrent une baisse au niveau de ces deux variables (Tableau 3.3).

Tableau 3.3. ANCOVA réalisées sur les scores moyens obtenus au QECP, RHE et SPPC (variable dépendante: post test; variable indépendante, médiateurs/groupe témoin; covariable: prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
Autocontrôle				
Groupe témoin (n=53)	32.23 (10.07) ¹	28.55 (11.55)	28.65 (1.33)	F= 5.86 *
Médiateurs (n=12)	33.25 (9.95)	36.58 (7.59)	36.14 (2.80)	
Expression				
Groupe témoin (n=53)	20.38 (4.19)	18.38 (5.59)	18.43 (0.70)	F= 6.85**
Médiateurs (n=12)	21.08 (4.64)	23.08 (5.21)	22.87 (1.54)	
Anxiété/retrait social				
Groupe témoin (n=58)	3.36 (2.66)	3.85 (2.42)	3.71 (0.28)	F= 2.57
Médiateurs (n=12)	1.73 (1.33)	2.13 (2.13)	2.66 (0.58)	
Prosocialité				
Groupe témoin (n=58)	4.21 (3.93)	5.14 (4.77)	5.44 (0.52)	F= 0.60
Médiateurs (n=15)	6.47 (4.97)	6.33 (4.67)	5.16 (1.04)	
Agressivité				
Groupe témoin (n=58)	14.74 (9.20)	16.21 (9.22)	15.59 (0.59)	F= 2.97
Médiateurs (n=15)	11.00 (11.51)	10.93 (7.93)	13.32 (1.70)	
Acceptation sociale				
Groupe témoin (n=58)	17.82 (4.33)	18.10 (4.27)	18.16 (0.53)	F=1.61
Médiateurs (n=15)	19.00 (3.66)	19.80 (1.97)	19.58 (0.98)	
Compétence comportementale				
Groupe témoin (n=52)	15.00 (4.06)	15.81 (3.48)	15.78 (0.39)	F= 0.07
Médiateurs (n=15)	14.67 (4.45)	15.47 (1.81)	15.56 (0.73)	
Estime de soi				
Groupe témoin (n=51)	17.60 (3.79)	19.80 (4.44)	18.23 (0.47)	F= 2.41
Médiateurs (n=15)	17.47 (4.09)	18.22 (4.23)	19.75 (0.86)	

*p<.05 **p<.01 ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

Finalement, on note que les médiateurs obtiennent généralement de meilleurs scores que leurs pairs au prétest, à l'exception de l'autocontrôle où ils enregistrent des moyennes plus faibles au départ. Toujours au prétest, les médiateurs sélectionnés présentent aussi des niveaux d'anxiété et d'agressivité moins élevés que les élèves non médiateurs.

Discussion

Le premier objectif de cette étude visait à évaluer les effets d'un programme de médiation par les pairs sur les plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif chez des élèves présentant des troubles de comportement. Le second objectif ciblait davantage les effets observés chez les élèves médiateurs qui présentaient eux aussi des problèmes de comportement. Finalement, les informations tirées de l'implantation nous ont permis de dégager les éléments essentiels à la réussite de ce type d'intervention auprès d'élèves en difficulté.

Les effets du programme de médiation par les pairs

Après une première année d'implantation, les analyses ne détectent aucun effet significatif en faveur de l'ensemble des élèves du groupe expérimental (médiateurs et non-médiateurs confondus) sur les composantes comportementales, socioaffectives et sociocognitives. À cet égard, nos résultats sont en partie comparables avec ceux présentés par d'autres chercheurs qui ont évalué des programmes de médiation par les pairs auprès d'élèves avec ou sans problèmes de comportement (Aber et al., 1998; Hébert, 2000; Rondeau et al., 1999²). Notre étude relève cependant certains gains chez les médiateurs aux niveaux de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habiletés sociales, de l'estime de soi (pour la moitié des médiateurs), de même qu'une diminution de l'agressivité. Parmi ce groupe d'élèves qui présentent des troubles de comportement, ce sont aussi les médiateurs qui profitent le plus de l'intervention. Ces conclusions rejoignent encore une fois celles émises dans les études antérieures qui ne s'adressaient pas spécifiquement aux élèves en difficulté (Humphries, 1999; Roush & Hall, 1993).

On observe que les médiateurs obtiennent généralement de meilleurs scores que leurs pairs au prétest. Ces informations viennent confirmer la qualité de la sélection faite par les élèves et les enseignants concernant les élèves médiateurs. Même identifiés comme présentant des troubles de comportement, ces jeunes médiateurs ont été reconnus par leurs pairs comme

² Le projet-pilote de l'année précédente avait toutefois révélé des résultats positifs de l'intervention (Corriveau, Bowen, Bélanger, & Rondeau, 1995).

étant plus compétents socialement et n'ont donc pas été choisis seulement en raison de leur popularité. Plus faibles que leurs pairs au départ sur l'échelle d'autocontrôle comportemental, leur participation au programme semble avoir eu un effet important puisqu'ils ont enregistré des gains au post test alors que les autres élèves (même école et groupe témoin) ont plutôt chuté sur cette variable. Le même phénomène s'observe au niveau de l'expression des habiletés sociales où les médiateurs enregistrent des gains alors que les autres élèves (même école et groupe témoin) connaissent des baisses sur cette échelle. Les capacités d'autocontrôle comportemental et d'expression des habiletés sociales dont il est question, réfèrent aux deux premières étapes du processus de résolution de conflits enseigné aux élèves (se calmer, se parler, chercher une solution et trouver une solution). On peut émettre l'hypothèse que la pratique de la médiation contribue à développer de meilleures habiletés d'autocontrôle comportemental et d'expression des habiletés sociales chez ces enfants.

Il est possible que le fait de pratiquer plus souvent ces habiletés, dans un milieu naturel, favorise aussi le maintien et la généralisation des acquis des médiateurs plusieurs mois après les ateliers de résolution de conflit (Beelman et al., 1994; Gagnon & Vitaro, 2000). Il faudrait toutefois étudier les effets sur plus d'une année pour vérifier cette hypothèse.

De meilleures capacités d'expression des habiletés sociales ont aussi entraîné une diminution du niveau d'agressivité chez les médiateurs. On sait que les médiateurs n'ont obtenu aucun billet disciplinaire lorsqu'ils étaient en devoir. Cette observation, aussi relevée dans l'étude de Roush et Hall (1993), suggère que le rôle de médiateur peut avoir un impact sur le niveau d'agressivité de ces enfants. Ce rôle de responsabilité joué dans la cour de récréation, peut réduire chez eux les opportunités de s'impliquer dans des conflits et de se joindre à d'autres enfants aux comportements antisociaux (voir Cunningham et al., 1998).

D'autres éléments peuvent expliquer les bénéfices plus nombreux observés chez les médiateurs. Ces enfants ont reçu plus de formation que leurs camarades, plus d'attention de la part des adultes, et ont occupé un poste de responsabilité qui était généralement valorisé par leurs pairs. Tous ces éléments peuvent avoir contribué à améliorer l'estime de soi chez la moitié de ces médiateurs. Bien que certains élèves aient ridiculisé leur travail en début

d'année, la popularité qu'a connue la campagne « médiateur d'un jour » est assez révélatrice. En avril 2001, les commentaires recueillis par les postulants au poste de « médiateur d'un jour » indiquaient clairement qu'être médiateur, était perçu comme un privilège et un statut particulier à acquérir. La motivation à pratiquer la médiation et les techniques de résolution de conflits a connu une très forte popularité avec cette campagne qui permettait à de nouveaux élèves de devenir médiateurs. À ce propos, on peut émettre l'hypothèse que les élèves en difficulté seraient plus motivés à pratiquer les habiletés sociales nouvellement acquises, lorsqu'ils savent qu'elles serviront à aider les autres (voir Gibbs et al., 1995).

Plusieurs études tendent à démontrer l'efficacité de ce type d'intervention auprès des élèves, mais les résultats mitigés obtenus par certains chercheurs nous incite à éprouver nos résultats. C'est pourquoi nous souhaitons nuancer nos interprétations sur deux niveaux. Premièrement, parce que des tests multiples ont été utilisés avec les mêmes sujets, nous avons eu recours à la procédure de Bonferroni qui ramène le seuil de signification à .004. (.05/12). Cette méthode demeure certes très conservatrice et peut susciter la discussion, mais comme aucun de nos résultats ne rencontre cette exigence, nous interprétons nos résultats avec réserve. Le deuxième niveau de nuances à apporter à nos analyses concerne l'homogénéité des variances. Le test de Levene a été effectué pour chaque variable et s'est avéré significatif pour les variables agressivité ($F= 3.82, p=.06$) et estime de soi ($F=6.72, p=.01$). Cette hétérogénéité des variances contribue ainsi à rendre plus incertains les résultats obtenus sur ces variables.

Notre étude révèle un résultat inattendu en faveur du groupe témoin concernant l'attribution d'intentions hostiles. Alors que le groupe expérimental demeure assez stable sur cette échelle, les résultats démontrent que les élèves du groupe témoin attribuent moins d'intentions hostiles aux histoires hypothétiques présentées en fin d'année. Ces résultats nous ont incités à vérifier ce qui aurait pu influencer positivement l'aspect sociocognitif des élèves du groupe témoin. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les deux écoles utilisées pour cette étude possèdent un fonctionnement interne assez semblable, offrant les mêmes services individuels, familiaux et sociaux aux élèves. Cependant, bien que l'école témoin n'ait participé à aucune intervention visant la prévention de la violence ou

l'entraînement aux habiletés sociales, deux hypothèses peuvent venir expliquer ces résultats. La première concerne les différences individuelles des sujets eux-mêmes. La plupart de ces élèves reçoivent des services d'aide particuliers à l'école, selon les objectifs établis par leur plan d'intervention individualisé. Plusieurs d'entre eux reçoivent aussi du support à l'extérieur de l'école (thérapies individuelles et familiales, suivis psychosociaux, placements ou retours à la maison en cours d'année, querelles juridiques, etc...). Il nous a été impossible de contrôler ces variables individuelles qui nous auraient permis de mieux expliquer l'évolution des deux groupes d'élèves. La deuxième hypothèse pouvant expliquer cette amélioration en faveur du groupe témoin provient du type de gestion des classes. Les classes du groupe témoin possédaient toutes un conseil de coopération, alors que les enseignants du groupe expérimental utilisaient peu cette méthode. À ce propos, Olweus (1999) recommande fortement d'inclure des conseils de coopération sur une base régulière, dans les programmes de lutte contre la violence et l'intimidation dans les écoles. Dans une de ses études il a observé une diminution plus importante des problèmes d'agressivité dans les classes qui utilisaient les conseils de coopération sur une base régulière (Olweus & Alsaker, 1991). Au Québec, Laplante (2000) a noté que des adolescents en trouble de comportement obtenaient des gains significatifs (prosocialité, estime de soi, anxiété) après avoir participé pendant une année scolaire à un conseil de coopération en classe. L'hypothèse que ce type d'intervention ait pu influencer positivement l'aspect sociocognitif des élèves du groupe témoin n'est pas à exclure. À la lumière de ces données, il pourrait être intéressant d'enrichir ce programme adapté de médiation par les pairs en y ajoutant un volet «conseil de coopération» pour favoriser le développement d'habiletés sociocognitives chez ces enfants.

Analyse de l'implantation et recommandations

Les données relatives à l'implantation du programme ont aussi été analysées pour cerner les conditions favorisant l'intégration de ce type d'intervention dans la vie scolaire des élèves qui présentent des troubles de comportement. Les informations recueillies indiquent que les activités reliées à ce programme se sont progressivement intégrées dans le fonctionnement de l'école. De plus, on a observé une diminution du nombre de billets disciplinaires concernant les manifestations de violence. Le nombre de médiations effectuées et

acceptées, de même que la nature des conflits rapportés sont comparables aux études qui ne s'adressaient pas spécifiquement aux élèves en difficulté (Johnson & Johnson, 1996). Les élèves ont utilisé les services de médiation dans une très grande proportion (94%), même les élèves de 6^e année plus réfractaires au début du projet.

Des éléments relatifs à l'adaptation du programme pour ce type de clientèle méritent d'être relevés pour en améliorer sa mise en œuvre. Former les médiateurs en novembre, plutôt qu'en janvier tel que proposé par le programme initial, a permis aux élèves de bénéficier du service de médiation sur une plus longue période. Cependant, une relance du programme a dû être faite au retour des vacances de Noël pour rehausser la motivation des élèves et des enseignants. Cette relance a permis de mettre en place des moyens de motivation pour inciter les élèves et les médiateurs à se réinvestir dans le programme: argent scolaire, collation des médiateurs, affiches plus nombreuses et régulièrement mises à jour, photos des médiateurs affichées à plusieurs endroits, concours de participation. Certains auteurs ont déjà mentionné que l'entraide n'était pas très à la mode chez les jeunes qui présentent des comportements antisociaux (Gibbs et al., 1995). Ces enfants ne possèdent pas de culture d'entraide et les renforçateurs utilisés pour les inciter à accepter ou à demander l'aide d'un pair se sont insérés dans les systèmes d'émulation déjà en place dans cette école.

Le programme a été présenté aux élèves comme « étant un service pour eux, dispensé par des jeunes ayant les mêmes difficultés qu'eux, qui s'efforceraient tout simplement de les aider le mieux possible ». Ne pouvant pas être considérés comme des modèles de conduite en raison de leurs propres difficultés, les médiateurs ont plutôt été identifiés comme des pairs aidants qui réfèrent eux aussi à d'autres médiateurs à l'occasion. Par ailleurs, on peut se demander si ces élèves en difficulté auraient demandé et accepté l'aide de médiateurs qui ne présentaient pas de problèmes de comportement. Hébert (2000) a soulevé la question à l'effet qu'il était difficile de mesurer le taux de participation réel des élèves à risque à un programme de prévention qui s'adressait à l'ensemble des élèves. Il formulait aussi l'hypothèse que ces jeunes soient davantage marginalisés par ce type de programme de prévention universelle. La présente étude ne peut répondre à cette question considérant le milieu scolaire spécial dans lequel le programme a été implanté. Cependant,

le taux élevé de participation des élèves du groupe expérimental au volet « médiation » semble démontrer que les médiateurs ont été bien acceptés et leurs services très souvent souhaités. Il est donc possible que les élèves se soient bien identifiés aux médiateurs justement parce qu'ils avaient eux aussi besoin d'accepter, à l'occasion, l'aide d'autrui pour résoudre leurs propres problèmes interpersonnels.

La procédure de sélection des médiateurs a été aussi adaptée aux caractéristiques particulières de cette clientèle. L'intérêt des médiateurs sélectionnés a été vérifié par les intervenants mais toute autre forme de sélection visant à éprouver leur motivation a été volontairement écartée. Ces mesures ont été prises pour éviter de mettre ces élèves volontaires en situation d'échec et susciter chez eux des réactions agressives face au projet.

On sait que le niveau de motivation et d'engagement des enseignants constitue un facteur de réussite important dans l'implantation de nouvelles méthodes éducatives. Dans la présente étude, bien que les enseignants se soient prononcés en faveur de l'implantation du programme de médiation au début de l'année, leur implication s'est cependant développée très progressivement. Débordés par leurs tâches habituelles, ils disaient préférer laisser les responsables piloter le projet en les supportant au besoin. Habités d'intervenir rapidement auprès de ces jeunes en trouble de comportement, la pratique usuelle était plutôt d'empêcher les élèves de s'impliquer dans les problèmes qui ne les concernaient pas. Peu initiés aux techniques de support entre les pairs et aux méthodes coopératives, ces enseignants utilisaient davantage des moyens contrôlants pour maintenir l'ordre dans leur classe. Plusieurs intervenants scolaires ont constaté que ces enfants difficiles arrivaient à aider leurs pairs tout en retirant une grande fierté de leur travail. En même temps, le rôle de médiateur a souvent été confondu avec celui de l'élève modèle, entraînant des déceptions chez les enseignants lorsqu'un médiateur, qui avait lui aussi besoin de services éducatifs spécialisés, manifestait des troubles de comportement.

Il semble que la relance des ateliers (avril 2001) ait permis aux enseignants de se mobiliser davantage en pilotant certaines activités dans leur classe et en multipliant leurs références au service de médiation. L'équipe-école s'est finalement déclarée en faveur de poursuivre le projet l'année suivante.

Plusieurs enseignants ont mentionné qu'ils ne se sentaient pas à l'aise d'animer les ateliers en classe. Le fait qu'un spécialiste anime les ateliers donne l'assurance que tous les ateliers seront dispensés. En prenant cette décision l'équipe d'intervenants était consciente qu'elle reléguait les enseignants à des rôles d'assistants, ce qui pouvait ralentir le processus d'appropriation du programme. Bien que ce genre d'école spécialisée en adaptation scolaire requière les services d'enseignants formés à intervenir auprès d'une clientèle difficile, leur réaction face à cette nouvelle pratique éducative relance le débat de la formation des maîtres. Le domaine de l'enseignement d'habiletés sociales et d'autres notions psychoéducatives n'a-t-il pas trop été relégué aux spécialistes dans les écoles? Ces informations nous indiquent qu'une formation plus complète devrait être offerte aux enseignants avant d'implanter un programme semblable.

La transmission régulière d'informations concernant les impacts sur la vie scolaire (nombre de médiations effectuées, nombre de billets disciplinaires) a été très appréciée par les enseignants. Cette pratique a pu les aider à apprivoiser l'aspect scientifique de cette étude leur permettant de juger plus rapidement des impacts sur la vie scolaire. Ces informations régulières ont pu jouer un rôle important dans l'accroissement de la motivation de l'équipe-école.

Finalement, des enseignants ont suggéré d'élargir ce système d'entraide aux élèves qui avaient besoin de se confier à un pair, dans le but de recevoir du support sans nécessairement avoir un conflit à régler. Ces dernières recommandations laissent entrevoir le cheminement des intervenants scolaires concernant l'entraide possible entre pairs, même dans un milieu où tous les élèves présentent des troubles de comportement. Parmi les autres recommandations faites par l'équipe-école, on mentionne l'étalement des ateliers sur une plus longue période, la formation d'un plus grand nombre de médiateurs et le maintien des supervisions régulières et fréquentes auprès des médiateurs. La demande des enseignants d'étaler les ateliers sur plusieurs semaines est reliée au temps important qui doit être réservé dans la grille horaire. Comme l'expérience l'a démontrée, ces élèves avaient tendance à se démotiver et à ne pas utiliser les habiletés enseignées lorsqu'on arrêta de faire la promotion du programme. Les discussions devront donc se poursuivre avec l'équipe

d'intervenants scolaires afin d'adapter les interventions au fonctionnement de l'école tout en répondant aux besoins des élèves.

En ce qui concerne les commentaires émis par les médiateurs, il semble évident qu'ils ont aimé faire des médiations et qu'ils étaient très valorisés lorsque des élèves demandaient leur aide. Ils se sont sentis utiles et croient que leur travail a contribué à faire diminuer la violence dans leur école. Ils ont exprimé leur désir d'être supportés davantage par les enseignants et seulement la moitié d'entre eux disent avoir reçu des encouragements de la part de leurs parents. Une attention particulière devrait donc être apportée pour favoriser davantage l'implication des parents et des enseignants dès le début des interventions.

Bien que l'implication de l'équipe-école semble un élément clé pour la réussite de ce genre d'intervention, l'attention accordée à la sélection, à la formation et à la supervision des médiateurs revêt aussi un caractère déterminant. Ces médiateurs présentent des difficultés particulières et ont besoin d'un suivi régulier afin de pouvoir persévérer dans leur rôle. À cet effet, il serait souhaitable de multiplier les rencontres de supervision afin de leur apporter plus de support et d'intervenir rapidement dans les moments de découragement.

Un dernier élément ressort de l'analyse globale du processus d'implantation : celui de la promotion du programme. La hausse de popularité du programme observée après la campagne de relance ou après la visite de l'équipe de reporters, illustre l'importance de promouvoir régulièrement l'intervention. Cet aspect est particulièrement important lorsqu'on s'adresse à des enfants qui présentent des troubles de comportement, très souvent associés à des problèmes de motivation.

Bien qu'encourageants, les résultats relevés dans cette étude doivent être interprétés en tenant compte de certaines limites méthodologiques. Il est difficile de sélectionner un groupe témoin semblable au groupe expérimental pour ce genre de clientèle. Une identification plus rigoureuse des caractéristiques des élèves (sur-réactifs/sous-réactifs) pourrait contribuer à rendre ces groupes plus comparables et permettre de tirer d'autres types de conclusions. D'autres limites concernent le nombre restreint de sujets (élèves et médiateurs), la difficulté à contrôler le type de gestion et d'encadrement des classes, les influences familiales (instabilité des milieux de vie) et les autres interventions

psychosociales que ces jeunes ont reçues pendant l'expérimentation. De plus, les enseignants du groupe témoin savaient qu'ils recevraient l'intervention l'année suivante. Le fait de savoir qu'ils étaient comparés peut avoir entraîné une attitude compétitive influençant ainsi les résultats. Finalement, comme l'ont constaté d'autres chercheurs (Aber et al. , 1998; Rondeau et al. , 1999), la courte durée de l'intervention (1 an) doit aussi être prise en compte dans l'interprétation des résultats.

Conclusion

Cette étude visait à évaluer les effets d'un programme de médiation par les pairs adapté à une clientèle scolaire identifiée en trouble de comportement. Il a été difficile de comparer nos résultats avec ceux d'autres études compte tenu de l'absence d'autres recherches utilisant les services de médiateurs présentant des difficultés de comportement. Inspirés par les travaux de Hébert (2000), nous avons jugé important de documenter l'analyse de l'implantation pour connaître le niveau réel d'exposition et d'implication de cette clientèle ciblée au programme proposé.

L'analyse de l'implantation a permis de formuler quelques recommandations pour augmenter les chances de succès de cette approche auprès d'élèves qui présentent des difficultés de comportement. L'implication des enseignants, des activités promotionnelles régulières, la sélection minutieuse des médiateurs et la régularité des supervisions ont été les éléments déterminants qui ont permis d'implanter ce programme avec succès. Les principales recommandations suggérées après cette première année d'intervention concernent 1) l'ajout d'activités visant l'implication des parents, 2) une formation mieux appropriée aux besoins des enseignants et 3) l'ajout d'un conseil de coopération dans les classes.

Bien que soulevant plusieurs questions nouvelles, cette étude a permis de démontrer qu'il était possible d'implanter un programme de médiation par les pairs dans une école spécialisée en adaptation scolaire. Elle démontre aussi l'importance qu'il faut accorder à la qualité de la mise en œuvre de l'intervention qui repose sur la qualité de la sélection, de la formation et de l'encadrement des médiateurs. Le fait que ces élèves en trouble de

comportement aient pu agir comme médiateurs auprès d'autres jeunes en difficulté est sans doute lié à la qualité de l'implantation et à l'implication des enseignants.

Les résultats présentés sont prometteurs mais devront être validés par d'autres études pour cerner les éléments qui rendraient cette approche efficace pour l'ensemble des élèves qui présentent des troubles de comportement. Les interventions menées aux niveaux sociocognitif et comportemental demandent plusieurs mois avant de produire les effets escomptés. C'est pourquoi des études étalées sur plus d'une année doivent être envisagées pour évaluer la portée réelle de ce type de programme auprès des élèves en difficulté. Les résultats présentés dans cette étude ont été obtenus après seulement une année d'implantation. Les données recueillies la deuxième année de l'intervention nous permettront de préciser davantage les hypothèses émises précédemment.

Références

- Aber, J.L., Brown, J.L., Chaudry, N., Jones, S.M., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively : Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. Development & Psychopathology, *10* (2), 187-213.
- Araki, C. T. (1990). Dispute management in the schools. Mediation Quarterly, *8*, 51-62.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F., (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology, *23* (3), 260-271.
- Behar, L.B., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. Developmental Psychology, *10*, 601-610.
- Bell, S.K., Coleman, J.K., Anderson, A., & Whelan, J.P. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. Psychology in the school, *37* (6), 505-516.
- Bierman, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, *55*, 194-200.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). La médiation scolaire par les élèves. ESF éditeur, Issy-les Moulinaux, France.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. In F. Vitaro et C. Gagnon, Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, (pp.165-229) Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

- Bowen, F., & Laurendeau, M.C. (1996). Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal. In J. Coiteux, P. Campeau, M. Clarkson, M.M. Cousineau (Eds.), Question d'équité : L'aide aux victimes d'actes criminels (pp. 301-321). Montréal : Association Québécoise Plaidoyer-Victime.
- Bream, L., Hymel, S., & Rubin, K.H. (1986). The Social Problem Solving Interview: A manual for administration and scoring. Manuscrit non publié. University of Waterloo.
- Burrell, N.A., Vogl, S.M. (1990). Turf-side conflict mediation for students. Mediation Quarterly, 7 (3), 237-250.
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. Urban Education, 35 (3), 324-355.
- Centre Mariebourg. (1998a). La résolution de conflits au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre Mariebourg. (1998b). La médiation par les pairs au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Coie, J. F., Dodge, K.A., & Kupersmith, J. (1990). Peer Group Behavior and social status. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), The rejected child (pp.17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir. Avis au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J., & Rondeau, N. (1995). L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire. Document inédit remis au Centre Mariebourg/Centre international de la résolution de conflits et de la médiation (CIRCM).

- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N., & Belanger, J. (1998). Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs: Une étude préliminaire. Science et Comportement, 26 (3), 171-180.
- Craig, S.E. (1993). The educational needs of children living with violence. Phi Delta Kappan, 74 (1), 67-71.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin, 115 (1), 74-101.
- Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Martorelli, V., Tran, A. J., Zacharias, R. (1998). The effects of primary division student mediated conflict resolution programs on playground aggression. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (5), 653-662.
- Dodge, K.A., & Sombert, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child Development, 58, 213-224.
- Dishion, T.J., Poulin, F., & Barraston, B. (2001). Peer group dynamics associated with iatrogenic effects in group interventions with high-risk young adolescents. New Directions for Child and Adolescent Development, 91, 79-92.
- Dumas, J.E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. During (Ed.), Éducation familiale: Un panorama des recherches internationales (pp. 93-133). Paris: Editions Matrice.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, D. (1991). Getting to yes: Negotiating agreements without giving in. New-York: Penguin.
- Fortin, L., & Strayer. F.F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. Revue des Sciences de l'Éducation, 26 (1), 3-16.

- Fowler, P.C., & Park, R.M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. Psychological Reports, 45, 599-606.
- Gagnon C. & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites avec centration sur les comportements violents. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.), Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents (pp. 231-290). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gentry, D.B., & Benenson, W.A. (1993). School to home transfer of conflict management skills among school age children. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, February, 67-73.
- Gibbs, J.C., Potter-Granville, B., Goldstein, A.P., & Brendtro, L.K. (1996). From harassment to helping with antisocial youth: The Equip Program. Reclaiming Children and Youth, 5 (1), 40-46.
- Goldstein, P.A., & Glick, B. (1987). Aggression Replacement Training. Champaign, Illinois : Research Press Company.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1993). Social skills intervention guide: systematic approaches to social skills training. Special Services in the Schools, 8, 137-158.
- Groleau, R. (1990). L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons qui présentent des troubles de comportement. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Hallahan, T.J. (1999). An assessment of the effectiveness of conflict resolution and peer mediation programs in four catholic elementary and middle schools. A thesis presented to the Faculty of the McAnulty College and Graduate School of Liberal Arts, Duquesne University.
- Harter, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC. Document inédit. University of Denver.

- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. Child Development, *59* (4), 1590-1600.
- Hébert, J.F. (2000). Les effets d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs auprès d'élèves à risque. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada..
- Hessler, R.M., Hollis, S., & Crowe, C. (1998). Peer mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence. Mediation Quarterly, *15* (3), 187-198.
- Hubbard, J.A., & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, *40* (3), 1-20.
- Huitema, B.E. (1980). The analysis of covariance and alternatives. NY: John Wiley..
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. Professional School Counselling, *3* (1), 11-20.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, *66* (4),459-506.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2000). Teaching students to be peacemakers : Results of twelve years of research. Document électronique, Minneapolis, University of Minnesota, Cooperative learning Center, <http://www.clrc.com/pages/peace-meta.html>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Dudley, B.(1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. Mediation Quarterly, *10* (1), 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., & Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. Educational Leadership, *50* (1), 10-13.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). Impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. American Educational Research Journal, *32* (4), 829-844.

- Lane, P.S., McWhirter, J.J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school. Children Elementary School Guidance and Counseling, 27 (1), 15-23.
- Laplante, S. (2000). Évaluation d'un programme d'éducation socio-cognitive visant l'adaptation socio-scolaire des élèves en difficulté de comportement. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? Mediation Quarterly, 16 (1), 85-99.
- Lochman, J.E. (1995). Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63 (4), 549-559.
- Long, J.J., Fabricius, W.V., Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. Mediation Quarterly, 15 (4), 289-302.
- McConnell, R.S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 242-252.
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1984). Skillstreaming the elementary school children. Champaign, IL : Research Press Company.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- National Institute of Justice. (1995). Evaluation of violence prevention programs in middle schools. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions. Paris: ESF Editeur.

- Olweus, D., & Alsaker F.D. (1991). Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data, in D. Magnusson, L. Bergman, G. Rudinger et B. Torestad (Eds.), Problems and methods in longitudinal research (pp. 69-77). New-York, Cambridge University Press.
- Paradis, R., & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez des enfants en difficulté d'adaptation sociale : Une recension critique des écrits. Revue canadienne de psycho-éducation, 21, 93-114.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.
- Poulin, F. et Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: Un examen de la règle de dissimilarité. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 27, 286-300.
- Powell, K.E., Muir-Mc Clain, L., & Halasyamani, L. (1995). A Review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. Journal of School Health, 65 (10), 426-431.
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire: Vers le Pacifique. Rapport final présenté au Centre Mariebourg, Montréal.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S., Bélanger, J. (1997). Validation du questionnaire «Répertoire d'habiletés à l'école». Science et comportement, 26 (supplément), S172.
- Roush, G., & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. Mediation Quarterly, 11 (2), 185-191.
- Samples, F., & Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. In Elliot, Delbert S. (Ed.), Hamburg Beatrix A. (Ed), et al., Violence in American schools: A new perspective (pp. 217-252). New-York, NY: Cambridge University Press.

- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. Clinical Psychology Review, *12*, 363-382.
- Schrumpf, F., Crawford, D., & Usadel, H.C. (1991). Peer mediation : Conflict resolution in schools (1e édition) Champaign, IL: Research Press.
- Spivack, G., & Shure, M.B. (1974). Social adjustment of young children. San Francisco: Josey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M.B. (1976). The problem solving approach to adjustment. San Francisco: Josey-Bass.
- Stomfay-Stitz, A.M. (1994). Conflict Resolution and peer mediation: Pathways to Safer Schools. Childhood Education, *70* (5), 279-282.
- Tremblay, R.E., Desmarais, L., Gagnon, C. & Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire in a francophone population: Factor structure between culture, sexe, ages and sociometric classes. International Journal of Behavioral Development, *10*, 467-487.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., LeBlanc, M., Larivée, S., Charlebois, P., & Boileau, H. (1991). Les garçons agressifs à la maternelle : Qui sont-ils et que deviennent-ils? (pp. 65-87). In R. E. Tremblay (Ed.), Les enfants agressifs. Montréal: Agence d'Arc..
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire : Concurrent and predictive correlates. International Journal of Behavioral Development, *15* (2), 227-245.
- Vanayan, M., White, N., Yuen, P., & Teper, M.(1996). The effects of a school-based mediation program on the attitudes and perceptions of student mediators. Education Canada, *36* (3), 38-42.
- Van Slyck, M., & Stern, M. (1991). Conflict resolution in educational settings: Assessing the impact of peer mediation programs. In K.G. Duffy & J.W. Grosch. (Ed.).

- Community mediation: A handbook for practitioners and researchers (pp. 257-274). New York: The Guilford Press.
- Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durling & R.E. Tremblay (Eds.), Relations entre enfants recherches et interventions éducatives (pp.151-184). Paris: Fleurus.
- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C., & LeBlanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant: Prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E.(1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. Toronto: Brooks/Cole Publishing Company.
- Webster-Stratton, C., & Wooley Lindsay, D. (1998). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. Journal of Clinical Child Psychology, 28 (1), 25-43.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. Journal of Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.
- Wolf, A.M. (1998). The impact of peer mediation as a violence prevention curriculum. A thesis presented to the Michigan State University, United States.

CHAPITRE 4 : troisième article

L'adaptation psychosociale des élèves en trouble de comportement agissant comme médiateurs

Beaumont, C., Royer, É., Bowen, F., & Bertrnd, R. (2003). Cet article a été soumis à la Revue des Sciences de l'Éducation.

Résumé

Cet article analyse certaines variables susceptibles d'influencer le développement psychosocial de quinze élèves médiateurs identifiés en trouble de comportement. Les participants sont âgés de 9 à 12 ans et fréquentent une école spécialisée. Ils ont été évalués sur des aspects comportementaux, socioaffectifs et sociocognitifs et ont pratiqué la médiation pendant une année scolaire. Les résultats indiquent une augmentation significative de l'anxiété chez les médiateurs qui ont effectué un plus grand nombre de médiations. De plus, les médiations non réussies auraient un effet négatif sur le niveau de satisfaction personnelle des filles médiatrices alors que les garçons seraient moins sensibles à cet aspect. Des pistes d'intervention sont finalement proposées pour orienter la sélection, la formation et la supervision de ces élèves médiateurs.

Mots-clés : médiation par les pairs / trouble de comportement / médiateur / résolution de conflits

Abstract

This article analyzes certain variables susceptible to influence the psychosocial development of 15 peer mediators with behavior disorders. Mediators selected for this study aged 9 to 12 years are from a special school. They were evaluated on behavioral, socio-emotional and socio-cognitive aspects and played a mediator role during a whole school year. The results indicate a significant increase of anxiety level for the mediators who made more mediations. Furthermore, the results reveal that when not successful, mediations have a negative impact on the level of personal satisfaction of girls mediators while boys mediators are less sensitive to this aspect. Finally, intervention suggestions are given to direct the selection, training and supervision of mediators with special education needs.

Key words: Peer mediation/behavior disorder/ conflict resolution/school violence

Les élèves qui manifestent des troubles de comportement présentent des déficiences importantes sur le plan des habiletés sociales et de la résolution de problèmes interpersonnels (Dodge & Sombert, 1987; Dumas, 1988; Vitaro, Dobkins, Gagnon, & Leblanc, 1994). Leur difficulté à percevoir correctement les actions et les sentiments des autres, leurs réactions impulsives et le fait qu'ils attribuent plus facilement des intentions hostiles à autrui les entraînent souvent dans une escalade de violence en situation conflictuelle (Bowen & Laurendeau, 1996 ; Webster-Stratton & Wooley Lindsay, 1998). Que leurs comportements soient de type intériorisé ou extériorisé, leurs difficultés d'interaction contribuent à détériorer le climat de leur classe, affectent leur rendement scolaire et compromettent sérieusement leur adaptation sociale ultérieure (Fortin & Strayer, 2000).

Plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflits ont été expérimentés en milieu scolaire auprès de ces jeunes qui présentent des troubles de comportement (Fisher, Ury, & Patton, 1991; Goldstein & Glick, 1987; Gresham & Elliot, 1993 ; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Cependant, la plupart de ces élèves, particulièrement les jeunes agressifs, demeurent peu influencés à long terme par ces programmes d'intervention qui offrent de faibles garanties au niveau du maintien et de la généralisation des acquis (Beelman, Pflingsten, & Lösel, 1994; McConnel, 1987).

Il existe toutefois un autre modèle d'intervention qui combine l'enseignement d'habiletés sociales et de stratégies de résolution de conflits avec, d'autre part, le soutien et le modelage des pairs pour favoriser la généralisation et le maintien des acquis. Il s'agit des programmes de médiation par les pairs, récemment utilisés entre autres au Québec, et issus de la foulée des programmes de prévention de la violence en milieu scolaire. Bien qu'ils soient utilisés exclusivement comme moyen de prévention pour l'ensemble de la population scolaire, les programmes de médiation par les pairs offrent des perspectives d'intervention intéressantes auprès des élèves en difficulté (Beaumont, Royer, Bertrand & Bowen, 2003).

La médiation par les pairs

Le principal objectif poursuivi par les programmes de médiation par les pairs est de démontrer aux enfants qu'il existe d'autres alternatives que le retrait, la passivité ou la

violence pour faire face aux conflits (Bell, Coleman, Anderson, & Whelan, 2000; Johnson & Johnson, 1996; Schruppf, Crawford, & Usadel, 1991). Ce type d'intervention s'inscrit dans un processus de résolution de problèmes interpersonnels qui implique l'aide d'un tiers, neutre et impartial (un pair), pour aider les enfants à gérer efficacement leurs différends (Burrell & Vogl, 1990). Dans un premier temps, des ateliers basés sur la communication et la gestion positive des conflits sont donnés en classe par des adultes. On enseigne ainsi aux élèves des méthodes pour mieux gérer leur colère, mieux exprimer leurs sentiments et apprendre à développer leur empathie (Centre Mariebourg, 1998a, Schruppf et al., 1991). Le deuxième volet du programme est consacré à la médiation par les pairs. Une fois les ateliers de résolution de conflits terminés, des pairs volontaires et choisis par les élèves et par les enseignants en raison d'une plus grande compétence sociale, reçoivent une formation complémentaire leur permettant de développer leur habileté à la relation d'aide. Ils agiront ensuite à titre de médiateurs auprès des pairs, et assisteront les enfants vivant des situations conflictuelles dans la cour de récréation ou dans la classe (Centre Mariebourg, 1998b; Johnson & Johnson, 1996).

Plusieurs chercheurs nord-américains ont reconnu l'efficacité de ces programmes pour réduire le niveau de violence à l'école (Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, & Zacharias, 1998; Hessler, Hollis, & Crowe, 1998, Johnson & Johnson, 2000), le nombre de suspensions scolaires (Bell et al., 2000; Powel, Muir-McClain, & Halasyamani, 1995), améliorer les habiletés à la résolution de conflits à l'école et à la maison (Gentry & Benenson, 1993; Johnson, Johnson, Dudley, Ward, & Magnuson, 1995). D'autres chercheurs tendent à démontrer que cette approche aurait des effets bénéfiques sur les enfants aux niveaux socioaffectif et sociocognitif (Beaumont, Royer, Bertrand, & Bowen, en préparation; Bowen et al., 2003 ; Rondeau, Bowen, & Bélanger, 1999).

Les effets de cette approche sur les élèves en trouble de comportement

Bien qu'ils soient généralement utilisés comme moyen de prévention universelle, ces programmes ont aussi été expérimentés dans des milieux où le niveau de violence était très élevé et où plusieurs enfants et adolescents étaient considérés « à risque ». Les études qui ont évalué ces programmes dans des milieux socio-économiquement faibles (taux élevé de

criminalité et de toxicomanie) ont constaté les résultats positifs de cette intervention: amélioration du climat scolaire, diminution des actes de violence, amélioration des stratégies de négociation utilisées, diminution des références disciplinaires et des suspensions scolaires (Araki, 1990; Burrell & Vogl, 1990; National Institute of Justice, [N.I.J.], 1995). Bien que la plupart de ces études concluent à l'efficacité de ce type d'intervention, il faut cependant souligner que des limites méthodologiques nous empêchent de généraliser les résultats et rendent très difficiles les comparaisons entre les études (instruments de mesure non standardisés, durée variable des expérimentations, modes d'implantation variés, absence de groupes témoins, données anecdotiques, etc..)

Peu de chercheurs se sont intéressés aux effets de ce type d'approche sur des élèves qui présentent des troubles de comportement. Hébert (2000) a relevé des améliorations significatives au niveau de la compétence comportementale, de l'estime de soi et de la préférence sociale chez des filles du primaire considérées « à risque ». Le nombre restreint de participantes (n=7) et la difficulté à évaluer le niveau de participation réelle des élèves « à risque » dans ce programme de prévention universelle incitent cependant à nuancer l'interprétation de ces résultats. Ce chercheur est le premier à notre connaissance à soulever la question de la nature de l'implication des élèves en difficulté dans ce type de programme universel. Ainsi, il serait important de savoir comment ces jeunes s'impliquent et à quelle fréquence ils le font avant d'évaluer l'efficacité de cette approche pour eux.

D'autres chercheurs québécois se sont intéressés aux effets d'un programme de médiation par les pairs chez des élèves du primaire fréquentant une école spécialisée en adaptation scolaire (Beaumont, Royer, Bertrand, & Bowen, en préparation). Dans cette étude, le programme « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) a été adapté aux besoins spécifiques de ces jeunes et tous les médiateurs sélectionnés étaient des élèves identifiés comme ayant des troubles de comportement selon la classification en vigueur au Ministère de l'Éducation du Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Après une année d'intervention, les résultats n'ont révélé aucun effet significatif chez l'ensemble des élèves aux plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif. Cependant, l'analyse d'implantation rapporte une diminution du nombre de comportements violents et permet de constater la participation active des médiateurs et des élèves de l'école. Cette étude rapporte

toutefois des améliorations significatives chez les médiateurs aux niveaux de l'autocontrôle et de l'expression de même qu'une diminution de l'agressivité. De plus, la moitié de ces médiateurs auraient enregistré des gains au niveau de l'estime de soi (Beaumont, Royer, Bertrand, & Bowen, en préparation).

Études sur les élèves médiateurs

Des chercheurs avaient déjà constaté que les élèves médiateurs étaient ceux qui tiraient le plus de bénéfices personnels et sociaux des programmes de médiation par les pairs (Casella, 2000; Lane & McWhirter, 1992). Des améliorations ont été constatées chez ces jeunes au niveau des stratégies de résolution de problèmes, du rendement scolaire, des habiletés de communication et de leadership (Humphries, 1999; Stomfay-Stitz, 1994; Van Slyck & Stern, 1986). Certains chercheurs ont relevé des améliorations au niveau de l'estime de soi des médiateurs (Roush & Hall, 1993; Vanayan, White, Yuen, & Teper, 1996), alors que d'autres n'ont obtenu aucun résultat significatif sur cette variable (Corriveau, Bowen, Rondeau, & Bélanger, 1998; Long, Fabricius, Musheno, & Palumbo, 1998). Rondeau et al. (1999) ont aussi remarqué des effets positifs de l'intervention (diminution de l'agressivité et du retrait social, amélioration du contrôle de soi) chez les médiateurs du primaire après la première année de l'intervention, alors que les effets étaient plutôt modestes chez les autres élèves participants.

La pratique de la médiation entre enfants et adolescents est un domaine encore peu connu et soulève plusieurs interrogations chez les chercheurs qui s'y intéressent. Dans leurs travaux sur le développement des habiletés cognitives, Long et ses collaborateurs (1998) posent l'hypothèse que les gains enregistrés chez les élèves médiateurs à ce niveau seraient davantage liés à leur degré de maturité plutôt qu'à un programme de médiation par les pairs. L'étude qu'ils ont menée auprès d'élèves médiateurs de la 3^e à la 8^e année n'a révélé aucun résultat significatif sur les plans de l'estime de soi et de l'empathie et ce, après seulement quatre mois d'intervention. Ils ont observé que les médiateurs plus âgés obtenaient des résultats plus élevés que leurs cadets sur les échelles d'empathie et d'estime de soi. Il importe toutefois de mentionner qu'aucun groupe contrôle ne prenait part à

l'expérimentation et que l'évaluation prétest avait été effectuée après la formation des médiateurs.

D'autres chercheurs se questionnent quant à la neutralité et à l'impartialité que peuvent vraiment démontrer les enfants médiateurs. L'impartialité étant considérée comme l'essence même de la médiation adulte (N.A.M.E., 1996), on constate que ce rôle est moins clair dans le monde de la médiation entre enfants et adolescents.

On peut aussi s'interroger sur les effets indésirables et imprévus que peut entraîner cette responsabilité chez les enfants médiateurs qui consacrent une bonne partie de leurs loisirs au service des autres. Corriveau et al. (1998) s'inspirent de la théorie du « *burden effect* » pour établir un parallèle avec le poids de la responsabilité qui peut peser sur les épaules des médiateurs enfants. Selon cette théorie, utilisée pour expliquer les conditions psychologiques des aidants naturels auprès des personnes âgées, les aidants seraient plus à risque de développer des problèmes d'anxiété et de dépression que le reste de la population (George, 1996; Whitlatch, Feinberg, & Sebesta, 1997). L'isolement, le repli sur soi, l'irritabilité et des symptômes physiques (manque de sommeil, migraines) seraient aussi des éléments souvent évoqués. Plusieurs chercheurs associent l'aide informelle à un facteur de stress important qui entraîne des répercussions essentiellement négatives sur l'aidant. D'autres auteurs tentent cependant d'attribuer des effets positifs au rôle d'aidant, conformément à la théorie du stress qui ne réfère pas uniquement au caractère négatif de celui-ci (Gottlieb, 1989; Lawton, Moss, Kleban, Glickskine, & Rovine, 1991; Pearlin, Semple, & Skaff, 1990). Un facteur protecteur de ces effets néfastes se situerait au niveau de la gratification retirée de cette relation d'aide. Selon Lavoie (1999) il y aurait souvent présence simultanée de coûts et de gratifications chez l'aidant bien que la notion de gratification soit beaucoup moins étudiée. Quoique la littérature couvre assez bien la notion d'aidant naturel dans le monde adulte, le manque de connaissances concernant la situation des jeunes aidants ne nous permet pas actuellement d'évaluer la qualité réelle de l'adaptation psychosociale des enfants qui pratiquent la médiation.

Certaines études font état des bénéfices sociaux associés au rôle de médiateur. Parmi ces avantages on retrouve la formation supplémentaire, le rôle particulier occupé par les médiateurs, le respect qu'ils finissent par gagner auprès de leurs pairs de même que

l'attention accordée par les adultes (Casella, 2000; Cunningham et al., 1998). Des médiateurs ont par contre rapporté certains inconvénients rattachés à leur tâche: leurs débuts difficiles, alors qu'ils se faisaient ridiculiser ou provoquer par leurs pairs, l'opposition passive de la part de certains enseignants, les déceptions face aux échecs de leurs médiations, la perte de certains amis et le manque d'endroits physiques disponibles pour pratiquer la médiation (Casella, 2000; Hessler et al., 1998; Humphries, 1999).

L'intégration des élèves en difficulté dans les équipes de médiation

Peu d'études se sont intéressées aux effets des programmes de médiation par les pairs sur les médiateurs qui présentent des problèmes de comportement. Dans la littérature, certains auteurs soulignent que les élèves en difficulté sont rarement choisis pour devenir médiateurs en raison de leurs mauvaises relations avec les adultes et les pairs (Bonafé-Schmitt, 2000). De plus, il arrive que certains de ces jeunes n'osent présenter leur candidature craignant qu'elle soit refusée (Casella, 2000). En parcourant la littérature on constate que l'intégration des élèves en difficulté dans les équipes de médiation suscite plusieurs polémiques. L'une de ces controverses est sans doute liée au rôle de modèle de conduite rattaché aux élèves médiateurs. On pourrait par contre se demander si les enfants qui ont des problèmes de comportement dans les écoles arrivent à s'identifier aux médiateurs généralement sélectionnés en raison de leurs compétences sociales. À cet effet, plusieurs programmes de médiation recommandent d'intégrer des élèves en difficulté dans l'équipe de médiation, afin justement d'être le plus représentatif de la clientèle scolaire (Conflict Resolution Unlimited [CRU], 1995). On constate cependant que plusieurs milieux scolaires préfèrent sélectionner exclusivement des élèves qui possèdent de bonnes compétences sociales et scolaires (Burell & Vogl, 1990; Humphries, 1999; Long, Fabricius, Musheno, & Palumbo, 1998).

Dans la littérature, on retrouve néanmoins certains éléments anecdotiques concernant la participation des élèves « à risque » dans une équipe de médiation. Ces informations sont toutefois trop limitées pour évaluer la qualité de leur implication et les bénéfices retirés de cette expérience. Des enseignants ont par exemple émis l'hypothèse que ces élèves, qui se retrouvent généralement au coeur des conflits, profiteraient grandement de l'encadrement

offert aux médiateurs (Lindsay, 1998). Dans une étude menée auprès d'adolescents provenant de quartiers sensibles de New-York (N.I.J., 1995), les enseignants rapportent avoir constaté des changements radicaux dans l'attitude de certains étudiants médiateurs, considérés jusqu'alors comme étant des jeunes « très durs ». Bell et al. (2000) ont évalué les impacts d'un programme de médiation par les pairs chez 30 élèves médiateurs du primaire provenant d'un milieu rural à niveau socio-économiquement faible. Les résultats révèlent une diminution du nombre de références disciplinaires pendant l'année de l'intervention comparativement à l'année précédente. Bien que ces élèves vivent dans un milieu où le niveau de violence est considéré à la hausse par les auteurs, cette étude ne mentionne pas la nature des problèmes de comportement observés chez ces médiateurs.

Dans une autre étude, des enseignants ont témoigné avoir été favorablement impressionnés par l'attitude aidante de certains jeunes dits « difficiles » lors des jeux de rôle effectués pendant les ateliers de résolution de conflits (Bonafé-Schmitt, 2000). Contrairement à leurs attentes, ces enfants démontraient de bonnes capacités d'écoute et faisaient preuve d'une certaine distance émotionnelle pour aider à gérer les conflits entre leurs camarades. Roush et Hall (1993) rapportent que 8 des 48 médiateurs du primaire sélectionnés pour leur étude avaient été choisis parce qu'ils étaient justement reconnus pour brutaliser les autres élèves dans la cour de récréation. Ils mentionnent que ces médiateurs n'ont récolté aucun billet d'inconduite lorsqu'ils étaient en devoir et que la moitié d'entre eux avaient amélioré significativement leur estime de soi après une année d'intervention. Finalement, Araki (1990) commente l'implication positive d'une médiatrice qui présentait des problèmes de comportement à l'école secondaire (implication dans un gang, faible rendement scolaire, manque de motivation). Une enseignante qui lui reconnaissait de bonnes capacités de leadership avait suggéré sa candidature sur l'équipe de médiation. Après une année de participation au programme, des améliorations importantes ont été constatées chez cette adolescente aux niveaux comportemental et académique. À la fin de l'année, cette étudiante a mentionné avoir développé une bonne réputation et une certaine satisfaction face à sa nouvelle image sociale.

Il est plutôt inhabituel d'avoir recours à des jeunes en difficulté pour en aider d'autres. C'est cependant ce que Gibbs, Potter-Granville, Goldstein et Brendtro (1995) tentent de

faire avec le « Equip Program » auprès de jeunes délinquants sévères gardés en institution fermée. Ces chercheurs suggèrent que des adolescents qui présentent des comportements antisociaux peuvent arriver à s'entraider pour résoudre leurs conflits de façon pacifique. Ils rapportent que des leaders négatifs sont devenus des membres très positifs au sein des groupes d'entraide. En plus d'enseigner des habiletés prosociales à ces jeunes en difficulté, ils recommandent de développer les aptitudes naturelles d'altruisme présentes chez eux pour faciliter leur adaptation sociale. Citant les travaux de Litwack (1976), ils supportent l'hypothèse que les délinquants seraient plus ouverts à apprendre des habiletés sociales quand ils savent qu'elles serviront à aider les autres. Quoique cette approche ne s'inscrive pas dans la lignée des programmes traditionnels de médiation par les pairs, elle nous permet de croire que des jeunes qui présentent des troubles de comportement peuvent être entraînés à devenir médiateurs tout en retirant des bénéfices personnels de l'expérience.

A ce propos, l'étude de Beaumont et al. (en préparation) est la première à notre connaissance à avoir évalué les effets d'un programme de médiation par les pairs auprès de médiateurs présentant des problèmes de comportement. Ces auteurs supportent l'hypothèse que la pratique régulière de la médiation dans un milieu naturel contribue à développer de meilleures habiletés d'autocontrôle et d'expression chez ces jeunes. Tout comme Cunningham et al. (1998), ils sont d'avis que ce rôle de responsabilité peut avoir contribué à réduire les opportunités de s'impliquer dans des conflits et de se joindre à d'autres enfants aux comportements antisociaux.

La présente étude vise à étudier certaines variables associées au développement psychosocial des élèves qui présentent des troubles de comportement et qui agissent comme médiateurs. Nous souhaitons vérifier si des caractéristiques particulières rattachées aux médiateurs peuvent être associées aux effets produits par l'intervention. Des variables individuelles telles le sexe et l'âge des médiateurs ont été mises en relation avec les composantes comportementales, socioaffectives et sociocognitives à l'étude. D'autres variables liées à la pratique de la médiation ont aussi été étudiées. Ainsi, nous souhaitons vérifier si le nombre de médiations effectuées a une influence sur les effets du programme chez les médiateurs. Nous voulons finalement savoir s'il existe un lien entre le sentiment de satisfaction personnelle des médiateurs et la réussite ou l'échec de leurs médiations. Des

données ont été recueillies de l'implantation du programme pour permettre de mieux comprendre le vécu des élèves médiateurs après une année d'intervention.

Méthodologie

Participants

Le groupe de médiateurs qui a pris part à cette étude est constitué de 10 garçons et de 5 filles âgés de 9 à 12 ans. Ces élèves fréquentent une école spécialisée en adaptation scolaire qui accueille 13 filles et 57 garçons identifiés comme présentant des troubles de comportement selon les critères d'identification du Ministère de l'Éducation du Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001).

Instruments

Différents instruments ont été utilisés pour répondre aux objectifs de la recherche. Ces élèves ont été évalués à l'aide de mesures auto-révélées, d'interviews et de questionnaires complétés par les enseignantes avant le début des ateliers en classe (octobre 2000) et après la première année d'implantation du programme (mai-juin 2001).

Le Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire ([QECP], Tremblay, Desmarais, Gagnon, & Charlebois, 1987). Ce questionnaire a été complété par chaque titulaire pour évaluer le comportement des élèves. Cet instrument est une version du Preschool Behavior Questionnaire (Behar & Stringfield, 1974; Fowler & Park, 1979) combiné au Prosocial Behavior Questionnaire (Weir & Duveen, 1981). L'étude de validation menée par Behar et Stringfield (1974) démontre sa fiabilité pour discriminer les enfants avec ou sans problèmes de comportement. Pour la présente étude la version réduite à 39 questions utilisée par Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer (1992) a été retenue. Cette version permet de produire trois échelles: agressivité-hyperactivité, anxiété-retrait et prosocialité. Les qualités métriques de ce questionnaire sont adéquates, et la consistance interne (alpha de Cronbach) observée dans le cadre de l'étude de Poulin et Boivin (1995) varie entre .87 et .70 pour chacun des facteurs.

Le Répertoire des Habiletés à l'École ([RHE], Rondeau, Bowen, Bélanger, & Labonté, 1997). Ce questionnaire a aussi été complété par l'enseignante titulaire pour mesurer le niveau d'habiletés sociales des élèves. Construit par des experts québécois de la socialisation, ce questionnaire de 20 items fait ressortir deux échelles: autocontrôle comportemental et expression des habiletés sociales. La consistance interne a été évaluée à 0.95 pour le premier facteur, et à 0.91 pour le second.

Le Self Perception Profile for Children ([SPPC], Harter, 1985). Ce test a été administré en groupe pour évaluer le niveau de compétence personnelle chez l'enfant. Ce questionnaire contient 36 items répartis en six échelles : compétence scolaire, compétence athlétique, apparence physique, acceptation sociale, compétence comportementale et estime de soi globale. Les coefficients de Cronbach rapportés comme indices de consistance interne pour chacune des échelles varient entre .71 et .86 (Harter, 1985). Trois de ces échelles ont été retenues pour notre étude soient celles de l'acceptation sociale, de la compétence comportementale et de l'estime de soi globale.

L'Évaluation de Résolution de Problèmes Interpersonnels (ERPI). L'adaptation française faite par Groleau (1990) du Social Problem Solving Interview (Bream, Hymel, & Rubin, 1986) sert à évaluer les différents processus de résolution de problèmes sociaux utilisés par les enfants. Le ERPI est un type d'entrevue individuelle pendant laquelle on présente à l'enfant de courtes histoires relatant des situations problématiques susceptibles de se produire à l'école. Pour les fins de notre étude nous avons retenu quatre situations hypothétiques se rapprochant le plus à des situations sociales vécues à l'école. Pour chacune des situations, les intentions des acteurs et le dénouement de la situation sont volontairement laissées dans l'ambiguïté dans le but d'évaluer le type d'attribution fait par l'enfant. Les variables dépendantes qui ont été analysées sont : le type d'inférence (accidentelle/intentionnelle) et le type de solutions (agressive/non-agressive) suggéré par l'enfant pour gérer la situation. Une inférence accidentelle décrit une intention non hostile prêtée au personnage alors qu'une inférence intentionnelle lui confère plutôt une intention hostile. Une équipe de deux juges a reçu un entraînement de 15 heures pour parvenir à une fidélité inter-juge valable lors du décodage des entrevues enregistrées (kappa de Cohen de 0.96 à 0.88).

D'autres outils ont été utilisés pour permettre l'étude plus approfondie du travail des médiateurs: des fiches descriptives complétées par ces derniers après chaque médiation, des bilans et compte-rendus de réunions avec l'équipe-école et des questionnaires complétés à la fin du projet par les enseignants et les médiateurs. Tous les questionnaires ont été élaborés par les chercheurs pour répondre spécifiquement aux besoins de cette étude.

Procédure

L'intervention a été menée dans une école primaire spécialisée en adaptation scolaire et le programme «Vers le Pacifique» (Centre Mariebourg, 1998a, 1998b) a été adapté par le chercheur pour mieux répondre aux besoins de cette clientèle spécifique. Le programme comporte deux volets principaux: le premier consiste à former tous les élèves à la résolution de conflits tandis que le second volet est centré spécifiquement sur la médiation (sélection, entraînement et travail des médiateurs). Les adaptations ont surtout été faites pour faciliter la participation des élèves qui présentent des caractéristiques d'hyperactivité, de déficit attentionnel et, pour plusieurs d'entre eux, un retard ou des difficultés d'apprentissage. Ces ajustements ont visé à rendre les ateliers plus visuels et interactifs, à réduire les activités de type papier/crayon et à rapprocher les ateliers dans le temps (environ deux ateliers par semaine répartis sur six semaines).

Une séance de sensibilisation au programme d'une durée de deux heures a été offerte aux enseignants à la fin de l'année scolaire 2000. En septembre 2000, les parents ont été informés de l'implantation du programme à l'aide de lettres et de circulaires. Un comité d'école, composé d'une psychologue, d'une stagiaire en psychoéducation et de la directrice adjointe, a été formé dès le début de l'année scolaire pour assurer la mise en œuvre du projet. Dix ateliers ont été présentés aux élèves, abordant des thèmes reliés aux habiletés sociales, à la résolution des conflits et à la médiation par les pairs (octobre-novembre 2000).

Sélection des médiateurs. Une fois les ateliers de résolution de conflits complétés, la sélection des médiateurs a été soigneusement organisée en tenant compte des sentiments que cette démarche susciterait chez ces jeunes en difficulté (rejet, échec, insécurité). Lors du dernier atelier en classe la médiation par les pairs avait été abordée et les élèves savaient

qu'ils auraient à choisir des médiateurs. Comme les ateliers avaient réussi à capter l'intérêt des jeunes pour le programme ils démontraient déjà une grande motivation pour le second volet du programme. Aucun autre moyen de motivation n'a été nécessaire pour que 55 élèves posent leur candidature.

La première étape de la sélection des médiateurs s'est effectuée par une consultation écrite qui consistait à demander aux élèves qui, selon eux, possédaient le plus de qualités pour devenir médiateurs. Ils étaient ensuite invités à inscrire sur ce formulaire s'ils étaient volontaires pour devenir médiateurs. La seconde étape consistait à faire approuver le choix des élèves par les enseignants. Après le dépouillement des questionnaires, les enseignants se sont prononcés sur le choix des écoliers. Bien que certains des choix des élèves aient été facilement approuvés par l'assemblée, d'autres, en raison de troubles plus graves de comportement, ont suscité de plus longues discussions. Le choix initial des élèves a cependant été approuvé sans avoir été modifié par les enseignants. On pouvait ainsi compter de deux à cinq médiateurs dans chacun des groupes/classes. Le processus de sélection se poursuivait par des rencontres individuelles et de groupes dans le but de mesurer le niveau de motivation des élèves sélectionnés. L'intérêt des élèves a été vérifié par les intervenants mais toute autre forme de sélection visant à éprouver leur motivation a été volontairement écartée. Les jeunes sélectionnés n'ont pas eu à compléter de questionnaires écrits pour justifier leurs motivations et aucun d'entre eux n'a été écarté après la formation, comme c'est parfois le cas dans les processus habituels de sélection. Ces mesures ont été prises pour éviter de mettre ces élèves volontaires en situation d'échec et de susciter chez eux des réactions agressives face au projet. Finalement, les médiateurs choisis devaient obtenir l'autorisation écrite de leurs parents pour se joindre à l'équipe.

Formation des médiateurs. La formation des médiateurs a été adaptée selon les mêmes principes que le volet « résolution de conflits » et s'est déroulée dans un chalet de campagne pendant une période de deux jours. L'endroit avait été choisi afin de créer une certaine cohésion au sein de l'équipe dès les premiers jours. En plus des ateliers proposés par le programme original (communication, procédure de la médiation, etc...) des discussions ont été menées dans le but de préparer ces jeunes à faire face aux attitudes

parfois négatives de leurs pairs à leur égard. Des stratégies pour gérer ces situations leur ont été suggérées et ils ont été invités à en parler lors des séances de supervision.

Travail et supervision des médiateurs. En décembre 2000, les médiateurs commençaient leurs activités dans la cour de récréation, selon un horaire préalablement établi. Les cinq médiateurs en devoir devaient porter leur dossard d'identification et compléter une fiche descriptive après chaque médiation. Ces fiches sont devenues un support visuel et sécurisant pour les élèves médiateurs, leur permettant de se référer aux étapes de résolution de conflits qui figuraient sur ce feuillet. Un adulte de l'équipe d'intervention assurait une présence et un support aux médiateurs pendant chaque récréation. Au début du projet, les médiateurs étaient sollicités par les élèves pendant les récréations et les médiations se déroulaient dans la cour d'école. L'aménagement d'un local de médiation en février 2001 a rendu possible la pratique de la médiation pendant les heures de cours ou pendant la période du midi. Ce local était supervisé par un éducateur qui se trouvait à proximité. À partir de ce moment, plusieurs médiations ont eu lieu pendant les heures de classe ou à la pause du midi, avec l'approbation de l'enseignante.

De décembre 2000 à février 2001, les équipes de médiation (5 élèves/équipe) ont été supervisées à raison d'une rencontre de 45 minutes par semaine. De février à juin 2001, les supervisions de groupe ont eu lieu à une fréquence de deux par mois. De plus, de nombreuses rencontres individuelles ont été nécessaires pour plusieurs médiateurs. Comme la motivation de certains médiateurs était fluctuante (difficulté à accepter l'échec d'une médiation, les moqueries de la part des camarades, etc...), dès janvier 2001, l'équipe d'intervention a mis en place des renforçateurs: argent scolaire, collations pour les médiateurs, photos des médiateurs affichées, concours par intercom). Un article a aussi été publié dans une revue professionnelle affichant la photo de quelques médiateurs en devoir (Beaumont, 2001). En mars 2001, des journalistes sont venus faire un reportage télévisé au sujet du projet de médiation. Celui-ci a été diffusé par la suite au bulletin de nouvelles de la chaîne nationale.

En avril 2001, une relance des ateliers de résolution de conflits a été effectuée dans les classes d'expression dramatique en utilisant des jeux de rôle. Par la suite, la campagne «médiateur d'un jour» a permis à 15 élèves additionnels de devenir assistant-médiateur et

de porter le dossard pendant une journée. Ces activités ont toutes été supervisées par les médiateurs réguliers. En mai 2001, une journée d'activités de plein air a été offerte aux médiateurs qui souhaitaient retourner au chalet où s'était déroulée leur formation initiale. Pendant le gala de fin d'année, le programme de médiation par les pairs a été mis à l'honneur et un certificat a été remis par le directeur de l'école à chacun d'entre eux, en guise de remerciement pour le travail effectué.

Résultats

La première partie des résultats porte sur les analyses statistiques qui ont servi à vérifier l'influence de certaines variables sur le développement comportemental, socioaffectif et sociocognitif des élèves médiateurs. Des analyses de corrélations (r de Pearson), des tests t et des tests de khi-carré ont été effectués en retenant le seuil alpha de .05 pour l'interprétation des résultats. Le test U de Mann-Whitney a aussi été utilisé en raison de la petitesse de notre échantillon. La deuxième série de résultats provient des instruments issus de l'implantation du programme : questionnaires complétés par les élèves et les enseignants, bilans et fiches statistiques.

Résultats des analyses

Pour évaluer si le sexe des médiateurs pouvait avoir une influence sur leur développement aux niveaux comportemental, socioaffectif et sociocognitif, des tests non-paramétriques (U de Mann-Whitney) ont été effectués sur la différence entre le prétest et le post test pour chacune des variables étudiées. Bien que les résultats n'indiquent aucun résultat significatif pour la variable « sexe », d'autres analyses ont permis de constater que les garçons médiateurs avaient été consultés aussi souvent que les filles médiatrices, toutes proportions gardées (5 médiatrices et 10 médiateurs).

Les tests de corrélation (r de Pearson) ne révèlent aucun lien significatif entre l'âge des médiateurs et les résultats obtenus aux mesures entre le prétest et le post test pour les mêmes variables étudiées.

La troisième question à l'étude visait à vérifier si le nombre de médiations effectuées par les médiateurs pouvait avoir des effets sur les aspects comportemental, socioaffectif et sociocognitif. Les tests de corrélation (r de Pearson) présentés dans le tableau 4.1 indiquent une augmentation significative du niveau d'anxiété chez les médiateurs qui ont effectué un plus grand nombre de médiations (r de Pearson = 0.655, $p < 0.01$).

Tableau 4.1 Coefficients de corrélation (r de Pearson) mesurés entre le nombre de médiations effectuées et chacune des variables à l'étude

	Autocontrôle	Expression	Anxiété/ retrait social	Prosocialité	Agressivité	Compétence comportementa	Acceptation sociale	Estime de soi	Inférences intentionnelles	Inférences accidentelles	Solutions agressives	Solutions non-agressives
r de Pearson	.43	-.15	.66	.32	-.17	.13	.15	.37	-.06	.06	-.29	.29
p=	.16	.63	.008*	.25	.55	.65	.60	.17	.82	.85	.30	.30
n=	12	12	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

La dernière série d'analyses a été effectuée à l'aide des données tirées des fiches statistiques complétées par les médiateurs après chaque médiation. Des tests de khi-carré ont révélé un lien significatif entre le niveau de satisfaction personnelle exprimé par les médiateurs et l'issue positive ou négative de leurs médiations ($\chi^2 [2, n = 134] = 10.036$, $p < 0.01$). L'issue positive d'une médiation réfère au fait qu'elle se conclue par une entente entre les parties impliquées. L'issue négative fait plutôt allusion à une médiation qui ne s'est pas terminée par un arrangement entre les enfants (abandon, dispute lors de la médiation, absence de solutions ou refus de l'entente proposée, etc...). Ces résultats

indiquent que les médiations non réussies ont entraîné un niveau d'insatisfaction plus élevé chez l'ensemble des médiateurs (voir Tableau 4.2). Toutefois, les Tableaux 4.3 et 4.4 démontrent que ce lien ne serait significatif que chez les filles médiatrices ($\chi^2 [2, n = 42] = 14.139, p = 0.001$), les garçons étant moins sensibles à cet aspect ($\chi^2 [2, n = 92] = 0.043, p = 0.979$).

Tableau 4.2 Issue des médiations et niveau de satisfaction exprimé par les médiateurs

Issues des médiations	Niveau de satisfaction exprimé			Nombre de médiations
	peu satisfait	satisfait	très satisfait	
Acceptées	12.0 ¹ (15.9) ²	34.0 ¹ (34.3) ²	72.0 ¹ (67.8) ²	118.0
Refusées	6.0 ¹ (2.1) ²	5.0 ¹ (4.7) ²	5.0 ¹ (9.2) ²	16.0
Total des médiations	18.0	39.0	77.0	134.0

¹ valeurs observées

² valeurs attendues

($\chi^2 [2, n = 134] = 10.036, p = .007$).

Tableau 4.3 Issue des médiations et niveau de satisfaction exprimé par les garçons médiateurs

Issues des médiations	Niveau de satisfaction exprimé			Nombre de médiations
	peu satisfait	satisfait	très satisfait	
Acceptées	10.0 ¹ (10.2) ²	24.0 ¹ (24.0) ²	51.0 ¹ (50.8) ²	85.0
Refusées	1.0 ¹ (8.0) ²	2.0 ¹ (2.0) ²	4.0 ¹ (4.2) ²	7.0
Total des médiations	11.0	26.0	55.0	92.0

¹ valeurs observées

² valeurs attendues

($\chi^2 [2, n = 92] = 0.043, p = 0.979$).

Tableau 4.4 Issue des médiations et niveau de satisfaction exprimé par les filles médiatrices

Issues des médiations	Niveau de satisfaction exprimé			Nombre de médiations
	peu satisfait	satisfait	très satisfait	
Acceptées	2.0 ¹ (5.5) ²	10.0 ¹ (10.2) ²	21.0 ¹ (17.3) ²	33.0
Refusées	5.0 ¹ (1.5) ²	3.0 ¹ (2.8) ²	1.0 ¹ (4.7) ²	9.0
Total des médiations	7.0	13.0	22.0	42.0

¹ valeurs observées

² valeurs attendues

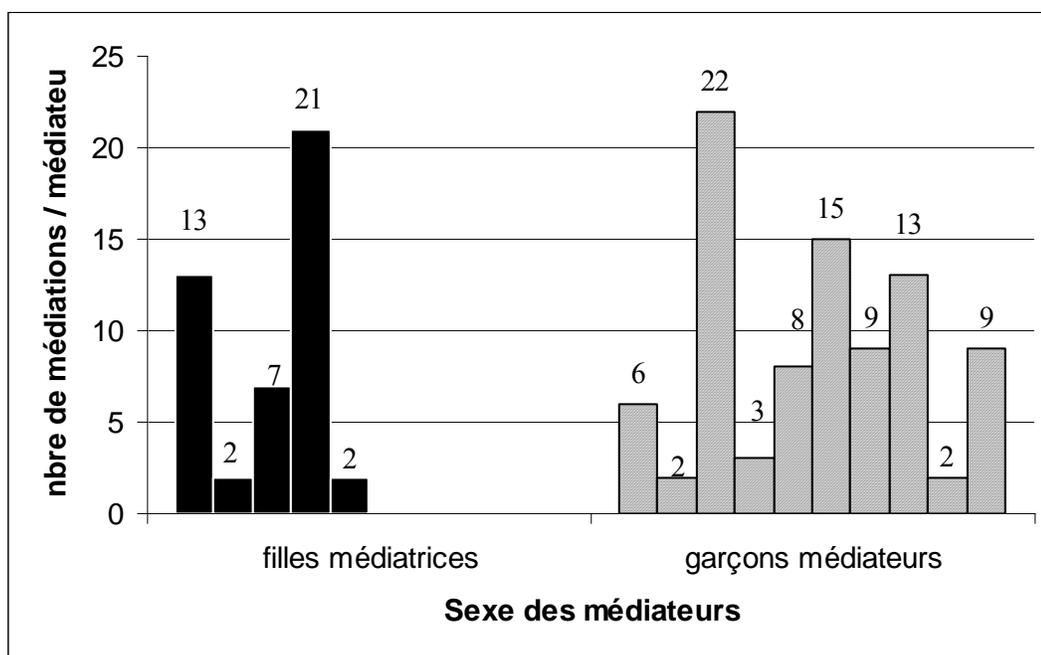
($\chi^2 [2, n = 42] = 14.139, p = 0.001$).

Les questionnaires, les fiches statistiques complétées par les médiateurs, leurs commentaires recueillis en cours d'année de même que ceux émis par les enseignants lors des bilans d'équipe constituent une source riche d'informations qui permettent de mieux évaluer l'ensemble du processus auquel ont participé ces élèves médiateurs.

Les fiches statistiques

Les données provenant des fiches statistiques complétées par les médiateurs ont permis de constater que 134 médiations ont été effectuées et se sont soldées par une entente entre les enfants dans 86% des cas. La figure 4.1 montre le nombre de médiations effectuées par chacun des médiateurs. De plus, 94% des élèves du groupe expérimental ont utilisé les services d'un médiateur au moins une fois pendant l'année. Un haut niveau de participation (80%) a aussi été observé chez les élèves de 6^e année, les plus réfractaires au début du projet. Les fiches statistiques révèlent que 12 médiateurs ont eu recours aux services de médiation pour eux-mêmes et ont été impliqués dans 35 conflits gérés par un collègue médiateur. Cependant, aucun élève de l'équipe de médiation n'a récolté de billet d'indiscipline lorsqu'il était en devoir et le taux d'échec des médiations s'est réparti assez également entre les médiateurs, proportionnellement au nombre de médiations effectuées par chacun.

Figure 4.1 Nombre de médiations effectuées pour chacun des médiateurs



Les questionnaires

À l'aide des questionnaires conçus pour la présente étude, les médiateurs ont exprimé un haut niveau de satisfaction suite à leur implication dans l'équipe de médiation. Les éléments de satisfaction rapportés se décrivent comme suit par ordre d'importance : 1) effectuer des médiations, 2) se faire demander d'effectuer une médiation, 3) participer aux activités spéciales, 4) assister aux groupes de supervision, 5) superviser les médiateurs d'un jour, 6) recevoir de l'argent scolaire pour leur travail et 7) être encouragés par les adultes de l'école. Parmi leurs insatisfactions, ils mentionnent 1) les élèves qui ne voulaient pas de médiation, 2) les conflits qui surviennent lors de la médiation, 3) les provocations des autres élèves au début du projet, 4) la rareté des médiations, 5) les moqueries des camarades, 6) la responsabilité de travailler lorsqu'ils n'en avaient pas envie et 7) les élèves en conflit qui ne sollicitaient pas leur aide. Pour améliorer le système de médiation, ils suggèrent de multiplier les supervisions et d'augmenter les activités spéciales ainsi que le salaire des médiateurs. Ils auraient souhaité que les élèves utilisent davantage le système de

médiation et que les enseignants réfèrent davantage au service de médiation. Quelques-uns ont aussi mentionné leur intérêt à visiter d'autres écoles pour faire connaître leur travail.

Les 15 médiateurs sélectionnés et entraînés étaient toujours en poste à la fin de l'année scolaire. La majorité d'entre eux (94%) croient que leur travail a contribué à aider les élèves et 88% estiment que leur intervention a fait diminuer le niveau de violence à l'école. Plusieurs d'entre eux (40%) auraient souhaité recevoir plus de support de la part des enseignants bien que 88% considèrent avoir reçu un bon support des responsables du projet. Seulement 52% des médiateurs mentionnent avoir reçu des encouragements de la part de leurs parents.

Interrogés sur leurs intentions de continuer ou non leur travail de médiateur l'année suivante, 11 élèves (72%) ont mentionné vouloir maintenir leur participation au programme alors qu'un seul était ambivalent. Parmi les trois médiateurs qui ont répondu négativement à cette question, deux quittaient cette école pour intégrer le secondaire alors que celui qui ne souhaitait pas renouveler son expérience évoquait la difficulté d'être en devoir lorsqu'il n'en avait pas envie.

Les questionnaires complétés par les enseignants en fin d'année indiquent que 84% d'entre eux ont référé des élèves au service de médiation « souvent » et « à l'occasion ». Les observations consignées par les responsables du projet indiquent que les enseignants ont commencé à référer des élèves au service de médiation à partir du mois de février 2001. En réunion d'équipe plusieurs enseignants mentionnent qu'ils auraient pu faire davantage de promotion dans leur classe et que bien souvent, ce sont les enfants qui leur ont suggéré d'utiliser le service. Ils se sont cependant déclarés unanimement satisfaits de l'intervention et ont constaté une amélioration au niveau du climat de l'école. Certains ont mentionné que la valorisation des médiateurs avait été un élément déterminant pour la réussite de ce projet et qu'il était important de maintenir un haut niveau de motivation chez ces derniers. Ils disent avoir constaté à plusieurs reprises la fierté des médiateurs de leur classe lorsque ces derniers étaient sollicités. Plusieurs ont mentionné que le programme de médiation par les pairs avait dépassé leurs attentes et qu'ils avaient été étonnés de voir comment ces jeunes en difficulté pouvaient arriver à s'entraider. Finalement, des enseignants ont suggéré

d'étendre ce système d'entraide aux élèves qui avaient besoin de se confier à un pair, dans le but de recevoir du soutien sans nécessairement avoir un conflit à régler.

Discussion

Cette étude avait pour but d'étudier certaines variables susceptibles d'influencer le cheminement psychosocial des élèves qui présentent des troubles de comportement et qui agissent comme médiateurs. Nous souhaitions ainsi vérifier si des caractéristiques particulières rattachées aux médiateurs pouvaient être associées aux effets produits par l'intervention. Des variables individuelles telles le sexe et l'âge des médiateurs ont été mises en relation avec chacune des composantes comportementales, sociaffectives et sociocognitives à l'étude. D'autres variables liées à la pratique de la médiation ont aussi été étudiées. Ainsi, nous avons vérifié si le nombre de médiations effectuées avait une influence sur les effets du programme chez les médiateurs. Nous voulions finalement savoir si le sentiment de satisfaction personnelle des médiateurs était associé à la réussite ou à l'échec de leurs médiations

Les résultats indiquent que ni l'âge, ni le sexe n'ont influencé le développement psychosocial des médiateurs qui ont participé à l'intervention. Les observations faites sur le terrain abondent dans le même sens car elles ont permis de constater que le niveau de participation des médiateurs n'était pas en lien avec leur âge ou leur sexe. Ainsi, le plus jeune (9 ans) a effectué le même nombre de médiations que le plus âgé (12 ans) et la popularité des médiateurs ne semble pas s'être établie en relation avec l'âge de ces derniers. On constate aussi qu'en proportion de leur nombre, les garçons médiateurs ont effectué autant de médiations que leurs collègues féminins. Ces derniers résultats rejoignent ceux obtenus par Cunningham et al. (1998) auprès d'élèves fréquentant des écoles régulières. Bien que les filles soient généralement plus nombreuses à se porter volontaires au poste de médiateur, ces chercheurs mentionnent que les médiations se répartissent finalement assez bien entre les sexes des médiateurs une fois le programme implanté. Dans le domaine de l'entraide par les pairs, la discussion sur le sexe des aidants suscite régulièrement diverses réflexions. Plusieurs études effectuées dans le domaine de l'entraide par les pairs rapportent qu'il est souvent difficile de trouver des garçons volontaires pour devenir pairs aidants

(Cowie, 2000; Naylor & Cowie, 1999). Ce phénomène semble encore plus évident dans les écoles mixtes alors que dans les écoles réservées aux garçons, il y aurait souvent trop de volontaires. Au début de la présente étude, un très grand nombre de garçons se sont aussi portés volontaires pour rejoindre l'équipe de médiation. Comme cette école accueille majoritairement des garçons on peut constater que cet intérêt est aussi observable auprès d'une clientèle en difficulté. Bien que l'entraide n'était pas très valorisée dans cet établissement scolaire à haut niveau d'agressivité, les garçons ont présenté un taux de participation élevé au programme. L'étonnement des enseignants a souvent été constaté lorsque ces derniers voyaient leurs élèves agressifs régler un conflit entre deux autres enfants.

Une autre question de l'étude visait à vérifier si le fait d'avoir effectué plusieurs médiations influençait le cheminement comportemental, socioaffectif et sociocognitif des médiateurs. Les résultats ont révélé une augmentation significative de l'anxiété chez les médiateurs qui étaient intervenus un plus grand nombre de fois. Il est possible que la responsabilité reliée à la tâche ait pu représenter un fardeau pour les médiateurs les plus sollicités. La théorie du « *burden effect* » pourrait ainsi expliquer ces effets indésirables reliés à la pratique de la médiation entre enfants (George, 1996; Whitlatch et al., 1997). Bien que le niveau d'anxiété ait augmenté chez ces jeunes, les analyses n'indiquent aucun autre effet négatif relatif à une augmentation de l'agressivité ou à une plus grande attribution d'intentions hostiles. Les médiateurs qui ont effectué un plus grand nombre de médiations sont aussi ceux qui se sont le plus impliqués au sein de l'équipe de médiation et les plus volontaires à initier de nouvelles activités. Le fort sentiment de valorisation vécu par ces médiateurs peut avoir été un facteur de protection assez puissant pour leur permettre de continuer à cheminer personnellement sans développer d'autres symptômes négatifs. Ces constatations rejoignent l'opinion émise par Lavoie (1999) à l'effet qu'il y aurait à la fois des coûts et des gratifications rattachées au rôle de la personne aidante. La supervision continue des médiateurs revêt donc une importance de tout premier ordre pour pallier aux effets négatifs reliés au rôle de médiateur. Les responsables des programmes de médiation doivent donc avoir le souci constant de multiplier les activités valorisantes et de maintenir un niveau élevé de motivation chez ces élèves qui présentent des besoins affectifs particuliers. Les rencontres de supervision offertes à ces élèves doivent donc favoriser l'expression du vécu

des médiateurs compte tenu du fait que l'un des effets du fardeau de l'aidant (burden effect) consiste justement à se replier sur soi et à ne pas demander l'aide d'autrui.

Les élèves qui présentent des troubles de comportement sont généralement très sensibles à l'échec et y réagissent souvent de façon agressive ou en se retirant. Nos analyses rapportent que les médiations non complétées ou non réussies entraînent des effets négatifs sur le niveau de satisfaction personnelle exprimée par les filles médiatrices. Alors que les garçons sont peu sensibles sur cet aspect, les filles s'avèrent être beaucoup plus critiques envers elles-mêmes. Il aurait été intéressant de vérifier comment les médiatrices abordaient les autres médiations après un échec de ce genre. Le lien existant entre le niveau de satisfaction personnelle et l'estime de soi est certes intéressant à relever. Lorsqu'on considère les résultats mitigés des études traitant sur l'estime de soi des élèves médiateurs (Corriveau et al., 1998; Long et al., 1998) on pourrait suggérer une meilleure préparation des médiateurs à faire face aux échecs inévitables reliés à leur tâche. Le niveau de maturité de ces enfants ne leur permet peut-être pas de bien gérer ces situations qui peuvent être vécues comme des échecs. À cet effet, un atelier pour apprendre à mieux gérer ces situations d'échec pourrait être inséré dans la formation initiale des médiateurs de façon à leur faire prendre conscience que la réussite d'une médiation ne repose pas exclusivement sur les épaules de l'aidant. Bien que la plupart des formations enseignent aux élèves que les deux parties doivent être d'accord avant d'entreprendre une médiation, leur désir d'aider est parfois tellement envahissant qu'ils outrepassent cette consigne de base et s'exposent à un échec de leur intervention.

Les informations tirées de l'analyse de l'implantation sont assez éloquentes pour conclure que l'expérience s'est avérée positive pour les médiateurs qui ont participé à cette expérimentation. Les commentaires recueillis auprès de ces derniers laissent bien paraître leurs besoins de compétence sociale, d'acceptation, d'appartenance et de reconnaissance sociale à travers les satisfactions et insatisfactions qu'ils ont exprimées. Les programmes traditionnels de médiation par les pairs répondent assez bien à ces besoins pour les enfants qui ne présentent pas de graves problèmes de comportement. On sait cependant que les élèves qui manifestent des difficultés d'adaptation sociale nécessitent un encadrement spécifique. Les processus de sélection, de formation et de supervision des programmes de

médiation doivent ainsi être adaptés pour que cette expérience s'avère positive. Certains chercheurs ont dû écarter les médiateurs indisciplinés de leur équipe de médiation, probablement parce que leur programme ne prévoyait pas d'encadrement particulier pour ce type d'élèves. Il importe donc d'investir du temps et de prévoir les ajustements nécessaires si on veut éviter que l'enfant ajoute cette expérience à son registre d'échecs.

Cette expérimentation s'est déroulée dans une école spécialisée en adaptation scolaire et ce contexte fait en sorte il est difficile de généraliser les résultats à un milieu scolaire régulier. Cependant, certains éléments peuvent être retenus pour favoriser la participation des jeunes en difficulté dans une équipe de médiation où qu'elle soit et permettre qu'ils retirent des gains personnels de cette expérience.

La sélection

Quelques auteurs soulignent que les élèves en difficulté sont rarement choisis pour devenir médiateurs et certains d'entre eux ne proposent même pas leur candidature craignant qu'elle soit refusée (Bonafé-Schmitt, 2000 ; Casella, 2000). Intégrer ce type d'enfant dans une équipe de médiation constitue une intervention en soi mais l'élève doit d'abord avoir l'occasion de participer à la sélection. Les critères de sélection doivent être assez souples pour permettre à ces élèves d'être éligibles. L'adaptation du processus de sélection telle que présentée dans cette étude peut inspirer les intervenants qui veulent implanter ce genre de programme dans un milieu scolaire similaire. Toutefois, d'autres adaptations s'avéreront nécessaires et devront tenir compte des contraintes du milieu si on souhaite intégrer quelques élèves en trouble de comportement dans les équipes de médiation.

La formation

Offrir la formation des médiateurs dans un chalet de campagne permet de construire une bonne cohésion de l'équipe dès le départ du projet. Cependant, la distraction occasionnée par le nouvel environnement et les nouvelles amitiés diminuent leur capacité d'attention et nuisent aux apprentissages techniques à faire. Ainsi, il serait préférable d'offrir cette formation dans un milieu mieux adapté aux apprentissages techniques nécessaires à la préparation des médiateurs. Des ateliers pourraient par exemple être divisés en séances de

60 minutes, avec un maximum de deux séances par jour et une sortie pourrait être organisée dans le but précis de créer des liens entre les enfants. Des discussions touchant le rejet possible de la part des pairs et le sentiment d'échec dans certaines circonstances permettraient de prévenir et de mieux préparer ces élèves aux aspects négatifs reliés à leur tâche.

La supervision

Les élèves en difficulté ont besoin d'un encadrement plus important que les autres élèves qui participent à ces programmes. Les rencontres hebdomadaires peuvent bien combler les besoins de ces jeunes. Plusieurs rencontres individuelles devront cependant avoir lieu tout au long de l'année. Ces élèves présentent souvent des problèmes de motivation et sont portés à démissionner aux premières contraintes. De ce fait, un système de récompenses peut stimuler la motivation, le temps de permettre à l'élève de retirer un autre type de gratification de son expérience de médiateur. Cependant, si l'élève ne retire pas de satisfaction à pratiquer la médiation, les récompenses n'arriveront pas à le motiver à venir en aide à ses pairs. Dans cette étude les élèves ont mentionné les récompenses (argent scolaire) très loin derrière les gratifications sociales engendrées par la pratique de la médiation. Ces sentiments de valorisation semblent en effet fournir la motivation nécessaire aux élèves pour persévérer dans leur tâche. De plus, il importe de susciter l'intérêt des parents afin qu'ils valorisent et encouragent eux aussi l'implication de leur enfant au programme de médiation. Finalement, la promotion continue du programme dans l'école permet aux autres élèves de ne pas oublier l'existence des médiateurs et les incitent à se référer plus souvent à leurs services. Sans cet élément promotionnel, les médiateurs pratiquent très peu de médiations et se désintéressent rapidement de leur rôle.

Bien que les résultats de cette étude suggèrent certaines pistes de recherche et d'intervention, ils doivent cependant être considérés avec prudence compte tenu des limites méthodologiques importantes que nous devons souligner. La plus importante est sans doute reliée à la grandeur de notre échantillon qui comptait seulement 15 médiateurs (10 garçons et 5 filles). Ce très petit nombre de sujets ne peut qu'affaiblir considérablement la puissance de nos tests statistiques. Cependant, les élèves qui manifestent des troubles de

comportement et qui pratiquent la médiation sont encore tellement rares, qu'il est actuellement difficile de trouver un échantillon plus large de sujets qui corresponde à cette description. Une deuxième limite de l'étude concerne la difficulté à évaluer les effets réels du programme sur ces enfants qui vivent des difficultés personnelles, sociales, scolaires et familiales, et qui bénéficient de toute une gamme de services offerts par l'école et les services sociaux. De plus, leurs milieux de vie sont souvent instables et ils font face à des situations très anxiogènes à l'extérieur de l'école. À titre d'exemple, trois des médiateurs qui participaient à cette étude vivaient en famille d'accueil ou en foyer de groupe, deux ont vécu la séparation de leurs parents, la garde parentale a changé pour un autre élève, certains ont eu à comparaître devant le tribunal de la jeunesse pendant l'année scolaire, et la liste pourrait se prolonger. Comme tous ces enfants avaient des cadres de vie différents, plusieurs variables n'ont pu être contrôlées.

Conclusion

Cette étude avait pour but d'étudier certaines variables susceptibles d'influencer le développement psychosocial des enfants médiateurs qui présentent des troubles de comportement. La littérature qui porte sur le vécu des jeunes aidants est peu développée alors que celle qui traite de l'entraide entre pairs qui présentent des troubles de comportement est presque inexistante. En conséquence il est difficile d'évaluer la qualité réelle de l'adaptation psychosociale des enfants qui présentent des troubles de comportement et qui agissent comme médiateurs. Cependant, la présente étude a permis de d'identifier deux variables associées à la pratique de la médiation susceptibles d'avoir des une influence sur l'adaptation psychosociale de ces enfants soient: l'augmentation de l'anxiété reliée à une pratique plus fréquente de la médiation et le faible niveau de satisfaction personnelle vécu par les filles suite à une médiation « non réussie ». Ces effets indésirables ne doivent cependant pas faire oublier les commentaires positifs recueillis par les élèves médiateurs et les enseignants qui ont pris part à l'expérimentation. Un grand nombre d'études rapportent les effets bénéfiques des programmes de médiation par les pairs sur les enfants et sur le climat scolaire. Dans cette article nous avons voulu documenter la mise en œuvre de l'intervention dans le but de faire ressortir l'importance de l'implication des adultes de l'école. Avec une clientèle en difficulté la qualité de l'encadrement qui est

offert aux médiateurs déterminera en grande partie la réussite ou l'échec de l'implantation. Tous les médiateurs sélectionnés au début du projet étaient encore en poste à la fin de l'année scolaire. Ce faible taux d'attrition témoigne que des jeunes en difficulté peuvent persévérer dans une tâche qui n'est pas toujours facile à gérer à condition qu'ils reçoivent le soutien nécessaire. Ces résultats plaident en faveur de l'intégration de jeunes qui manifestent des troubles de comportements dans les équipes de médiation implantées dans des écoles régulières.

Les limites méthodologiques de cette recherche incitent à interpréter les résultats avec beaucoup de prudence compte tenu du petit nombre d'élèves médiateurs. Ces conclusions peuvent toutefois orienter d'autres travaux permettant l'amélioration de nos connaissances du vécu des jeunes aidants. Ainsi, d'autres stratégies d'intervention pourront être développées pour favoriser l'adaptation psychosociale de ces élèves médiateurs.

Références

- Araki, C. T. (1990). Dispute management in the schools. Mediation Quarterly, 8, 51-62.
- Beaumont, C. (2001). Des élèves en adaptation scolaire dans le rôle de médiateurs. La Foucade, 1 (2).
- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement. Revue de Psychoéducation et d'Orientation, 32(1).
- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003). Les effets d'un programme de médiation par les pairs adapté aux élèves en trouble de comportement (en préparation).
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F., (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology, 23 (3), 260-271.
- Behar, L.B., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. Developmental Psychology, 10, 601-610.
- Bell, S.K., Coleman, J.K., Anderson, A., & Whelan, J.P. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. Psychology in the School, 37 (6), 505-516.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). La médiation scolaire par les élèves. ESF éditeur, Issy-les Moulineaux, France.
- Bowen, F., Desbiens, N., Janosz, M., Bélanger, J., Lacroix, M., Dufresne, C., Zineb, M., Fortin, F., & Rondeau, N. (2003, Mai). Évaluation du programme « Vers le Pacifique » après une première année d'implantation dans des écoles primaires du Québec. Communication présentée dans le cadre de la Deuxième Conférence Mondiale sur la violence à l'école, Québec, Canada.

- Bowen, F., & Laurendeau, M.C. (1996). Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal. In J. Coiteux, P. Campeau, M. Clarkson, M.M. Cousineau (Eds.), Question d'équité : L'aide aux victimes d'actes criminels (pp.301-321). Montréal : Association Québécoise Plaidoyer-Victime.
- Bream, L., Hymel, S., & Rubin, K.H. (1986). The Social Problem Solving Interview: A manual for administration and scoring. Manuscrit non publié. University of Waterloo.
- Burrell, N.A., Vogl, S.M. (1990). Turf-side conflict mediation for students. Mediation Quarterly, 7 (3), 237-250.
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. Urban Education, 35 (3), 324-355.
- Centre Mariebourg. (1998a). La résolution de conflits au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre Mariebourg. (1998b). La médiation par les pairs au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Conflict Resolution Unlimited. (1995). Student mediation training program. Middle school edition, Bellevue, WA.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir. Avis au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N., & Belanger, J. (1998). Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs: Une étude préliminaire, Science et Comportement, 26 (3), 171-180.
- Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Martorelli, V., Tran, A.J., Zacharias, R. (1998). The effects of primary division student mediated conflict resolution programs on playground aggression. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (5), 653-662.

- Cowie, H. (2000). Bullying: the challenge of peer support. The New Therapist, 7 (4), 30-34.
- Dodge, K.A., & Sombert, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child Development, 58, 213-224.
- Dumas, J.E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. During (Ed.), Éducation familiale: Un panorama des recherches internationales (pp. 93-133). Paris: Editions Matrice.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, D. (1991). Getting to yes: Negotiating agreements without giving in. New-York: Penguin.
- Fortin, L., & Strayer, F.F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. Revue des Sciences de l'Éducation, 26 (1), 3-16.
- Fowler, P.C., & Park, R.M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. Psychological Reports, 45, 599-606.
- George, L.K. (1996). Missing Links: The case for a social psychology of the Life course. The Gerontologist, 36 (2), 248-255.
- Gentry, D.B., & Benenson, W.A. (1993). School to home transfer of conflict management skills among school age children. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, February, 67-73.
- Gibbs, J.C., Potter-Granville, B., Goldstein, A.P., & Brendtro, L.K. (1996). From harassment to helping with antisocial youth: The Equip Program. Reclaiming Children and Youth, 5 (1), 40-46.
- Goldstein, P.A., & Glick, B. (1987). Aggression replacement training. Champaign, Illinois : Research Press Company.

- Gottlieb, B.H. (1989). A contextual perspective on stress in family care of the elderly. Canadian Psychology, 30, 596-607.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N.(1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. Special Services in the Schools, 8, 137-158.
- Groleau, R. (1990). L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons qui présentent des troubles de comportement. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
- Harter, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC. Document inédit. University of Denver.
- Hébert, J. F. (2000). Les effets d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs auprès d'élèves à risque. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada..
- Hessler, R.M., Hollis, S., & Crowe, C. (1998). Peer mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence. Mediation Quarterly, 15 (3), 187-198.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. Professional school counselling. 3 (1), 11-20.
- Huitema, B.E. (1980). The analysis of covariance and alternatives. New-York: John Wiley.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66 (4), 459-506.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2000). Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research. Document électronique, Minneapolis, University of Minnesota, Cooperative learning Center, <http://www.clrc.com/pages/peace-meta.html>

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). Impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. American Educational Research Journal, *32* (4), 829-844.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. Journal of Abnormal Child Psychology, *18* (2), 165-177.
- Lane, P.S., McWhirter, J.J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school. Children.Elementary School Guidance and Counseling, *27* (1), 15-23.
- Lavoie, J.P. (1999). La structuration familiale de la prise en charge des parents âgés : Définitions profanes et rapports affectifs. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Document électronique: <http://www.pum.umontreal.ca/theses/pilote/lavoie/these.html>
- Lawton, M.P., Moss, M., Kleban, M.H., Glicksman, A., & Rovine, M. (1991). A two-factor model of caregiving appraisal and psychological well-Being. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, *46*, 181-186.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? Mediation Quarterly, *16* (1), 85-99.
- Long, J.J., Fabricius, W.V., Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. Mediation Quarterly, *15* (4), 289-302.
- McConnell, R.S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, *12*, 242-252.
- Morizot, J., & LeBlanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante : Une recension critique des écrits. Revue Canadienne de Psychoéducation, *29*, 87-117.

- National Institute of Justice. (1995). Evaluation of violence prevention programs in middle schools. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- N.A.M.E. (1996). Recommended standards for school based peer mediation program. Washington, D.C.: National Institute for Dispute Resolution.
- Naylor, P., & Cowie, H. (2000). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. Journal of Adolescence, *22*, 467-479.
- Pearlin, L.I., Mullan, J.T., Semple, S.J., & Skaff, M. M. (1990). Caregiving and the stress process: An overview of concepts and their measures. The Gerontologist, *30*, 583-594.
- Perry, D.G., Perry, L.C. & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C.H. Shantz & W.W. Hartup, Conflict in child and adolescent development (pp. 301-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Poulin, F. & Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: Un examen de la règle de dissimilarité. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, *27*, 286-300.
- Powell, K.E., Muir-Mc Clain, L., & Halasyamani, L. (1995). A Review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. Journal of School Health, *65* (10), 426-431.
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire: Vers le Pacifique. Rapport final présenté au Centre Mariebourg, Montréal.
- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S., Bélanger, J. (1997). Validation du questionnaire «Répertoire d'habiletés à l'école». Science et comportement, *26* (supplément), S172.
- Roush, G., & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. Mediation Quarterly, *11* (2), 185-191.

- Russo, M., & Beidel, D.C. (1994). Comorbidity of childhood anxiety and externalizing disorders: Prevalence, associated characteristics and validation issues. Clinical Psychology Review, 14, 199-221.
- Schrumpf, F., Crawford, D., & Usadel, H.C. (1991). Peer mediation : Conflict resolution in schools (1e édition) Champaign, IL: Research Press.
- Stomfay-Stitz, A.M. (1994). Conflict Resolution and peer mediation: Pathways to Safer Schools. Childhood Education, 70(5), 279-282.
- Tremblay, R.E. (1997). Prédire et prévenir la violence des adolescents: L'étude longitudinale et expérimentale de Montréal. Prisme, 17 (3-4), 494-507.
- Tremblay, R.E., Desmarais, L., Gagnon, C. & Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire in a francophone population: Factor structure between culture, sexe, ages and sociometric classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-487.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire : Concurrent and predictive correlates. International Journal of Behavioral Development, 15 (2), 227-245.
- Turcotte, D. (1995). La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves : Une analyse stratégique. Revue canadienne de l'éducation, 20(3), 333-377.
- Vanayan, M., White, N., Yuen, P., & Teper, M.(1996). The effects of a school-based mediation program on the attitudes and perceptions of student mediators. Education Canada, 36 (3), 38-42.
- Van Slyck, M., & Stern, M. (1991). Conflict resolution in educational settings: Assessing the impact of peer mediation programs. In K.G. Duffy et J.W. Grosch. (Ed.). Community mediation: A handbook for practitioners and researchers (pp. 257-274). New York: The Guilford Press.

- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C., & LeBlanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant: Prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E.(1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. Toronto: Brooks/Cole Publishing Company.
- Walker, M.H., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B.; Walker, J.& Golden, N. (1988). The Walker social skills curriculum: The accepts program. Austin, Texas. Pro-Ed.
- Webster-Stratton, C., & Wooley Lindsay, D. (1998). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. Journal of Clinical Child Psychology, 28 (1), 25-43.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. Journal of Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.

CHAPITRE 5 : Conclusion

Ce dernier chapitre se veut une synthèse des résultats obtenus et vise à faire ressortir les éléments principaux de l'ensemble de la thèse. Après avoir fait un bref rappel des objectifs de départ nous reverrons les principales conclusions rapportées par chacun des articles qui composent cette thèse. Des conclusions générales seront par la suite proposées en considérant les points forts et les limites méthodologiques inhérents à cette étude. En dernier lieu, des pistes de recherche et d'intervention seront suggérées pour que d'autres chercheurs poursuivent la réflexion à propos de cette intervention et en améliorent les contenus et les modalités d'implantation.

5.1 Objectifs

Le premier objectif de cette recherche visait à évaluer les effets d'un programme de médiation par les pairs sur les plans comportemental, socioaffectif et sociocognitif chez des élèves présentant des troubles de comportement. Les élèves participants étaient des jeunes du primaire qui fréquentaient une école spécialisée en adaptation scolaire. Le second objectif de l'étude portait davantage sur les retombées du programme auprès des médiateurs qui présentaient eux aussi des problèmes de comportement. Les résultats obtenus sur les mesures comportementales, sociocognitives et socioaffectives ont été comparées aux élèves non-médiateurs de la même école et aux élèves de l'école témoin. Le dernier objectif visait à étudier certaines variables associées au développement psychosocial de ces médiateurs. Nous souhaitons ainsi vérifier si des caractéristiques particulières rattachées aux médiateurs pouvaient être associées aux effets produits par l'intervention. Des variables individuelles telles le sexe et l'âge des médiateurs ont été mises en relation avec chacune des composantes comportementales, socioaffectives et sociocognitives à l'étude. D'autres variables liées à la pratique de la médiation ont aussi été étudiées. Ainsi, nous avons vérifié si le nombre de médiations effectuées avait une influence sur les effets du programme chez les médiateurs. Nous voulions finalement savoir si le sentiment de satisfaction personnelle des médiateurs était associé à la réussite ou à l'échec de leurs médiations.

5.2 Synthèse des résultats

Le premier article offre une recension des écrits concernant les difficultés relationnelles des élèves qui présentent des troubles de comportement et les connaissances actuelles des programmes de médiation par les pairs. La littérature rapporte que des déficits au niveau des habiletés sociales empêchent ces jeunes de développer des relations interpersonnelles satisfaisantes. Les auteurs s'entendent pour dire que les différents programmes qui visent le développement de meilleures habiletés sociales ne génèrent pas toujours les résultats escomptés. Bien que ces jeunes fassent l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales en classe, ils ne sauraient pas quand et comment les utiliser dans un contexte social naturel.

En dépit des limites méthodologiques relevées dans ce champ d'étude, la littérature rapporte des effets bénéfiques observés tant sur le climat scolaire que sur les élèves suite à l'implantation de ces programmes. La plupart des chercheurs qui ont évalué ce type d'intervention constatent cependant que les médiateurs sont ceux qui récoltent le plus de bénéfices personnels et sociaux de l'expérience. Utilisés surtout dans une optique de prévention universelle de la violence, peu d'études ont évalué les effets de ce genre d'intervention sur les élèves qui présentent des troubles de comportement. On sait que ces derniers sont rarement choisis pour devenir médiateurs en raison de leur manque de compétence sociale qui les rend plutôt impopulaires aux yeux de leurs pairs. Une étude menée auprès d'adolescents délinquants vivant en institution, démontre que des interventions axées sur l'entraînement des habiletés sociales, la résolution de conflits et l'entraide par les pairs peut arriver à modifier le système de valeurs de ces jeunes (Gibbs et al., 1995). Bien que l'association à des pairs antisociaux ait souvent été identifiée comme étant nuisible à l'apprentissage de comportements sociaux mieux adaptés (Dishion et al., 2001) l'étude de Gibbs et ses collaborateurs apporte un éclairage nouveau. Ils avancent l'hypothèse qu'il est possible d'aider ces jeunes à adopter des conduites sociales plus adéquates en développant leurs habiletés à s'entraider.

Dans ce relevé de littérature on constate que les élèves qui présentent des troubles de comportement sont un peu laissés pour compte dans ces programmes de prévention universelle. Les bénéfices potentiels que ces interventions peuvent apporter à ces jeunes nous sont apparus suffisamment importants pour en justifier une étude plus approfondie.

Le second article de cette thèse porte sur les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en difficulté qui fréquentent une école spécialisée en adaptation scolaire. Les chercheurs ont adapté le programme « Vers le Pacifique » (Centre Mariebourg, 1998a ; 1998b) pour mieux répondre aux besoins de cette clientèle spéciale. En se dotant d'un groupe témoin provenant d'une école spécialisée semblable, cette étude a évalué les retombées de l'intervention sur l'ensemble des élèves du groupe expérimental. Le taux élevé de participation des élèves témoigne de la popularité de l'intervention auprès de cette clientèle. Une diminution du nombre de comportements violents a été observée entre le début de l'implantation (décembre 2000) et la fin de cette année scolaire. Les analyses d'impact ne révèlent pas d'effets significatifs du programme sur l'ensemble des élèves après une première année d'implantation. Toutefois, certains gains ont été observés chez les élèves médiateurs qui présentaient eux-mêmes des troubles de comportement. Comparés aux pairs de la même école, des améliorations ont été notées chez eux au niveau de l'autocontrôle comportemental, de l'expression des habiletés sociales et de l'estime de soi. De plus, les résultats révèlent une diminution de l'agressivité chez ces élèves médiateurs. Alors que ces derniers enregistraient des gains au niveau de l'autocontrôle comportemental et de l'expression des habiletés sociales, des baisses ont été observées sur ces mêmes variables chez les enfants de la même école et du groupe témoin.

En fin d'année, les élèves du groupe témoin attribuaient moins d'intentions hostiles aux personnages d'histoires hypothétiques alors que ceux de l'école expérimentale demeuraient stables sur cette variable. L'hypothèse principale soulevée pour expliquer ce résultat concerne les différences observées entre les deux écoles au niveau du type de gestion de classe. Toutes les classes du groupe témoin utilisaient un conseil de coopération sur une base régulière alors que l'école expérimentale utilisait peu cette approche. Il a donc été suggéré que ce système coopératif de gestion de classe puisse avoir influencé positivement les habiletés sociocognitives des élèves du groupe témoin (voir Laplante, 2000).

Cet article fournit une description détaillée de la mise en œuvre du programme de médiation dans ce milieu scolaire à haut niveau d'agressivité. Les données issues de l'analyse de l'implantation indiquent que les activités reliées au programme se sont progressivement intégrées au fonctionnement de l'école. Ce système d'entraide avait été

présenté aux élèves comme étant un service pour eux, dispensé par des jeunes ayant les mêmes difficultés qu'eux, qui s'efforceraient tout simplement de les aider. L'adhésion progressive des enseignants au programme semble avoir été encouragée par la popularité de l'intervention auprès des jeunes. Plusieurs intervenants scolaires ont été étonnés de voir que leurs élèves difficiles étaient capables d'offrir du soutien à leurs pairs. Ils ont finalement recommandé que l'intervention se poursuive l'année suivante, qu'on augmente le nombre de médiateurs et que le système d'entraide soit utilisé pour répondre à d'autres types de besoins (solitude, tristesse, rejet).

Les résultats obtenus dans cette étude ont permis d'identifier plusieurs éléments pouvant favoriser la réussite d'un programme de médiation par les pairs auprès de cette clientèle. Premièrement, l'implication des adultes de l'école est un élément clé du succès de l'intervention et détermine la qualité de l'implantation. Deuxièmement, des activités promotionnelles du programme sont nécessaires afin que les jeunes réfèrent au service de médiation et qu'ils intègrent ce processus de gestion de conflits à leur vie quotidienne. Troisièmement, un encadrement régulier et de qualité auprès des médiateurs est primordial si on souhaite que ces élèves en difficulté puissent bien s'acquitter de leur tâche. Ils ont tendance à se décourager facilement devant l'échec ou le rejet et sont plus habitués à recevoir de l'aide plutôt qu'à en donner. Le soutien constant des adultes combinés à des moyens de renforcement réguliers sont d'une importance capitale si on veut que ces enfants retirent des bénéfices personnels et sociaux de cette expérience.

Le dernier article inséré dans cette thèse s'intéresse plus particulièrement à l'adaptation psychosociale des élèves en difficulté qui agissent comme médiateurs. Le processus de sélection des médiateurs y est bien décrit de même que les modalités de leur formation et de leur supervision. La procédure de sélection a été adaptée aux besoins spécifiques de ces élèves et s'est déroulée en quatre étapes : a) tous les élèves de l'école ont été invités à choisir des médiateurs parmi leurs pairs et à poser leur propre candidature, b) la sélection des élèves a été entérinée par les enseignants réunis en assemblée, c) les médiateurs sélectionnés ont été rencontrés individuellement et en groupe afin de vérifier leur niveau de motivation et d) les médiateurs sélectionnés devaient obtenir l'autorisation de leurs parents avant d'entreprendre leur formation.

La formation des médiateurs a aussi été adaptée aux besoins des enfants et s'est déroulée dans un chalet de campagne. Bien que cette formule ait été efficace pour créer des liens entre les enfants, elle n'offrait pas un environnement propice aux apprentissages visés par la formation.

L'encadrement offert à ces enfants qui présentaient des troubles de comportement demande beaucoup d'implication de la part des adultes du milieu. Les supervisions de groupe ont été faites sur une base régulière et plusieurs rencontres individuelles ont eu lieu pour mieux suivre le cheminement des médiateurs. Des moyens de gratification se sont avérés nécessaires pour maintenir leur motivation, de même que plusieurs activités valorisantes et récréatives.

Les médiateurs ont rapporté certains aspects négatifs reliés à leur rôle (les moqueries des camarades, les provocations des autres élèves au début du projet, le refus des médiations, perte d'amis). Ils ont aussi mentionné certains éléments de satisfaction (faire des médiations, se faire demander pour faire une médiation, participer aux activités spéciales, assister aux supervisions...). Une forte majorité des médiateurs ont mentionné que leur travail avait contribué à aider les élèves et à faire diminuer le niveau de violence à l'école.

En plus des résultats issus du rapport d'implantation, des analyses statistiques ont été faites pour vérifier l'influence de certaines variables sur le cheminement comportemental, socioaffectif et sociocognitif des médiateurs. Les résultats révèlent que ni le sexe ni l'âge ne peuvent être associés aux effets produits par l'intervention. Par ailleurs, l'analyse d'implantation rapporte que les garçons médiateurs ont pratiqué autant de médiations que leurs collègues féminins et que le plus jeune médiateur (9 ans) avait effectué le même nombre de médiations que le plus âgé (12 ans).

Des analyses statistiques ont aussi été effectuées à partir des informations recueillies sur les fiches complétées par les médiateurs. Les résultats démontrent une augmentation significative du niveau d'anxiété chez les médiateurs qui ont pratiqué un plus grand nombre de médiations. En dépit du fait que la littérature soit peu loquace concernant les conditions psychologiques des enfants aidants, un parallèle a été établi avec les caractéristiques observées chez les adultes aidants. La théorie du « burden effect » a ainsi servi à expliquer

cette hausse d'anxiété observée chez certains médiateurs. Malgré cette hausse de l'anxiété, les analyses n'indiquent aucun effet négatif de l'intervention en ce qui a trait à une augmentation de l'agressivité ou à une plus grande attribution d'intentions hostiles. Il a été rapporté que les médiateurs les plus actifs étaient aussi les plus impliqués et les plus volontaires dans l'équipe de médiation. On a soulevé l'hypothèse qu'un fort sentiment de valorisation puisse être un facteur de protection assez puissant pour permettre à ces jeunes de poursuivre leur cheminement sans développer d'autres symptômes négatifs.

Un lien significatif a de plus été observé entre le niveau de satisfaction personnelle exprimé par les filles médiatrices et l'issue des médiations (réussite ou échec). Les garçons exprimeraient moins de sentiments d'insatisfaction suite à une médiation non réussie alors que les filles sembleraient plus affectées par le résultat de leur travail.

5.3 Limites de l'étude

En entreprenant cette recherche nous voulions apporter notre contribution scientifique en comblant certaines lacunes identifiées dans la littérature qui porte sur la médiation par les pairs. Les limites méthodologiques observées dans la plupart des études empêchent de bien saisir la portée réelle de cette intervention. L'utilisation d'instruments de mesure non standardisés d'une recherche à une autre, la durée variable des expérimentations, des modes d'implantation variés, la difficulté à assurer l'intégrité de l'intervention parmi les écoles participantes et l'absence de groupes témoins valables rendent très difficiles les comparaisons entre les études. De plus, il est plutôt rare de retrouver dans la littérature une étude qui documente suffisamment l'implantation du programme et qui donne un aperçu de ce qui s'est vraiment passé sur le terrain.

Deux principales préoccupations ont orienté l'élaboration de ce projet de recherche. Premièrement, en choisissant un protocole quasi-expérimental avec un groupe témoin, nous pouvions mieux contrôler certaines variables nuisibles susceptibles d'affecter nos résultats. Deuxièmement nous voulions bien documenter la mise en œuvre de l'implantation de ce programme afin de fournir suffisamment d'informations pour permettre à d'autres chercheurs de reproduire cette expérience.

Malgré une certaine rigueur méthodologique, plusieurs limites de cette recherche doivent cependant être rapportées. La plus importante est sans doute liée à la taille et à la nature de nos groupes de sujets. Particulièrement dans l'étude du cheminement des élèves médiateurs, notre échantillon comptait seulement 15 médiateurs (10 garçons et 5 filles). Il est difficile de sélectionner un groupe témoin semblable au groupe expérimental pour ce genre de clientèle étant donné qu'il existe très peu d'écoles spécialisées en adaptation scolaire au Québec. Nous savions qu'aucun programme de prévention de la violence ou d'entraînement aux habiletés sociales n'était dispensé à l'ensemble des élèves de l'école témoin. Par contre, nous n'avons pas pu contrôler le style de gestion de classe relatif à chacune des deux écoles. Cet élément nous a cependant permis de soulever une hypothèse à l'effet que l'utilisation régulière des conseils de coopération en classe pouvait avoir des effets positifs sur les élèves en difficulté.

L'hétérogénéité des caractéristiques comportementales retrouvée chez les élèves en trouble de comportement constitue un autre aspect difficile à contrôler. Une identification plus rigoureuse des caractéristiques des élèves (surréactifs/sous-réactifs) pourrait contribuer à rendre ces groupes plus comparables et permettre de tirer d'autres types de conclusions. Nos résultats ne nous permettent pas actuellement de vérifier si les élèves surréactifs ont davantage profité de l'intervention que ceux ayant un comportement de type sous-réactif.

En ce qui concerne plus spécifiquement le groupe d'élèves-médiateurs, ce très petit nombre de sujets affaiblit la crédibilité de nos résultats. Cependant, les élèves qui manifestent des troubles de comportement et qui pratiquent la médiation sont encore tellement rares qu'il est difficile de trouver un échantillon plus large de sujets qui corresponde à cette description.

Une autre limite de notre intervention concerne la difficulté à contrôler toutes les influences extérieures au programme sur ces enfants. Comme ils vivent des difficultés personnelles, sociales, scolaires et familiales ces jeunes bénéficient de toute une gamme de services offerts par l'école et les services sociaux. De plus, leurs milieux de vie sont souvent instables et ils font face à des situations très anxiogènes à l'extérieur de l'école. Dans le dernier article nous avons souligné quelques exemples illustrant la diversité et l'instabilité des milieux de vie de ces enfants.

Le niveau d'implication des enseignants est généralement identifié comme étant la clé du succès pour ce genre d'intervention. Le fait qu'une psychologue anime les ateliers en classe a certes assuré l'intégrité de l'intervention à ce niveau mais a pu faire en sorte que les enseignants s'approprient plus lentement le programme. Ceci peut aussi avoir eu un effet sur la perception des élèves quant à la compétence des enseignants à gérer pacifiquement des conflits. Malgré le fait que les enseignants possédaient tous les éléments pour guider les élèves, ces derniers avaient plus tendance à référer aux responsables du programme lorsqu'ils avaient des questions à poser. Comme le niveau de participation des enseignants détermine la réussite de l'intervention et influence les effets chez les élèves, tous les moyens visant leur implication sont donc à privilégier. En ce qui a trait aux enseignants du groupe témoin, ces derniers savaient qu'ils recevraient l'intervention l'année suivante. Le fait de savoir qu'ils étaient comparés peut aussi avoir entraîné une attitude compétitive influençant les résultats que nous avons présentés.

Le but de cette recherche était d'évaluer les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs après une première année d'implantation. Bien que nous anticipions la faisabilité de ce projet auprès de cette clientèle, nous ne savions pas vraiment si les élèves en difficulté maintiendraient leur motivation pour demeurer à leur poste de médiateur. Nous ne savions pas non plus comment le milieu (élèves et enseignants) allait recevoir l'intervention. Les résultats obtenus après cette première année d'implantation ont permis d'orienter les interventions pour l'année suivante. Comme l'ont constaté d'autres chercheurs, la courte durée de l'intervention (1 an) doit donc être prise en compte dans l'interprétation des résultats car plusieurs mois peuvent s'écouler avant de constater les retombées positives de ce genre d'intervention. Les résultats obtenus lors de la seconde année d'implantation pourront nous renseigner davantage sur l'efficacité de l'intervention auprès de cette clientèle. Ils pourront de plus valider la justesse des modifications apportées suite aux recommandations formulées après la première année d'implantation. Il sera finalement possible de suivre le processus d'appropriation du programme par les intervenants de l'école.

5.4 Pistes d'intervention

Le taux élevé de participation des élèves lors de l'expérimentation témoigne de la popularité remportée par ce type d'approche auprès des jeunes qui présentent des troubles de comportement. Plusieurs améliorations ont cependant été suggérées pour raffiner la mise en œuvre de ce programme adapté tout en favorisant l'implication des enseignants et des parents. Les pistes d'intervention que nous proposons ont pour but de rendre cette approche plus efficace pour aider l'adaptation psychosociale des élèves en difficulté.

5.4.1 Les activités en classe

Bien que la nature des ateliers proposés ait été jugée adéquate par l'équipe d'intervenants scolaires, certaines améliorations pourraient y être apportées. Une série de huit ateliers est proposée dans le programme original « Vers le Pacifique » qui s'adresse à une clientèle scolaire qui ne présente pas de problèmes spécifiques de comportement. Notre programme adapté comporte deux ateliers additionnels (sentiments et fausses interprétations) mais ceci ne nous apparaît pas être suffisant pour des enfants qui présentent des déficits si importants au niveau des habiletés sociales. Les effets de ce genre de programme pourraient être plus importants en intégrant des périodes d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de conflit dans l'horaire régulier des activités de classe. Par le biais d'un conseil de coopération utilisé sur une base régulière, la notion de coopération entre les élèves pourrait s'étendre davantage au climat général de l'école et favoriser les attitudes d'entraide entre eux (voir Laplante, 2000 ; Olweus, 1993).

5.4.2 La sélection des médiateurs

On sait que les élèves qui présentent des troubles de comportement sont très sensibles à la critique et au rejet. C'est pourquoi il importe d'élaborer un processus de sélection assez souple leur permettant de pouvoir poser leur candidature. Comme peu d'élus seront retenus il est aussi très important de prévoir d'autres activités en cours d'année pour permettre à d'autres élèves de vivre l'expérience d'aidant (enseignement coopératif, tutorat...). À cet effet, l'activité de « médiateur d'un jour » a remporté un tel succès que des formules semblables pourraient être intégrées dans d'autres programmes de médiation. Cette activité

valorise les médiateurs seniors et les médiateurs d'un jour, en plus de maintenir l'espoir des autres élèves qu'ils pourront aussi être choisis à leur tour.

Cette activité « médiateur d'un jour » a suscité plusieurs réflexions concernant le mode d'implantation du programme auprès de ces élèves en difficulté. L'une d'entre elles concerne le fait de former tous les élèves à la médiation comme le proposent Johnson & Johnson (1995 a). Ce mode d'application du programme de médiation par les pairs pourrait favoriser la pratique plus fréquente de la médiation chez un plus grand nombre d'enfants. Dans notre étude, nous avons soulevé l'hypothèse qu'une pratique plus fréquente de la médiation peut avoir entraîné des effets plus bénéfiques chez les médiateurs (autocontrôle comportemental et expression des habiletés sociales). Par contre, d'autres aspects doivent être considérés avant de privilégier ce mode d'implantation. Premièrement, le statut de médiateur peut être moins valorisé si un plus grand nombre d'enfants peuvent y accéder. Deuxièmement, en pratiquant la médiation de façon moins fréquente, les médiateurs peuvent prendre plus de temps à assimiler la procédure et les habiletés nécessaires pour bien effectuer une médiation. Le dernier élément à considérer concerne les aspects plus négatifs associés au travail des médiateurs (anxiété, échec des médiations). En formant tous les enfants à la médiation il serait difficile, voire impossible, d'assurer la même qualité de supervision aux élèves. De ce fait, les aspects plus négatifs reliés à la médiation pourraient entraîner des effets contraires à ceux escomptés. Quoiqu'il en soit, cette alternative peut s'avérer intéressante à explorer si on vise à obtenir des effets positifs sur l'ensemble des élèves de l'école.

5.4.3 La formation

La formation des médiateurs vise à leur donner les outils nécessaires afin qu'ils puissent bien s'acquitter de leurs futures tâches. Ces élèves qui contrôlent difficilement leurs émotions, tant celles de joie que celles de tristesse, nous ont semblé tellement excités par la formation effectuée dans un chalet de campagne que nous ne recommandons pas l'utilisation de cette formule. L'environnement doit être pris en considération pour permettre aux élèves de faire les apprentissages visés par la formation. En plus d'avoir de la difficulté à emmagasiner toute l'information dans un court laps de temps, un nouvel

environnement constitue une source additionnelle de distraction. À cet effet, une formation continue peut s'avérer plus profitable pour favoriser de tels apprentissages. Comme ils sont aussi plus sensibles au rejet et à l'échec, des discussions touchant le rejet possible de la part des pairs et le sentiment d'échec dans certaines circonstances s'avèrent indispensables pour mieux les préparer aux situations difficiles qu'ils rencontreront.

5.4.4 La supervision

Nous avons déjà mentionné l'importance d'une supervision régulière auprès de ces élèves en difficulté pour les soutenir dans leur rôle de médiateur. Des supervisions individuelles doivent aussi être envisagées car ces derniers ont des besoins plus grands d'encadrement que les médiateurs qui ne présentent pas de problèmes de comportement. Ces rencontres individuelles peuvent fournir un support supplémentaire à l'élève à l'abri de l'influence du groupe. En plus des supervisions de groupe régulières, des activités de formation continue doivent aussi être envisagées pour leur permettre de mieux assimiler les notions liées à la pratique de la médiation.

5.4.5 L'implication du personnel de l'école

La participation des adultes de l'école est un élément clé qui déterminera la réussite de l'intervention. Enseigner l'entraide aux élèves en difficulté est certainement peu habituel dans les milieux d'adaptation scolaire. Il serait donc important d'envisager une meilleure préparation du personnel de l'école avant d'entreprendre ce type de projet. Plusieurs intervenants scolaires ont été étonnés de voir que leurs élèves difficiles étaient capables d'offrir du soutien à leurs pairs. Cette première année d'implantation du programme nous incite à suggérer une formation complémentaire aux enseignants concernant les modes d'enseignement coopératif. Dans un environnement qui leur est familier (leur classe) et utilisant des notions pédagogiques qu'ils maîtrisent bien, ils pourraient percevoir plus rapidement les capacités d'entraide des élèves et y référer plus facilement.

Tous les moyens qui peuvent être envisagés pour aider les enseignants à s'approprier le programme de médiation par les pairs ne pourront qu'apporter des retombées positives auprès des élèves.

5.4.6 La promotion du programme

L'aspect promotionnel rattaché à ce type de programme est aussi un élément déterminant pour favoriser le succès de l'intervention. Comme nous l'avons mentionné, les enfants et les enseignants ont tendance à oublier d'utiliser le système d'entraide si celui-ci n'est pas régulièrement ramené à leur mémoire (ex : retour du congé de Noël). Cette approche qui est plutôt « contre culturelle » a besoin d'être appuyée par une promotion régulière et stimulante qui incite à l'utiliser. Des activités promotionnelles relatives à la gestion positive des conflits pourraient être suggérées en classe sur une base régulière. L'aspect promotionnel du programme est essentiel parce qu'il incite élèves et enseignants à référer au service des médiateurs. Si aucun d'entre eux ne réfère au service, les élèves médiateurs ne pratiqueront pas de médiations et leur motivation s'en trouvera affectée. Rappelons à ce propos, que le fait de pratiquer des médiations est l'élément de satisfaction le plus souvent exprimé par les médiateurs.

5.4.7 L'intervention auprès des parents

Le programme que nous avons proposé sollicite très peu la participation des parents. Les informations qu'ils ont reçues sous forme de dépliants et les rappels lors des rencontres de parents ne sont certes pas suffisants si on vise une intervention plus globale auprès de ces jeunes. En organisant des formations pour ces parents, qui ont aussi à gérer le comportement de leur enfant à la maison, on pourrait favoriser des retombées plus bénéfiques auprès des élèves. Seulement quelques élèves médiateurs ont mentionné avoir reçu le support de leurs parents concernant leur nouveau rôle à l'école. On sait que la motivation des médiateurs est très reliée à la valorisation qu'ils reçoivent de leur nouveau statut. Ces jeunes sont généralement reconnus pour leurs comportements difficiles et leurs actions positives sont souvent passées sous silence. La perception positive et la fierté de leurs parents pourraient certainement les valoriser davantage. En visant ces objectifs, il pourrait finalement être intéressant de former un groupe de parents d'enfants médiateurs afin de mieux les informer de la nature du programme et de l'implication positive de leur jeune à l'école. Ces parents ont généralement reçu des commentaires négatifs concernant la

conduite inappropriée de leur enfant à l'école. Cette dernière suggestion ne saurait que développer le sentiment de fierté de ces parents et avoir des effets positifs sur leur enfant.

5.4.8 L'intégration des élèves en difficulté dans les écoles régulières

Bien que cette étude se soit intéressée aux élèves en difficulté qui fréquentent une école spécialisée, nos résultats plaident en faveur de l'intégration de ces élèves dans les équipes de médiation des écoles régulières. On sait que les milieux scolaires favorisent la sélection d'élèves plus compétents socialement pour occuper le rôle de médiateur. Les intervenants qui implantent ce genre de programme dans les écoles régulières auraient avantage à intégrer quelques élèves en difficulté dans leur équipe de médiation. En sélectionnant ce type d'élèves, il pourrait être intéressant de vérifier si les autres élèves en trouble de comportement, intégrés dans les systèmes scolaires réguliers, s'identifieront davantage à ces médiateurs. Il est indéniable que ces médiateurs particuliers auront besoin de plus de support et d'encadrement que les autres. Il faut aussi envisager que le fait de les intégrer dans l'équipe de médiation ne règlera pas à lui seul tous les problèmes vécus par ces élèves. Les former à offrir du soutien à leurs pairs peut constituer un moyen d'intervention en soi mais ils devront faire l'objet d'une attention particulière. Seront-ils surtout choisis pour aider les autres ou pour leur permettre de développer de nouvelles compétences sociales ? Répondre à cette question orientera les décisions et les actions des intervenants lorsque ces élèves en difficulté présenteront des comportements inadéquats.

5.5 Pistes de recherche

Le domaine d'étude auquel nous nous sommes intéressés a très peu été investigué et laisse donc la place à de nombreuses pistes de recherche.

En ce qui concerne les effets de ce type de programme, il pourrait être intéressant par exemple de vérifier si les retombées seraient plus bénéfiques pour l'ensemble des élèves en les formant tous à la médiation. En plus des ateliers reçus en classe, on pourrait employer plus fréquemment ces jeunes pour aider leurs pairs. Cela aurait-il un effet plus grand sur leur développement comportemental, socioaffectif et sociocognitif ? Des études comparant

les deux modes d'application des programmes de médiation par les pairs apporteraient une contribution originale à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Plusieurs études mentionnent que les élèves en trouble de comportement démontrent peu d'empathie envers leurs pairs et que cette habileté serait un facteur prédictif de l'adaptation sociale ultérieure (Hasting et al., 2000; Tremblay, 1997). Les études à venir pourraient vérifier si les programmes de médiation par les pairs réussissent à influencer le niveau d'empathie chez les élèves en difficulté et plus particulièrement chez ceux qui ont pratiqué la médiation.

La plupart des élèves qui ont participé à notre recherche manifestaient des comportements agressifs mais certains d'entre eux avaient aussi d'autres types de difficulté (anxiété, retrait social). Dans son étude, Hébert (2000) a évalué les effets du programme « Vers le Pacifique » sur des élèves en trouble de comportement, regroupés en trois catégories (agressifs, retirés ou isolés socialement, agressifs et retirés ou isolés socialement). Ces élèves étaient intégrés dans des écoles régulières et avaient participé à un programme qui ne s'adressait pas spécifiquement à eux. En contrôlant les variables « comportement surréactif » et « comportement sous-réactif », d'autres études pourraient arriver à préciser quel type d'enfant bénéficie le plus d'un programme adapté de médiation par les pairs, implanté cette fois-ci dans une école spécialisée.

Comme le mentionne Olweus (1999), les enfants qui sont plus isolés ou retirés socialement sont souvent une proie idéale pour leurs pairs plus agressifs. En participant aux ateliers de résolution de conflit, ces jeunes victimes pourraient-elles développer des habiletés afin de mieux répondre en situation conflictuelle ? Ces élèves qui présentent des comportements sous-réactifs demanderaient-ils l'aide d'un médiateur dans une telle situation ? Accepteraient-ils de jouer le rôle de médiateur ?

On s'intéresse de plus en plus à la prévention de l'intimidation dans les écoles et au rôle joué par les enfants qui sont témoins de ces scènes d'intimidation (voir Cowie & Olafsson, 2000; Salmivalli, 1999). On pourrait se demander si un programme de médiation par les pairs, appliqué dans un milieu à haut niveau d'agressivité, pourrait faire diminuer la prévalence des comportements d'intimidation. Les médiateurs se porteraient-ils plus à la

défense des victimes ? Les élèves spectateurs seraient-ils plus proactifs pour venir en aide à la victime ? Les agresseurs maintiendraient-ils leur statut de leader négatif s'ils étaient privés de leurs supporteurs ?

Comme l'ont rapporté Vitaro et Boivin (1989), les jeunes en trouble de comportement qui ont participé à un programme d'entraînement aux habiletés sociales sont souvent confrontés à l'indifférence ou à la méfiance de leurs pairs lorsqu'ils essaient de pratiquer les nouvelles habiletés apprises. Leur mauvaise réputation est souvent un élément qui joue contre eux. Tous les élèves de notre étude, qu'ils soient médiateurs ou non, présentaient des troubles de comportement. Comme ils étaient moins marginalisés que dans leur école de quartier, ils ont peut-être pratiqué plus facilement leurs nouvelles habiletés. D'autres études pourraient comparer la nature du travail des médiateurs qui fréquentent une école spéciale à celle des élèves en difficulté qui pratiquent la médiation dans une école régulière. Ces derniers seraient-ils sollicités aussi souvent que les médiateurs reconnus comme étant plus compétents socialement? Les autres élèves en difficulté de l'école consulteraient-ils plus souvent les médiateurs qui ont les mêmes problèmes qu'eux? Les élèves qui n'ont pas de problèmes spécifiques de comportement choisiraient-ils ce genre de médiateurs malgré leur réputation négative? Les effets du programme sur leur développement comportemental, socioaffectif et sociocognitif seraient-ils différents selon le milieu scolaire où ils pratiquent la médiation?

Les travaux effectués par Gibbs et al. (1996) ont démontré que des groupes d'adolescents délinquants pouvaient développer une culture d'entraide et modifier positivement leurs comportements. Cependant, d'autres chercheurs ont rapporté que des interventions regroupant de jeunes adolescents en difficulté pouvaient produire des effets négatifs sur leur comportement. Ceci a été attribué au fait que les comportements antisociaux sont valorisés et encouragés par les autres jeunes rencontrés dans ces groupes (Dishion et al., 2001; Dishion, McCord, & Poulin, 1999). Notre étude n'a pu démontrer d'effets positifs de l'intervention pour l'ensemble des élèves après une première année d'intervention. Il serait intéressant de poursuivre l'étude sur plus d'une année afin d'ajouter notre contribution à ce débat.

Toutes ces réflexions nous amènent à penser qu'on pourrait mesurer la relation entre le niveau d'entraide observé dans une école et le niveau d'agressivité qu'on y retrouve. Des informations de ce genre pourraient fournir de nouvelles pistes d'intervention aux milieux scolaires à plus haut risque. Les données issues de l'analyse d'implantation de notre programme ont permis de constater que ces élèves manifestaient beaucoup d'intérêt pour occuper le rôle de médiateur. Ces élèves présentaient des problèmes de comportement trop importants pour être intégrés dans des écoles régulières. Pour poursuivre leur scolarisation, ils ont dû être regroupés avec d'autres jeunes qui valorisaient les comportements agressifs. Peut-on arriver à modifier leur système de valeur en implantant un programme de médiation par les pairs et en développant leur habileté à l'entraide ?

Des moyens doivent être pris pour évaluer l'implication réelle des élèves en difficulté, intégrés dans les écoles régulières qui offrent ce genre de programme. En ayant une idée plus juste de la nature de leur participation on pourra mieux connaître si cette intervention les rejoint lorsqu'elle est utilisée comme moyen de prévention universelle.

Finalement, le choix d'instruments de mesure standardisés, l'utilisation de groupes témoins et de moyens pour assurer l'intégrité des interventions sont des éléments importants à considérer pour la recherche future. Ces méthodes plus rigoureuses rendront possibles les comparaisons entre les études et nous permettront de mieux évaluer les retombées réelles de ces programmes.

Une multitude d'hypothèses de recherche pourraient être formulées pour améliorer nos connaissances et rendre cette approche plus efficace auprès des jeunes en difficulté. Ce domaine d'étude offre de nombreuses perspectives aux chercheurs qui souhaiteront s'y consacrer. Cette thèse aura permis de démontrer que des élèves en difficulté peuvent donner du support à leurs pairs lorsqu'on leur en offre l'opportunité. En les formant davantage nous pourrions peut-être arriver à démontrer que leur aide entraîne des effets observables chez les autres élèves.

RÉFÉRENCES

- Aber, J.L., Brown, J.L., Chaudry, N., Jones, S.M., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively : Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. Development & Psychopathology, 10 (2), 187-213.
- Ainsworth, M.D. (1979). Infant-mother attachment. American Psychologist, 34 (3), 932-937.
- Angold, A. & Costello, E.J.. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: empirical, theoretical and methodological issues. American Journal Psychiatry, 150(12), 1778-1791.
- Araki, C.T. (1990). Dispute management in the schools. Mediation Quarterly, 8, 51-62.
- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection., In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp. 3-14). New-York: Cambridge University Press.
- Astone, N.M. & McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. American Sociological Review, 56, 309-320.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beaumont, C. (2001). Des élèves en adaptation scolaire dans le rôle de médiateurs. La Foucade, 1 (2).
- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement. Revue de Psychoéducation et d'Orientation, 32(1).

- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2003). Les effets d'un programme de médiation par les pairs adapté aux élèves en trouble de comportement (en préparation).
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. Journal of Clinical Child Psychology, *23* (3), 260-271.
- Behar, L.B., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. Developmental Psychology, *10*, 601-610.
- Bell, S.K., Coleman, J.K., Anderson, A., & Whelan, J. P. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. Psychology in the school, *37* (6), 505-516.
- Benson, A.J., & Benson, J.M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. Journal of School Psychology, *31* (3), 427-430.
- Bierman, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, *55*, 194-200.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). La médiation scolaire par les élèves. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Bowen, F., & Laurendeau, M.C. (1996). Un projet de prévention de la violence dans quelques écoles de Montréal. In J. Coiteux, P. Campeau, M. Clarkson, M.M. Cousineau (Eds.), Question d'équité : L'aide aux victimes d'actes criminels (pp.302-321). Montréal : Association Québécoise Plaidoyer-Victime.

- Bowen, F., Desbiens, N., Janosz, M., Bélanger, J., Lacroix, M., Dufresne, C., Zineb, M., Fortin, F., & Rondeau, N. (2003, Mai). Évaluation du programme Vers le pacifique après une première année d'implantation dans des écoles primaires du Québec. Communication présentée dans le cadre de la Deuxième Conférence Mondiale sur la violence à l'école, Québec, Canada.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. In F. Vitaro et C. Gagnon, Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, (pp.165-229) Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bowman, R.P., & Myrick, R.D. (1987). Effects of an elementary school peer facilitator program on children with behavior problems. The school counsellor, 34 (1), 369-377.
- Bream, L., Hymel, S., & Rubin, K.H. (1986). The Social Problem Solving Interview: A manual for administration and scoring. Manuscrit non publié. University of Waterloo.
- Burrell, N.A., & Vogl, S.M. (1990). Turf-side conflict mediation for students. Mediation Quarterly, 7 (3), 237-250.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1994). Lifelines and risks : Pathways of youth in our time. New-York: Harvester Wheatsheaf.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1995). Teaching social skills to children and young: Innovative approaches (3rd ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. Urban Education, 35 (3), 324-355.
- Centre Mariebourg. (1998a). La résolution de conflits au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Centre Mariebourg. (1998b). La médiation par les pairs au primaire: Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

- Coie, J.F., Dodge, K.A., & Kupersmith, J. (1990). Peer Group Behavior and social status. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), The rejected child (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Community Board Program. (1995). Conflict managers training manual for grades 3-6. San Francisco, Community Board Program inc. Community Board Program.
- Community Board Program. (1995). Classroom conflict resolution training 3-6. San Francisco, Community Board Program inc.
- Conflict Resolution Unlimited. (1995). Student mediation training program. Middle school edition, Bellevue, WA.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir. Avis au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corriveau, D., Bowen, F., Bélanger, J., & Rondeau, N. (1995). L'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques par les pairs en milieu scolaire. Document inédit remis au Centre Mariebourg/Centre international de la résolution de conflits et de la médiation (CIRCM).
- Corriveau, D., Bowen, F., Rondeau, N., & Belanger, J. (1998). Faits et questionnements sur l'adaptation psychosociale des enfants médiateurs: Une étude préliminaire, Science et Comportement, 26 (3), 171-180.
- Cowie, H. (2000). Bullying: the challenge of peer support. The New Therapist, 7 (4), 30-34.
- Craig, S.E. (1993). The educational needs of children living with violence. Phi Delta Kappan, 74 (1), 67-71.
- Crary, D. (1992). Community benefits from mediation: A test of the peace virus hypothesis. Mediation Quarterly, 9, 241-252.

- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin, 115 (1), 74-101.
- Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Martorelli, V., Tran, A. J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division student mediated conflict resolution programs on playground aggression. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (5), 653-662.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe. Paris: ESF.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dishion, T.J., Poulin, F., & Barraston, B. (2001). Peer group dynamics associated with iatrogenic effects in group interventions with high-risk young adolescents. New Directions for Child and Adolescent Development, 91, 79-92.
- Dodge, K.A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status, peer group behavior and social status. In S. R. Asher et J. D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., & Sombert, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child Development, 58, 213-224.
- Downey, G. & Coyne, J.C. (1990). Children of depressed parents: An integrated review. Psychological Review, 9, 197-222.
- Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: Mode d'apprentissage. Science et Comportement. 21, 126-136.
- Dumas, J.E. (1988). Les désordres de la conduite chez l'enfant: Recensement et évaluation des études quantitatives et travaux d'intervention en langue anglaise. In P. During (Ed.), Éducation familiale: Un panorama des recherches internationales (pp. 93-133). Paris: Editions Matrice.

- D’Zurilla, T.J. (1966). Problem solving therapy. A social approach to clinical intervention. New-York: Springer Pub. Co.
- D’Zurilla, T.J.& Goldfried, M.R. (1971). Problem-solving and behavior modification. Journal of Abnormal Psychology, 78, 107-126.
- Érikson, E.H. (1976). Enfance et société. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Farrington, D.P. (1996). The explanation and Prevention of Youthful Offending, In J. D. Hawkins (Ed.), Delinquency and crime: Current theories, New-York: Cambridge University Press, 68-148.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, D. (1991). Getting to yes: Negotiating agreements without giving in. New-York: Penguin.
- Fortin, L. & Bigras, M. (1996). Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d’enfants en trouble de comportement. Eastman : Behaviora.
- Fortin, L., & Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d’élèves en troubles de comportement. Revue Canadienne de Psychoéducation, 22 (2), 91-104.
- Fortin, L., & Strayer. F.F. (2000). Caractéristiques de l’élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. Revue des Sciences de l’Éducation, 26 (1), 3-16.
- Fowler, P.C., & Park, R.M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. Psychological Reports, 45, 599-606.
- Freud, S. (1958). Adolescence. Psychoanalytic Study of the Child, 13, 255-278.
- Gagnon C., & Vitaro, F. (2000). La prévention du trouble des conduites avec centration sur les comportements violents. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.), Prévention des problèmes d’adaptation chez les enfants et les adolescents (pp. 231-290). Montréal: Les Presses de l’Université du Québec.

- Garibaldi, A., Blanchard, D., & Brooks, S. (1998). Conflict resolution training, teacher effectiveness and student suspension: The impact of a health and safety initiative in the New Orleans public schools. Journal of Negro Education, 65 (4), 408-413.
- Gentry, D.B., & Benenson, W.A. (1993). School to home transfer of conflict management skills among school age children. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, February, 67-73.
- George, L.K. (1996). Missing Links: The Case for a Social Psychology of the Life Course. The Gerontologist, 36 (2), 248-255.
- Gibbs, J.C., Potter-Granville, B., Goldstein, A.P., & Brendtro, L.K. (1996). From harassment to helping with antisocial youth: The Equip Program. Reclaiming Children and Youth, 5 (1), 40-46.
- Goldstein, P.A., & Glick, B. (1987). Aggression replacement training. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Gottfredson, D.C. (2001). Schools and Delinquency. New-York. Cambridge University Press.
- Gottlieb, B.H. (1989). A contextual perspective on stress in family care of the elderly. Canadian Psychology, 30, 596-607.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), Children's social behavior: Development assessment and modification. Orlando, FL: Academic Press.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. Special Services in the Schools, 8, 137-158.
- Groleau, R. (1990). L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons qui présentent des troubles de comportement. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.

- Hale, C.L., & Nix, C. (1997). Achieving neutrality and impartiality: The ultimate communication challenge for peer mediators. Mediation Quarterly, 14 (4), 337-352.
- Hallahan, T.J. (1999). An assessment of the effectiveness of conflict resolution and peer mediation programs in four catholic elementary and middle schools. A thesis presented to the Faculty of the McAnulty College and Graduate School of Liberal Arts, Duquesne University.
- Harter, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC. Document inédit. University of Denver.
- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. Child Development, 59 (4), 1590-1600.
- Hastings, D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. Developmental Psychology, 36 (5), 531-546.
- Hébert, J. F. (2000). Les effets d'un programme de résolution de conflits et de médiation par les pairs auprès d'élèves à risque. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada..
- Horth, R. (2000). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. Document électronique: <http://adapt-scol-franco.educ.net/themes/adapsco/histads.htm>
- Hessler, R.M., Hollis, S., & Crowe, C. (1998). Peer mediation : A qualitative study of youthful frames of power and influence. Mediation Quarterly, 15 (3), 187-198.
- Hubbard, J.A., & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40 (3), 1-20.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: student experiences and suggestions. Professional school counselling. 3 (1), 11-20.
- Huitema, B.E. (1980). The analysis of covariance and alternatives. New-York: John Wiley.

- Johnson, D.W. (1971). Students against the school establishment: Crisis intervention in school conflicts and organizational change. Journal of school psychology, 9, 84-92.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). Cooperation and competition : Theory and research. Edina, Minn: Interaction Book Co.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). Constructive conflict in the schools. Journal of Social Issues, 50 (1), 117-137.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995a). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. Peace and Conflict Journal of Peace Psychology, 1 (4), 417-438.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995b). Reducing School Violence through Conflict Resolution. NASSP Bulletin, 80 (59), 11-19.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66 (4), 459-506.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2000). Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research. Document électronique, Minneapolis, University of Minnesota, Cooperative learning Center, <http://www.clrc.com/pages/peace-meta.html>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Dudley, B.(1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. Mediation Quarterly, 10 (1), 89-99.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., Dudley, B., & Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. Educational Leadership, 50 (1), 10-13.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). Impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. American Educational Research Journal, 32 (4), 829-844.

- Kaesén, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. Journal of Abnormal Child Psychology, 18 (2), 165-177.
- Kauffman, J. M. (1997). Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth (6th ed.). Columbus, NJ: Merrill pub.
- Lane, P.S., & McWhirter, J.J. (1992). A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school. Children Elementary School Guidance and Counseling, 27 (1), 15-23.
- Lantieri, L., & Patti, J. (1996). Waging Peace in Our Schools. Journal of Negro Education, 65 (3), 356-36 .
- Laplante, S. (2000). Évaluation d'un programme d'éducation socio-cognitive visant l'adaptation socio-scolaire des élèves en difficulté de comportement. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada.
- Lavoie, J.P. (1999). La structuration familiale de la prise en charge des parents âgés : Définitions profanes et rapports affectifs. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Document électronique <http://www.pum.umontreal.ca/theses/pilote/lavoie/these.html>
- Lawton, M.P., Moss, M., Kleban, M. H., Glicksman, A., & Rovine, M. (1991). A two-factor model of caregiving appraisal and psychological well-Being. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 46, 181-186.
- Levy, J. (1989). Conflict resolution in elementary and secondary education. Mediation Quarterly, 7 (1), 73-87.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? Mediation Quarterly, 16 (1), 85-99.
- Lochman, J.E. (1995). Screening of Child Behavior Problems for Prevention Programs at School Entry. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63 (4), 549-559.

- Long, J.J., Fabricius, W.V., Musheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. Mediation Quarterly, 15 (4), 289-302.
- Lupton-Smith, H.S., Carruthers, W.L., Flythe, R., Goettee, E. & Modest, K.H. (1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle, and high school students. School Counselor, 43 (5), 374-391.
- Malik, N.M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinical do? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 1303-1326.
- Mathur, S.R., & Rutherford, R.B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. Education and Treatment of Children, 14 (3), 227-242.
- Mathur, S.R., & Rutherford, R.B. (1996). Is social skills training effective for students with emotional and behavioral disorders? Research issues and needs. Behavioral Disorders, 22, 21-28.
- Maxwell, J. (1989). Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem and self-discipline. Mediation Quarterly, 7, 149-155.
- McConnell, R.S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance social skills training for elementary school students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 12, 242-252.
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1984). Skillstreaming the elementary school children. Champaign, IL : Research Press Company.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). Statistiques de la direction de l'informatique sur l'évolution de la population des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morizot, J., & LeBlanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante : Une recension critique des écrits. Revue Canadienne de Psychoéducation, 29, 87-117.
- N.A.M.E. (1996). Recommended standards for school based peer mediation program. Washington, D. C. : National Institute for Dispute Resolution.
- National Institute of Justice. (1995). Evaluation of violence prevention programs in middle schools. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Naylor, P., & Cowie, H. (2000). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. Journal of Adolescence, 22, 467-479.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions. Paris: ESF.
- Olweus, D., & Alsaker F.D. (1991). Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data, in D. Magnusson, L. Bergman, G. Rudinger et B. Torestad (Eds.), Problems and methods in longitudinal research (pp.69-77). New-York, Cambridge University Press.
- Ouellet, R., & L'Abbé, Y. (1986). Programme d'entraînement aux habiletés sociales. Brossard, Québec : Éditions Behaviora.
- Paradis, R., & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez des enfants en difficulté d'adaptation sociale : Une recension critique des écrits. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 21, 93-114.

- Parker, J.G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, *102*, 357-389.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). Antisocial boys. Eugene, OR: Castalia Press.
- Pearlin, L.I., Mullan, J.T., Semple, S.J., & Skaff, M. M. (1990). Caregiving and the stress process: An overview of concepts and their measures. The Gerontologist, *30*, 583-594.
- Perry, D.G., Perry, L.C. & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C.H. Shantz & W.W. Hartup. Conflict in child and adolescent development (pp. 301-329) Cambridge University Press, Cambridge.
- Piaget, J. (1965). The moral judgement of the child. New-York: Free Press.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. Canadian Journal of Education, *18*, 132-149.
- Poulin, F., & Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: Un examen de la règle de dissimilarité. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, *27*, 286-300.
- Powell, K.E., Muir-Mc Clain, L., & Halasyamani, L. (1995). A review of selected school-based conflict resolution and peer mediation projects. Journal of School Health, *65* (10), 426-31.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds), Peer rejection in childhood (pp. 60-89). New-York: Cambridge, University Press.
- Rondeau, N., Bowen, F., & Bélanger, J. (1999). Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire: Vers le Pacifique. Rapport final présenté au Centre Mariebourg, Montréal.

- Rondeau, N., Bowen, F., Labonté, S., Bélanger, J. (1997). Validation du questionnaire «Répertoire d'habiletés à l'école». Science et comportement, 26 (supplément), S172.
- Roush, G., & Hall, E. (1993). Teaching peaceful conflict resolution. Mediation Quarterly, 11 (2), 185-191.
- Royer, É., & Fortin, L. (1997). Comment enseigner à des élèves en trouble de comportement? Bulletin du CRIRES, 1-4.
- Royer, É., Bitandeu, I., Desbiens, N., Maltais, N., & Gagnon, M. (1997). Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire. Science et Comportement, 26 (1), 1-16.
- Rubin, K.H., Lemare, L.J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection, In S.R. Asher et J.D. Coie (eds), Peer rejection in childhood (pp. 217-249). New-York: Cambridge University Press.
- Sabornie, E.J., & Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students. Behavioral Disorders, 10, 268-274.
- Samples, F., & Aber, L. (1998). Evaluations of school-based violence prevention programs. In Elliot, Delbert S. (Ed.), Hamburg Beatrix A. (Ed), et al., Violence in American schools: A new perspective (pp. 217-252). New-York, NY: Cambridge University Press.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. Clinical Psychology Review, 12, 363-382.
- Schrumpf, F., Crawford, D., & Usadel, H.C. (1991). Peer mediation : Conflict resolution in schools (1e édition) Champaign, IL: Research Press.
- Selman, R. (1981), The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. Developmental Review, 1, 401-422.
- Shantz, C.U.(1987). Conflict between children. Child Development, 58, 283-305.

- Smith, M. (1998). Commentary by Melinda Smith, Mediation Quarterly, 15 (4), 301-303.
- Spivack, G. (1966). Toward an understanding of a specific type of academic underachievement. Devereux schools Forum, 3, 1-9.
- Spivack, G., & Shure, M.B. (1974). Social adjustment of young children. San Francisco: Josey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M.B. (1976). The problem solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., Laginski, A.M., & O'Coin, I. (1996). Effects on high school students of integrating conflict resolution and peer mediation training into an academic unit. Mediation Quarterly, 14 (1), 21-36.
- Stomfay-Stitz, A.M. (1994). Conflict Resolution and peer mediation: Pathways to Safer Schools. Childhood Education, 70 (5), 279-282.
- Tobias, A. (1999). A peer facilitator: Led intervention with middle school problem behavior students. Professional School Counseling, 3 (1), 27-33.
- Tremblay, R.E. (1997). Prédire et prévenir la violence des adolescents: L'étude longitudinale et expérimentale de Montréal. Prisme, 17 (3-4), 494-507.
- Tremblay, R.E., Desmarais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire in a francophone population: Factor structure between culture, sexe, ages and sociometric classes. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-487.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., LeBlanc, M., Larivée, S., Charlebois, P., & Boileau, H. (1991). Les garçons agressifs à la maternelle: Qui sont-ils et que deviennent-ils? (pp. 65-87). In R.E. Tremblay (Ed.), Les enfants agressifs. Montréal: Agence d'Arc.

- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire : Concurrent and predictive correlates. International Journal of Behavioral Development, 15 (2), 227-245.
- Turcotte, D. (1995). La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves : Une analyse stratégique. Revue Canadienne de l'Éducation, 20 (3), 333-377.
- Van Slyck, M., & Stern, M. (1991). Conflict resolution in educational settings: Assessing the impact of peer mediation programs. In K.G. Duffy et J.W. Grosch. (Ed.). Community mediation: A handbook for practitioners and researchers (pp. 257-274). New York: The Guilford Press.
- Vanayan, M., White, N., Yuen, P., & Teper, M. (1996). The effects of a school-based mediation program on the attitudes and perceptions of student mediators. Education Canada.
- Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention : Recension d'études et avenues de recherche future. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 18, 109-122.
- Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durling & R.E. Tremblay (Eds.), Relations entre enfants recherches et interventions éducatives (pp.151-184). Paris: Fleurus.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R.E., & McDuff, P. (1999). Disruptive behavior peer association; links through early intervention. Development and Psychopathology, 11, 287-304.
- Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C., & LeBlanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant: Prévalence, déterminants et prévention. Monographie de psychologie. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. Toronto: Brooks/Cole Publishing Company.

- Walker, M.H., McConnell, S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). The Walker social skills curriculum: The accepts program, Austin, Texas. Pro-Ed.
- Webster-Stratton, C., & Wooley Lindsay, D. (1998). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. Journal of Clinical Child Psychology, 28 (1), 25-43.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. Journal of Psychology and Psychiatry, 22, 357-374.
- Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In I.E. Sigel et A. Renninger (Eds.), Handbook of child psychology (5e éd.). Volume 4: Child psychology in practice (pp. 955-998). New York : John Wiley.
- Wolf, A.M. (1998). The impact of peer mediation as a violence prevention curriculum. A thesis presented to the Michigan State University, United States.
- Zoccolillo, M. (1992). Co-occurrence of conduct disorder and its adult outcomes with depressive and anxiety disorders: A review. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 547-556.

ANNEXES

ANNEXE A : Tableaux des analyses de covariance réalisées au QECP, RHE, SPPC et au ERPI

ANCOVA réalisées sur les scores moyens obtenus au QECP, RHE et SPPC (variable dépendante: post test; variable indépendante, non-médiateurs du groupe expérimental/groupe témoin; covariable: prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
Autocontrôle				
N-médiateurs (n=37)	34.14 (8.53) ¹	29.35 (10.97)	28.67 (1.61)	F= 0.03
Groupe témoin (n=53)	32.23 (9.95)	28.55 (11.55)	29.03 (1.35)	
Expression				
N-médiateurs (n=40)	21.03 (6.19)	19.85 (5.86)	19.86 (0.73)	F= 1.18
Groupe témoin (n=58)	20.38 (4.19)	18.38 (5.59)	18.51 (0.67)	
Anxiété/retrait social				
N-médiateurs l (n=49)	2.78 (2.16)	3.39 (2.67)	3.24 (0.33)	F= 0.14
Groupe témoin (n=58)	3.36 (2.66)	3.85 (2.42)	3.70 (0.30)	
Prosocialité				
N-médiateurs l (n=49)	5.00 (4.18)	4.67 (5.10)	4.92 (0.57)	F= 2.21
Groupe témoin (n=58)	4.21 (3.93)	5.14 (4.77)	5.43 (0.50)	
Agressivité				
N-médiateurs l (n=49)	12.24 (9.30)	14.50 (8.14)	15.55 (0.65)	F= 0.09
Groupe témoin (n=58)	14.74 (9.20)	16.21 (9.22)	15.28 (0.60)	
Acceptation sociale				
N-médiateurs (n=48)	15.46 (4.34)	16.79 (4.75)	17.30 (0.61)	F= 0.14
Groupe témoin (n=52)	17.82 (4.33)	18.10 (4.27)	17.62 (0.59)	
Compétence comportementale				
N-médiateurs (n=48)	14.75 (3.59)	14.52 (3.34)	14.57 (0.45)	F= 3.65
Groupe témoin (n=52)	15.00 (4.06)	15.81 (3.48)	15.76 (0.43)	
Estime de soi				
N-médiateurs (n=48)	16.63 (4.24)	16.79 (4.75)	17.05 (0.55)	F= 1.47
Groupe témoin (n=52)	17.47 (4.09)	18.22 (4.23)	17.98 (0.53)	

*p<.05 **p<.01 ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

ANCOVA réalisées sur les scores moyens obtenus au QECP, RHE et SPPC (variable dépendante: post test; variable indépendante, groupe expérimental/groupe témoin; covariable: prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
Autocontrôle				
Expérimental (n=49)	33.92 (8.80) ¹	31.12 (10.65)	30.64 (1.41)	F= 0.70
Groupe témoin (n =53)	32.23 (10.07)	28.55 (11.55)	29.00 (1.36)	
Expression				
Expérimental (n =52)	21.04 (5.82)	20.60 (5.83)	20.42 (0.72)	F= 3.67
Groupe témoin (n =58)	20.38 (4.19)	18.38 (5.59)	18.54 (0.68)	
Anxiété/retrait social				
Expérimental (n =65)	2.49 (2.05)	3.06 (2.60)	3.27 (0.28)	F= 0.70
Groupe témoin (n =58)	3.36 (2.66)	3.85 (2.42)	3.61 (0.30)	
Prosocialité				
Expérimental (n =65)	5.28 (4.38)	4.99 (5.01)	4.62 (0.48)	F= 1.80
Groupe témoin (n =58)	4.21 (3.93)	5.14 (4.77)	5.53 (0.51)	
Agressivité				
Expérimental (n =65)	11.79 (9.80)	13.51 (8.17)	14.60 (0.56)	F= 0.22
Groupe témoin (n =58)	14.74 (9.20)	16.21 (9.22)	14.98 (0.59)	
Acceptation sociale				
Expérimental (n =64)	16.38 (4.44)	17.53 (0.41)	17.81 (0.50)	F= 0.004
Groupe témoin (n =52)	17.82 (4.33)	18.10 (4.27)	17.76 (0.55)	
Compétence comportementale				
Expérimental (n =64)	14.81 (3.80)	14.77 (3.03)	14.78 (0.41)	F= 3.22
Groupe témoin (n =52))	15.00 (4.06)	15.81 (3.48)	15.77 (0.41)	
Estime de soi				
Expérimental (n =64)	16.94 (4.15)	17.53 (4.40)	17.66 (0.47)	F= 0.32
Groupe témoin (n =52)	17.47 (4.09)	18.22 (4.23)	18.06 (0.53)	

*p<.05 **p<.01 ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

ANCOVA réalisées sur le nombre moyen d'inférences et de solutions proposées par l'élève au ERPI. (variable dépendante : post- test; variable indépendante, non-médiateurs du groupe expérimental/groupe témoin; covariable : prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
TYPES D'INFÉRENCES				
Intentionnelles				
Non-médiateurs (n =48)	1.50 (1.13) ¹	1.50 (1.01)	1.48 (0.14)	F= 3.05
Groupe témoin (n =50)	1.36 (1.00)	1.12 (1.00)	1.14 (0.13)	
Accidentelles				
Non-médiateurs (n =48))	2.00 (1.29)	2.08 (1.06)	2.07 (0.16)	F= 0.21
Groupe témoin (n =50)	1.90 (1.17)	2.16 (1.18)	2.17 (0.16)	
TYPES DE SOLUTIONS				
Agressives				
Non-médiateurs (n =48)	0.33 (0.75)	0.63 (0.94)	0.70 (0.12)	F= 0.21
Groupe témoin (n =50)	0.86 (0.95)	0.63 (0.85)	0.57 (0.12)	
Non--agressives				
Non-médiateurs (n =48)	3.46 (0.99)	3.19 (1.07)	3.11 (0.14)	F= 0.94
Groupe témoin (n =50)	2.98 (1.08)	3.22 (0.89)	3.30 (0.13)	

*p<.05 **p<.01 ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

ANCOVA réalisées sur le nombre moyen d'inférences et de solutions proposées par l'élève au ERPI. (variable dépendante : post- test; variable indépendante, médiateurs/non-médiateurs du groupe expérimental; covariable : prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
TYPES D'INFÉRENCES				
Intentionnelles				
Non-médiateurs (n =48)	1.54 (1.14) ¹	1.50 (1.01)	1.51 (0.14)	F= 0.25
Médiateurs (n =15)	1.47 (1.25)	1.67 (0.90)	1.65 (0.24)	
Accidentelles				
Non-médiateurs (n =48)	2.02 (1.26)	2.08 (1.07)	2.09 (0.14)	F= 0.04
Médiateurs (n =15)	2.07 (1.28)	2.07 (0.96)	2.04 (0.26)	
TYPES DE SOLUTIONS				
Agressives				
Non-médiateurs (n =48)	0.35 (0.76)	0.63 (0.94)	0.62 (0.13)	F= 0.55
Médiateurs (n =15)	0.13 (0.35)	0.67 (0.90)	0.68 (0.24)	
Non--agressives				
Non-médiateurs (n =48)	3.46 (0.99)	3.19 (1.07)	3.22 (0.14)	F= 0.00
Médiateurs (n =15)	3.80 (0.41)	3.33 (0.90)	3.32 (0.25)	

*p<.05 **p<.01 ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

ANCOVA réalisées sur le nombre moyen d'inférences et de solutions proposées par l'élève au ERPI. (variable dépendante : post- test; variable indépendante, médiateurs/groupe témoin; covariable : prétest).

	Moyennes		Moyennes ajustées	Valeurs de F
	Prétest	Post-test	Post-test	
TYPES D'INFÉRENCES				
Intentionnelles				
Groupe témoin (n =50)	1.47 (1.25) ¹	1.67 (0.90)	1.61 (0.23)	F= 2.94
Médiateurs (n =15)	1.36 (1.00)	1.12 (1.00)	1.14 (0.13)	
Accidentelles				
Groupe témoin (n =50)	2.07 (1.28)	2.07 (0.96)	2.01 (0.28)	F= 0.27
Médiateurs (n =15)	1.90 (1.17)	2.16 (1.18)	2.18 (0.15)	
TYPES DE SOLUTIONS				
Agressives				
Groupe témoin (n =50)	0.86 (0.95)	0.64 (0.78)	0.59 (0.11)	F= 0.96
Médiateurs (n =15)	0.13 (0.35)	0.67 (0.90)	0.83 (0.21)	
Non--agressives				
Groupe témoin (n =50)	3.10 (0.99)	3.22 (0.89)	3.26 (0.13)	F= 0.07
Médiateurs (n =15)	3.80 (0.41)	3.33 (0.90)	3.19 (0.24)	

*p<.05 **p<.01 ***correction Bonferroni = .004

¹ Les écarts-types sont entre parenthèses.

ANNEXE B: Lettre de consentement des parents

Projet de recherche

Des chercheurs de l'Université Laval mènent actuellement une recherche qui vise à trouver de nouveaux moyens afin de prévenir la violence en milieu scolaire. À cet effet, le Centre d'Intégration Scolaire (Montréal) et le Centre Psycho-Pédagogique de Québec souhaitent s'associer à cette démarche et faire bénéficier votre enfant des retombées possibles de cette intervention.

Nous avons besoin de votre autorisation afin de permettre à votre enfant de participer à cette recherche. La participation des élèves du Centre d'Intégration Scolaire se limitera essentiellement à répondre à quelques questionnaires au début et à la fin de l'année scolaire 2000-2001. En plus de répondre à ces questionnaires, les élèves du Centre Psycho-Pédagogique participeront à une série d'ateliers visant à développer de meilleures stratégies de résolution de conflit. Un programme de médiation par les pairs sera aussi instauré dans cette école pendant l'année scolaire 2000-2001, et les effets en seront évalués à la fin de l'année.

Les réponses individuelles des élèves seront gardées confidentiellement et les résultats de la recherche seront transmis aux écoles une fois l'analyse des résultats rendue disponible.

Merci de votre précieuse collaboration!

Claire Beaumont, psychologue
Centre Psycho-Pédagogique de Québec Inc.
Doctorante en Psychopédagogie
Université Laval

J'accepte que mon enfant _____ groupe : _____ participe au
projet de recherche sur la prévention de la violence en milieu scolaire.

Signature d'un parent : _____ Date _____ 2000.
(ou tuteur légal)

ANNEXE C: Questionnaire de l'autoévaluation du sentiment de compétence personnelle (SPPC, Harter, 1985)

Qui suis-je?

Nom _____ Garçon Fille âge: _____ Date de naissance _____
 Groupe : _____

EXEMPLE D'ÉNONCÉS

	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants préfèrent jouer à l'extérieur dans leurs temps libres.	MAIS	D'autres enfants préfèrent plutôt regarder la télévision.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
--	---	--	--	------	--	--	---

(Dix-huit items ont été retenus pour les fins de notre recherche)

1.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis (es).	MAIS	D'autres enfants trouvent très facile de se faire des amis (es).	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
2.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants souvent n'aiment pas leur façon de se comporter.	MAIS	D'autres enfants aiment habituellement leur façon de se comporter.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
3.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants se mettent souvent en colère contre eux- mêmes.	MAIS	D'autres enfants sont assez contents d'eux-mêmes.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
4.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup d'amis(es).	MAIS	D'autres enfants n'ont pas beaucoup d'amis(es).	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
5.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants font habituellement les choses correctement.	MAIS	D'autres enfants ne font pas souvent les choses correctement	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
6.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas la vie qu'ils mènent	MAIS	D'autres aiment la vie qu'ils mènent	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
7.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants sont un peu plus difficile à aimer	MAIS	D'autres enfants sont vraiment facile à aimer	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>

8.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants se conduisent habituellement comme ils se doivent.	MAIS	D'autres enfants ne se conduisent pas souvent comme ils se doivent	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
9.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux- mêmes.	MAIS	D'autres enfants sont souvent mécontents d'eux- mêmes.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
10.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants font toujours des activités avec beaucoup d'autres enfants	MAIS	D'autres enfants font habituellement des activités seuls ou par eux-mêmes.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
11.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants ont habituellement des problèmes à cause des choses qu'ils font.	MAIS	D'autres enfants ne font habituellement pas des choses qui leur causent des problèmes.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
12.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants aiment le genre de personne qu'ils sont.	MAIS	D'autres enfants aimeraient être quelqu'un d'autre.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
13.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants voudraient être aimés par plus d'enfants.	MAIS	D'autres enfants pensent que la plupart des enfants les aiment.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
14.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	MAIS	D'autres enfants font rarement des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>

15.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants sont très heureux d'être comme ils sont.	MAIS	D'autres enfants voudraient être différents.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
16.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants sont populaires auprès des autres enfants de leur âge.	MAIS	D'autres enfants ne sont pas très populaires.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
17.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains enfants sont habituellement gentils envers les autres.	MAIS	D'autres aimeraient être plus gentils envers les autres.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>
18.	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Certains ne sont pas très heureux de la façon dont ils font plusieurs choses.	MAIS	D'autres enfants pensent que la façon dont ils font les choses est correcte.	Un peu comme moi <input type="checkbox"/>	Tout à fait comme moi <input type="checkbox"/>

ANNEXE D: Questionnaire d'évaluation des comportements au primaire (Q.E.C.P.)

Consignes données aux enseignants

Les 39 énoncés suivants se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Suivant votre connaissance de l'enfant concerné par cette étude, encerclez le chiffre qui le décrit le mieux depuis le début de l'année scolaire :

- a. Si l'enfant manifeste régulièrement ou souvent le comportement décrit par l'énoncé, encerclez le chiffre 2 (comportement fréquent). Si l'enfant manifeste parfois ce comportement, encerclez le chiffre 1 (comportement occasionnel). Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, encerclez le chiffre 0 (ne s'applique pas);
- b. En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions, essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant;
- c. Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de coter chaque énoncé. N'encerclez qu'un seul chiffre pour chacun des énoncés s'il vous plaît.

0= ne s'applique pas 1= comportement occasionnel 2= comportement fréquent			
1) Très agité(e), toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	0	1	2
2) Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.	0	1	2
3) Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	0	1	2
4) Détruit ses propres choses ou celles des autres.	0	1	2
5) Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche.	0	1	2
6) Se bat avec les autres enfants	0	1	2
7) Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.	0	1	2
8) N'est pas très aimé(e) des autres enfants.	0	1	2
9) Essaie d'aider un enfant qui est blessé.	0	1	2
10) Inquiet(e). Plusieurs choses l'inquiètent.	0	1	2
11) Saute d'une activité à l'autre.	0	1	2
12) A tendance à travailler seul(e) dans son coin. Plutôt solitaire.	0	1	2
13) Irritable. Il (elle) s'emporte facilement.	0	1	2
14) A l'air triste, malheureux(se), près des larmes.	0	1	2
15) Ne termine pas ce qu'il (elle) commence.	0	1	2
16) Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappé.	0	1	2
17) Désobéissant(e).	0	1	2
18) A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose.	0	1	2
19) Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.	0	1	2
20) Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	0	1	2
21) Montre de la sympathie pour un enfant qu'a commis une erreur.	0	1	2

22) Dit des mensonges.	0	1	2
23) Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe.	0	1	2
24) Aide un enfant qui se sent malade.	0	1	2
25) Malmène, intimide les autres enfants.	0	1	2
26) A de la difficulté à organiser son travail.	0	1	2
27) Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	0	1	2
28) Facilement distrait(e).	0	1	2
29) Pleure facilement.	0	1	2
30) Blâme les autres.	0	1	2
31) Abandonne facilement.	0	1	2
32) Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre.	0	1	2
33) Sans égard pour les autres.	0	1	2
34) Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants.	0	1	2
35) Est « dans la lune ».	0	1	2
36) A de la difficulté à rester assés(e) tranquille.	0	1	2
37) Saute rapidement d'une humeur à une autre.	0	1	2
38) Impatient(e) lorsqu'il (elle) doit attendre son tour.	0	1	2
39) Agit sans réfléchir.	0	1	2

ANNEXE E: Répertoire d'habiletés à l'école (R.H.E.)

(Rondeau, Bowen, Labonté, & Bélanger, 1997).

Dans les différentes situations où vous avez observé l'enfant, dans quelle mesure présente-t-il chacune des habiletés suivantes? Si vous ne pouvez répondre, encerclez npr.

Encerclez le chiffre correspondant à votre jugement.

0= pas du tout habile

1= faiblement

2= peu

3= assez habile

4= très habile

5= extrêmement habile

npr= ne peut répondre

1) Écouter l'autre dans une conversation	0	1	2	3	4	5	npr
2) Parler/répondre sur un ton adéquat	0	1	2	3	4	5	npr
3) Participer à la discussion	0	1	2	3	4	5	npr
4) Poser des questions	0	1	2	3	4	5	npr
5) Suivre les consignes (en classe, dans les corridors)	0	1	2	3	4	5	npr
7) Suggérer/décider d'une activité	0	1	2	3	4	5	npr
8) Apporter le matériel nécessaire en classe	0	1	2	3	4	5	npr
9) Ignorer les distractions/provocations	0	1	2	3	4	5	npr
10) Éviter les problèmes	0	1	2	3	4	5	npr
11) Demander une faveur/qq. chose qui ne lui appartient pas	0	1	2	3	4	5	npr
12) S'excuser s'il a commis une faute	0	1	2	3	4	5	npr
13) Partager le matériel	0	1	2	3	4	5	npr
14) Exprimer son intérêt pour l'autre	0	1	2	3	4	5	npr
15) Utiliser le contrôle de soi	0	1	2	3	4	5	npr
16) Accepter le refus	0	1	2	3	4	5	npr
17) Refuser qq. chose ou de faire qq. chose d'incorrect	0	1	2	3	4	5	npr
18) Négocier	0	1	2	3	4	5	npr
19) Montrer du « fair-play »	0	1	2	3	4	5	npr
20) Être honnête	0	1	2	3	4	5	npr

ANNEXE F: Entrevue de résolution de problèmes interpersonnels (ERPI).

Adaptation française (Groleau, 1990) du Social Problem Solving Interview (Bream, Hymel, & Rubin, 1986).

Histoire numéro _____ Date : _____
Nom de l'enfant : _____ Niveau : _____
Numéro du sujet : _____ Entrevue faite par : _____

La Balle #1

Situation : Imagine que c'est le temps de la récréation à l'école et que tu es dehors dans la cour. Tu marches pour rejoindre tes amis et tout d'un coup tu te retrouves juste à côté d'un groupe d'autres garçons qui jouent à la balle. Comme tu passes près d'eux, tu reçois la balle en plein dans le dos.

A) Réaction attendue : Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ce garçon ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème? (App) Que penses-tu qu'il peut arriver avec la plupart des garçons dans des situations semblables? La plupart du temps penses-tu que ça pose un problème ou que ça ne pose pas de problème?

A) Résultats attendus :
_____ Il y aura
_____ Peut-être
_____ Il n'y aura pas

B) Émotion : Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour le vrai? (App) Te sentirais-tu plutôt fâché, plutôt triste, plutôt inquiet (peur), pas content, gêné.

B) Émotion : _____

C1) Inférence : Pourquoi penses-tu qu'on a fait cela? Pourquoi penses-tu que ces garçons t'ont lancé la balle dans le dos? (App) Pourquoi t'auraient-ils atteint pour cette raison?

C1) Inférence : _____

C2) Choix forcé : Penses-tu qu'ils t'ont atteint par accident ou penses-tu que ces garçons l'ont fait exprès?

C2) Choix forcé :
Accidentellement _____
Par exprès : _____

D) Solution : Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait? (App) Quoi d'autre pourrais-tu faire? (App) Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire?

D) Solution : _____

Histoire numéro _____ Date : _____
 Nom de
 l'enfant : _____ Niveau : _____
 Numéro du sujet : _____ Entrevue faite par : _____

Se faire rentrer dedans #2

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

A) Réaction attendue : Que penses-tu qu'il va arriver?
 Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ce garçon ou
 penses-tu qu'il n'y aura pas de problème? (App) Que penses-
 tu qu'il peut arriver avec la plupart des garçons dans des
 situations semblables? La plupart du temps penses-tu que ça
 pose un problème ou que ça ne pose pas de problème?

A) Résultats attendus :
 _____ Il y aura
 _____ Peut-être
 _____ Il n'y aura pas

B) Émotion : Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour le
 vrai? (App) Te sentirais-tu plutôt fâché, plutôt triste, plutôt
 inquiet (peur), pas content, gêné.

B) Émotion : _____

C1) Inférence : Pourquoi penses-tu qu'on a fait cela?
 Pourquoi penses-tu que ce garçon t'as rentré dedans? (App)
 Pourquoi t'aurait-il rentré dedans pour cette raison?

C1) Inférence : _____

C2) Choix forcé : Penses-tu qu'il t'as rentré dedans par
 accident ou penses-tu que ce garçon l'a fait exprès?

C2) Choix forcé :
 Accidentellement _____
 Par exprès : _____

D) Solution : Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait? (App)
 Quoi d'autre pourrais-tu faire? (App) Y a-t-il autre chose que
 tu pourrais faire?

D) Solution : _____

Histoire numéro _____ Date : _____
 Nom de l'enfant : _____ Niveau : _____
 Numéro du sujet : _____ Entrevue faire par : _____

Pas choisi #3

Situation : Imagine que tu es dans la cour de récréation à l'école. Les amis décident de jouer au ballon chasseur. Deux garçons sont choisis pour être capitaine.

A) Réaction attendue : Que penses-tu qu'il va arriver?

Penses-tu que les garçons vont te choisir pour être dans leur équipe ou penses-tu qu'ils ne te choisiront pas?(App) Que se passe-t-il d'habitude avec la plupart des garçons de ta classe dans des situations semblables? Qu'est-ce qui arrive la plupart du temps dans des situations semblables?

Résultat : Suppose que les garçons choisissent tout le monde et ne te choisissent pas.

A) Résultats attendus :

_____ Choisira
 _____ Peut-être pas
 _____ Choisira pas

) Émotion : _____

B) Émotion : Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour le vrai? (App) Te sentirais-tu plutôt fâché, plutôt triste, plutôt inquiet (peur), pas content, gêné.

C1) Inférence : Pourquoi penses-tu qu'ils ont fait cela?

Pourquoi penses-tu que ces garçons ne t'ont pas choisi pour être dans leur équipe? (App) Pourquoi ne voudraient-ils pas te choisir pour cette raison?

C1) Inférence : _____

C2) Choix forcé : Penses-tu qu'ils t'ont simplement oublié ou penses-tu qu'ils ne t'ont pas choisi par exprès?

C2) Choix forcé :
 Accidentellement _____
 Par exprès : _____

D) Solution : Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait? (App) Quoi d'autre pourrais-tu faire? (App) Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire?

D) Solution : _____

Histoire numéro _____ Date : _____
 Nom de l'enfant : _____ Niveau : _____
 Numéro du sujet : _____ Entrevue faite par : _____

La coupe de cheveux #4

Situation : Imagine que tu viens tout juste de te faire couper les cheveux. Tu arrives à l'école le lendemain et entres dans la classe. Lorsque tu passes devant deux garçons de ta classe, ils se mettent à chuchoter et à rire.

A) Réaction attendue : Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ces deux garçons ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème? (App) Que penses-tu qu'il peut arriver avec la plupart des garçons dans des situations semblables? La plupart du temps penses-tu que ça pose un problème ou que ça ne pose pas de problème?

A) Résultats attendus :
 _____ Il y aura
 _____ Peut-être
 _____ Il n'y aura pas

B) Émotion : Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour le vrai? (App) Te sentirais-tu plutôt fâché, plutôt triste, plutôt inquiet (peur), pas content, gêné.

B) Émotion : _____

C1) Inférence : Pourquoi penses-tu qu'ils ont fait cela? Pourquoi penses-tu que ces garçons se sont mis à rire de toi? (App) Pourquoi auraient-ils ri pour cette raison?

C1) Inférence : _____

C2) Choix forcé : Penses-tu qu'ils ne riaient pas vraiment de toi et qu'ils riaient d'autre chose ou qu'ils riaient vraiment de toi?

C2) Choix forcé :
 Accidentellement _____
 Par exprès : _____

D) Solution : Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait? (App) Quoi d'autre pourrais-tu faire? (App) Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire?

D) Solution : _____

ANNEXE G: Fiche statistique complétée par les médiateurs après chaque médiation

Qui est impliqué dans le conflit?

Élève : _____ C1 C2 C3 C4 C5 G ou F

Élève : _____ C1 C2 C3 C4 C5 G ou F

2. Que se passait-il lorsque le médiateur est arrivé ?

- a. Bataille
- b. Moquerie
- c. Menaces verbales
- d. Crier des noms
- e. Menaces physiques
- f. Bousculade

3. Endroit du conflit?

- a. Cour de récréation
- b. Corridor
- c. Classe
- d. Toilettes
- e. Autobus Autre : _____

4. Pourquoi y a-t-il eu un conflit?

- a. Vol ou bris d'objets
- b. Non respect des règles
- c. Moquerie, agacerie
- d. Malentendus, fausses interprétations
- e. Autre : _____

5. Médiation acceptée :

Oui Non

- a. Calmer les deux jeunes en conflit
- b. Aider à raconter le conflit et à parler des sentiments
- c. Aider à trouver des solutions possibles
- d. Aider à trouver une solution sans violence

6. Satisfaction du médiateur après la médiation :

- a. peu satisfait de mon travail de médiateur
- b. satisfait de mon travail de médiateur
- c. très satisfait de mon travail de médiateur

Nom du médiateur : _____ Date : _____

(Tirée du programme « Vers le Pacifique » Centre Mariebourg/CIRCM, 1998b)

ANNEXE H : Compilations mensuelles des données provenant des fiches statistiques complétées par les médiateurs (du 11/12/00 au 30/05/01)

Descriptifs	Déc. 2000	Jan. 2001	Fév. 2001	Mars 2001	Avril 2001	Mai 2001	Annuel
Nbre jours/classe	9	17	19	13	19	17	94
Nbre de médiations	26	18	17	7	39	27	134

Nombres d'élèves utilisateurs du service de médiation

Gr: C1 (6 ^e année)	9	5	0	1	4	4	12/15
Gr: C2 (5e/6e année)	7	3	5	2	10	6	13/13
Gr: C3 (5e année)	6	8	5	3	12	1	15/15
Gr: C4 (4e/5e année)	7	6	7	4	10	4	14/14
Gr: C5 (3e/4e année)	6	6	6	2	6	1	11/12
Primaire (n=69)	35	28	23	12	42	16	65/69

Situations lorsque le médiateur intervient

Batailles	47%	30%	28.5%	12.5%	15%	7%	22%
Moqueries	10%	13%	5%	12.5%	21%	24%	19%
Menaces verbales	3%	5%	14%	12.5%	5%	7%	7%
Crier des noms	20%	17%	19%	37.5%	22%	29%	20%
Menaces physiques	0%	0%	5%	12.5%	3%	11%	5%
Bousculades	20%	35%	28.5%	12.5%	33%	21%	27%

Endroits où se produisent les conflits

Cour de récréation	77%	66.7%	47 %	57 %	40%	55%	55%
Corridors	0%	23.8%	17.5%	28.5%	22.2%	18%	18%
Classe	11.5%	9.5%	23.5%	14.5%	25%	27%	19%
Autres...	11.5%	0%	12%	0%	12.5%	0%	8%

ANNEXE I : Compilation des retenues (billets d'indiscipline) données aux élèves par les enseignants pendant la période de travail des médiateurs

(09.01.2001 au 15.06.2001)

	Du 9 janvier au 31 mars 2001 / 48 jours de classe		Du 01 avril au 15 juin 2001 /48 jours de classe		Total de retenues/ motifs
Divers : (non-respect des consignes, ou autres)	219	32%	246	51.5%	465
Retards	73	11%	26	5.5%	99
Retenues données aux enfants pour comportements violents					
Batailles : Échange de coups/élèves	48	7%	18	4%	66
Langage : (Impolitesse envers l'adulte, manque de respect envers un pair, violence verbale...)	132	19%	98	21%	234
Bousculades : (Tirailage, chamaillage)	161	24%	45	9%	206
Autres comportements violents : (lance objets, crises de violence, coups /objets...)	50	7%	45	9%	97
Nombre total de retenues /segment de temps	683		478		1161

ANNEXE J : Évaluation du programme de médiation par les pairs par les enseignants

1. Quelles étaient vos attentes concernant l'implantation d'un programme de médiation par les pairs à St-François _____

2. Selon vous, le programme a :
 - a) Dépassé vos attentes
 - b) Répondu à vos attentes
 - c) Vous a déçu au niveau de vos attentes

3. Le programme de médiation par les pairs (incluant les ateliers sur les habiletés sociales de base à la résolution de conflits) a-t-il eu des impacts sur les élèves de l'école?
 - a) Beaucoup
 - b) Moyennement
 - c) Peu
 - d) Pas du tout

4. Selon votre perception, les jeunes ont-ils modifié leur façon de régler leurs conflits?
 - a) Beaucoup
 - b) Moyennement
 - c) Peu
 - d) Pas du tout

5. D'après-vous en quoi un programme de ce type peut-il aider vos élèves?

6. Avez-vous déjà référé des élèves en médiation : a) souvent b) à l'occasion c) jamais

7. Comment croyez-vous que les adultes de l'école puissent contribuer à rendre ce programme encore plus efficace (sans nécessairement s'impliquer dans l'organisation) : _____

8. Avez-vous des recommandations à formuler concernant :
 - a) La sélection des élèves médiateurs
 - b) Le local de médiation
 - c) Le programme en général (organisation, formation, information, suivi, etc...)

9. Accepteriez-vous de vous impliquer dans le comité/prévention de la violence /médiation par les pairs l'an prochain? oui non

10. Autres commentaires :

ANNEXE K : Questionnaire d'évaluation du programme complété par les médiateurs

Tes commentaires nous seront précieux afin de nous aider à faire une évaluation du programme de médiation pour l'améliorer l'an prochain. Un gros merci pour ta participation.

1. Qu'as-tu le plus aimé dans ton travail de médiateur cette année? _____

2. Qu'as-tu le moins aimé dans ton travail de médiateur?

3. Quels changements proposerais-tu pour améliorer le système de médiation en général?

4. Est-ce que tu crois que le travail des médiateurs a pu aider les élèves? Oui Non
Pourquoi? _____
5. Est-ce que tu crois qu'il y a eu moins de violence à l'école cette année? Oui Non
Pourquoi? _____
6. Les responsables du projet t'ont-ils donné le support nécessaire dans ton travail de médiateur? Oui Non
Commentaires : _____

7. Les autres adultes de l'école t'ont-ils apporté du support dans ton travail de médiateur? Oui Non
Commentaires : _____

8. Tes parents t'ont-ils encouragé? Que pensaient-ils de ton travail de médiateur? T'en ont-ils parlé? _____
9. Aimerais-tu redevenir médiateur l'an prochain et pourquoi? Oui Non
Pourquoi? _____

NOM : _____ DATE : _____ 12 juin 200.

ANNEXE L : Un aperçu du contenu du programme adapté de médiation par les pairs pour les élèves qui présentent des troubles de comportement



OBJECTIFS :

- Enseigner des moyens aux élèves en difficulté de comportement afin qu'ils apprennent à régler leurs conflits sans escalade de violence;
- Aider ces élèves à développer un meilleur vocabulaire affectif;
- Offrir des outils leur permettant de prendre conscience de leurs émotions dans le but de mieux les gérer (particulièrement l'agressivité et l'impulsivité);
- Aider ces élèves à reconnaître leurs responsabilités face aux conflits vécus;
- Faire diminuer le niveau de violence dans les relations entre les élèves.

MÉTHODES D'APPRENTISSAGE :

- Animation en classe d'une durée maximale de 50 minutes
- Jeux et quiz
- Mises en situations
- Discussions
- Moyens audio-visuels variés
- Matériel concret

FREQUENCE DES ATELIERS :

Les ateliers sont donnés à raison de deux périodes de 50 minutes par semaine, pendant 5 semaines consécutives. Il est recommandé que ce soit les enseignants qui donnent ces ateliers ou du moins l'enseignant devrait le faire en co-animation avec un formateur. L'implication des enseignants est *nécessaire* pour maximiser les chances de pratiquer quotidiennement les habiletés apprises.

Résolution de conflits et habiletés sociales : programme adapté aux élèves qui présentent des troubles de comportement.

Thèmes des ateliers

1. Le conflit : Est-ce normal d'avoir des conflits?

- Les endroits propices aux conflits
- Les conflits à la maison, à l'école, dans les médias
- Les conflits sont inévitables, mais la violence l'est.

2. Les sentiments : Identifier mes propres sentiments (2 ateliers)

- Différents sentiments pour les mêmes situations
- L'importance de dire ce que je vis
- Mes réactions suite à divers sentiments vécus
- Les sentiments agréables
- Identifier les sentiments vécus par les autres et ajuster mes réactions.

3. La colère : Sentiment normal? Réactions inappropriées.

- Ce qui me met en colère et mes réactions
- Moyens pour gérer ma colère.
- Comment exprimer mon agressivité sans nuire aux autres

4. L'empathie : L'importance de développer de l'empathie face aux autres

- Exercices pour pratiquer l'empathie
- L'importance d'écouter le point de vue de l'autre
- Différentes perceptions pour la même situation.

5. Les fausses interprétations : Les fausses interprétations : accidentel ou volontaire?

- Comment reconnaître les événements accidentels
- Conséquences d'une mauvaise interprétation.

6. La communication : Conflits : résultat d'une mauvaise communication

- Les obstacles : interrompre, juger, critiquer, ridiculiser...
- Trucs pour améliorer la communication (adultes, amis)
- L'utilisation du « je » au lieu du « tu » accusateur
- Mes gestes parlent (communication non-verbale)

7. L'écoute : Comment apprendre à bien écouter les messages des autres

- Attitudes d'écoute et de « non-écoute »
- Trucs pour améliorer mon écoute.

8. Régler un conflit : Les étapes à suivre pour régler mes conflits :

- Se calmer, se parler et s'écouter, dire ses sentiments, suggérer des solutions, s'entendre sur une solution.

9. La médiation : Ce qu'est la médiation, le choix de l'utiliser ou non

- Développe le sens des responsabilités et la confiance en soi
- Améliore les relations avec les amis et permet de les garder
- Situations où on peut référer à un médiateur/élève

QUELQUES EXEMPLES D'ATELIERS ADAPTÉS POUR LES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES DÉFICITS ATTENTIONNELS ET DES COMPORTEMENTS ANTISOCIAUX.

Les endroits les plus risqués à l'école (tiré de l'atelier : le conflit).

Des photographies sont présentées à la classe. Les élèves sont appelés à tour de rôle à venir disposer les affiches dans l'ordre. En plaçant en premier l'endroit où ils vivent le plus de conflits à l'école et en dernier lieu, l'endroit où ils en vivent le moins. On demande un secrétaire volontaire dans la classe qui prendra en note les endroits les plus à risque à l'école et les transcrita sur une affiche). *«Observe bien ces photographies et classe par ordre d'importance les endroits où tu vois le plus de conflits à l'école».*



1. Abreuvoir



2. Aire de jeux



3. Transports scolaires



4. Classe

Pour une meilleure identification à ces lieux, il est recommandé de photographier les endroits qui sont familiers aux élèves dans leur propre milieu scolaire

Où peut-on vivre des conflits?

(Les élèves sont invités à venir inscrire leurs réponses sur le grand poster conçu à cette fin). «Inscris deux ou trois exemples de conflits que tu as expérimentés ou que tu sais que d'autres ont vécus sur le tableau suivant»

Illustration #2

<p>À la maison (avec les parents ou autres adultes)</p>	
<p>À la maison (avec frères, sœurs, autres enfants)</p>	
<p>À l'école (avec d'autres élèves)</p>	
<p>À l'école (avec les enseignants, ou autres adultes)</p>	
<p>À l'école (avec les règles, les attentes...)</p>	
<p>Dans les médias (télévision, radio, journaux)</p>	
<p>Autres endroits (Loisirs, sports...)</p>	

Choix des médiateurs

Tu dois inscrire le nom de trois élèves qui pourraient bien jouer le rôle de médiateur cette année (dans ta classe ou dans l'école). Ces élèves, sont ceux de qui tu accepterais de recevoir de l'aide si tu étais en conflit. Tu peux mentionner au bas de la page si tu es intéressé à être médiateur toi aussi.

Qualités recherchées chez un médiateur :

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| - respectueux | - calme |
| - responsable | - autonome |
| - capable d'écouter | - aime aider les autres |
| - neutre | - sensible à ce que les autres vivent |
| - va facilement vers les autres | - s'exprime bien |

Mes trois choix sont les suivants :

Premier choix : _____

Deuxième choix : _____

Troisième choix : _____

- Oui je suis intéressé à devenir médiateur
- Non je ne suis pas intéressé à devenir médiateur

Nom : _____ groupe : _____

(Tes réponses demeureront confidentielles sois en assuré)

Communiqué : choix des médiateurs

S.V.P. à lire à vos élèves lundi matin.

Comme vous vous souvenez, il y a deux semaines nous vous avons demandé de choisir des élèves afin qu'ils puissent devenir médiateurs et pouvoir ainsi vous venir en aide lors de situations de conflit.

Cinquante élèves se sont montrés intéressés par le poste de médiateur ou médiatrice. Nous avons dû toutefois faire un choix parmi les élèves qui ont reçu le plus de votes. Vous avez donc choisi les 15 élèves qui vous aideront bientôt.

Ces médiateurs suivront une formation de deux jours afin de développer plus de moyens pour pouvoir mieux vous aider à régler vos conflits sans violence. Ils débiteront leur travail lundi le 11 décembre prochain.

Nous remercions tous ceux et celles qui se sont présentés à ce poste et tenons à souligner que plusieurs élèves sont capables d'en aider d'autres. Nous vous invitons à utiliser les méthodes de résolution de conflits que vous avez apprises. En développant encore plus ces habiletés, vous pourrez peut-être être choisis pour devenir nos futurs médiateurs!

Liste des médiateurs (trices) par classe

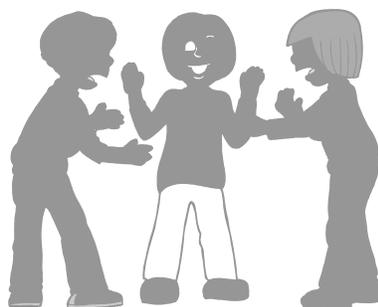
K.L.	C1	J.L.	C1
S.L.	C1	P.G.	C1
G.D.	C2	J.C.	C2
D.M. B.	C3	S.C.S.	C3
F.T.L.	C3	J.B.B.	C3
M.R.	C3	M.A.	C5
Y.S.M.	C5	J.P.L.	C4

Les responsables du programme
Claire Beaumont
Marie-Claude Bertrand

ANNEXE M : Guide à l'intention des adultes

La médiation par les pairs..

...aider les jeunes à s'entraider...



Guide à l'intention des
adultes

École St-François
Novembre 2000

Table des matières

1. Rôle de l'élève-médiateur	2
2. Le rôle des adultes	3
3. Engagement de l'élève-médiateur.....	3
4. Droits du médiateur	4
5. Comment faire appel à un élève-médiateur.....	4
6. Types de conflits permettant une médiation	4
7. L'horaire du service de médiation.....	5
8. Fiche statistique des médiations.....	6
9. Consignes aux élèves	7

ANNEXES :

Lettre aux parents
Diplôme de médiateur

Introduction

La médiation par les pairs est de plus en plus utilisée auprès des jeunes des écoles régulières. À St-François, nos médiateurs sont cependant bien particuliers : ils présentent eux-mêmes des troubles de comportement. En plus de la tâche qu'ils s'approprient à accomplir, ils auront sûrement eux-mêmes à vivre des conflits quotidiens. De plus, ils seront appelés à subir beaucoup de pression par les pairs, et auront donc besoin de pouvoir compter sur le support des adultes significatifs autour d'eux.

Ce petit guide, renferme donc quelques informations qui pourront vous être utiles afin de les aider à réussir le défi qu'ils souhaitent relever.

1. Rôle de l'élève-médiateur : ¹

Le rôle de l'élève-médiateur est d'aider les élèves à résoudre pacifiquement leurs conflits. Il doit être le plus neutre et objectif possible et guider les élèves en conflit à pratiquer les habiletés sociales enseignées dans un processus de médiation selon les règles et les étapes suivantes:

1.1 Calmer (Phase de stabilisation)

Le médiateur invite les élèves à se calmer et à envisager une approche différente pour résoudre leur conflit. Il s'assure que les deux partis en conflit soient prêts à respecter les règles pour entamer un processus de médiation.

1.2 Parler (Phase de communication)

Le médiateur invite les partis à exprimer leurs sentiments et leur perception des faits. Il s'assure que chacun s'écoute vraiment. Il intervient au besoin, reformule et questionne afin de clarifier certains éléments et d'aider les élèves à bien se comprendre.

¹ Inspiré du modèle Centre Mariebourg/CIRCM, 1998

1.3 Chercher (Phase de négociation)

Le médiateur aide les deux partis à chercher des solutions pacifiques. Il ne décide d'aucune solution. Il alimente plutôt la discussion par des questions et amène les partis à voir différentes avenues possibles à leur conflit.

1.4 Trouver et s'entendre (Phase de concertation)

L'élève médiateur amène les élèves à s'entendre sur une solution commune. Il s'assure de la compréhension et de la satisfaction de chacun des partis.

2. Le rôle des adultes :

Certaines attitudes aidantes de la part des adultes peuvent encourager l'élève-médiateur à mieux assumer sa tâche avec succès. Voici quelques suggestions :

- a) Encourager les élèves à utiliser les services d'un médiateur (à l'extérieur et en classe)
- b) Appliquer des conséquences si des élèves ne veulent pas collaborer pour régler leur conflit sans violence.
- c) Venir en aide au médiateur s'il le demande et tenter de continuer la médiation
- d) Valoriser le travail du médiateur
- e) Aides les élèves à appliquer entre eux les quatre étapes de la résolution de conflits
- f) Permettre à l'élève-médiateur de participer aux **collations des médiateurs** (supervisions)
- g) En tout temps, exiger le respect des pairs envers les médiateurs
- h) Éviter les commentaires de type «Tu es médiateur, tu devrais montrer l'exemple» lorsqu'un médiateur est en conflit
- i) Écarter tout élève-médiateur qui est impliqué dans une situation de violence, de crise, ou autre.

3. Engagement de l'élève-médiateur :

L'élève-médiateur doit respecter les engagements suivants :

- a) Être présent aux moments de formation;

- b) Être présent à ses moments d'affectation et porter son moyen d'identification;
- c) Être présent et participer aux rencontres de supervision;
- d) Prévenir les personnes responsables en cas d'absence;
- e) Intervenir seulement lorsqu'il est en fonction, aux endroits et aux moments prévus à cet effet, tout en respectant les principes de la médiation;
- f) N'intervenir que s'il est neutre;
- g) Mener à terme toute médiation entreprise;
- h) Demander l'aide d'un adulte lors d'une médiation plus complexe ou lors d'un conflit nécessitant une intervention majeure;
- i) Garder confidentiel le contenu de tout processus de médiation;
- j) Compléter la feuille-statistique après chaque médiation;
- k) Respecter la durée de son engagement comme élève-médiateur.

4. Les droits du médiateur :

- a) Refuser de faire une médiation s'il n'est pas à l'aise. Il doit alors référer les 2 élèves en conflit à un autre élève-médiateur ou à un adulte;
- b) Obtenir l'aide d'un responsable ou d'un autre élève-médiateur pour compléter une médiation;
- c) Rencontrer un responsable du programme s'il éprouve des difficultés concernant son rôle ou une médiation.

5. Comment faire appel à un élève-médiateur :

Les élèves-médiateurs seront présents, pour le moment, lors des entrées et des récréations.

On peut faire appel à eux de plusieurs façons :

- a) Directement : Des jeunes en conflit peuvent faire appel aux services d'un élève-médiateur lorsqu'il est en fonction . Un élève-médiateur peut également constater de lui-même l'existence d'un conflit entre deux jeunes, offrir son aide et procéder sur le champ, avec l'accord des partis, à une médiation. Si une médiation n'est pas

terminée lors de la récréation, il sera possible au médiateur de prendre rendez-vous avec les deux protagonistes après en avoir obtenu l'autorisation auprès de son titulaire. De plus, lorsqu'un seul élève en conflit demande de l'aide, l'élève-médiateur peut tenter d'approcher l'autre parti ou demander à un adulte de le faire afin de l'inviter à participer au processus de médiation.

Par une référence : Les adultes de l'école (enseignants, professionnels, direction...) sont des éléments importants de promotion du service de médiation par les pairs. Ils peuvent en tout temps, lorsque la situation s'y prête, référer des jeunes en conflit à un élève-médiateur. En référant des enfants au service de médiation, les adultes offrent un modèle important et encouragent l'utilisation du système.

6. Types de conflits permettant une médiation :

Les élèves-médiateurs demeurent avant tout des enfants. Dans cette optique, nous devons, en tant qu'adultes, ajuster nos attentes à leur égard. Il est donc préférable que les élèves-médiateurs n'interviennent que lors des situations conflictuelles mineures telles :

- a) Rumeurs, « placottages »
- b) Insultes
- c) Bousculades
- d) Menaces verbales et physiques mineures
- e) Vols ou bris mineurs, malentendus, fausses interprétations
- f) Non-respect des règles dans un jeu.

En aucun temps les élèves-médiateurs ne doivent compromettre leur propre sécurité. Ils doivent s'abstenir d'intervenir dans les conflits suivants :

- a) Bagarres
- b) Taxage
- c) Conflits impliquant une arme blanche
- d) Abus physiques ou sexuels

e) Conflits impliquant trois enfants ou plus.

Dans de telles situations, il est du devoir de l'élève-médiateur de se retirer et d'aviser sur le champ un adulte de l'école.

7. L'horaire du service de médiation :

Les médiateurs ont été répartis en trois équipes et travailleront dans la cour de récréation selon l'horaire qu'ils ont choisi. Ceux qui ne sont pas en devoir pourront remplacer, sur une base volontaire, les médiateurs absents.

	<i>LUNDI</i>	<i>MARDI</i>	<i>MERCREDI</i>	<i>JEUDI</i>	<i>VENDREDI</i>
Entrées	Resp. Claire Facultatif	Resp. Claire Facultatif	Resp. M-Claude Facultatif	Facultatif	Resp.M-Claude Facultatif
Récré. a.m.	Resp. Claire Équipe #1	Resp. M-Claude Équipe #3	Resp. M-Claude Équipe #1	Équipe #3	Resp.M-Claude Équipe #1
Récré. p.m.	Resp. Claire Équipe #2	Resp. M-Claude Équipe #2		Resp.M- Claude Équipe #2	Resp. Claire Équipe #3

8. Fiche statistique des médiations :

Après chacune des médiations, l'élève-médiateur doit remplir une fiche statistique. Ces fiches seront remises à un responsable du programme après chaque moment de médiation. Tous les élèves de l'école qui auront utilisé les services d'un médiateur, pourront participer au tirage hebdomadaire d'un certificat cadeau leur donnant droit à un cadeau dans la vitrine. Le certificat sera remis au gagnant par le médiateur qui aura effectué sa médiation.

FICHE STATISTIQUE/**1. Qui est impliqué dans le conflit?**

Élève : _____ C1 C2 C3 C4 C5- G ou F

Élève : _____ C1 C2 C3 C4 C5- G ou F

2. Que se passait-il lorsque le médiateur (trice) est arrivé (e)?

- Bataille
- Moquerie
- Menaces verbales
- Crier des noms
- Menaces physiques
- Bousculade

3. Endroit du conflit?

- Cour de récréation
- Corridor
- Classe
- Toilettes
- Autobus

4. Pourquoi y a-t-il eu un conflit?

- Vol ou bris d'objets
- Non respect des règles
- Moquerie, agacerie
- Malentendus, fausses interprétations
- Autre : _____

5. Médiation acceptée :

- Oui
- Non
- Calmer les deux jeunes en conflits
- Aider à raconter le conflit et à parler des sentiments
- Aider à trouver des solutions possibles
- Aider à trouver une solution sans violence

6. Satisfaction du médiateur après la médiation :

- peu satisfait de mon travail de médiateur
- satisfait de mon travail de médiateur
- très satisfait de mon travail de médiateur

Nom du médiateur : _____

Date : _____

9. Consignes aux élèves : (À lire en classe lundi 11 décembre 2000)

Dès le 11 décembre, le service de médiation par les pairs vous sera offert afin de vous aider à régler vos conflits sans violence. Les élèves-médiateurs que vous avez choisis seront dans le cour de récréation et seront là pour les élèves seulement. Les avantages à utiliser le service d'un médiateur sont nombreux :

- Éviter de poser des gestes de violence (conséquences, punitions désagréables...)
- Aider à mieux a s'entendre entre amis
- Aider à ne pas perdre ses amis
- Aider à régler les conflits sans avoir recours aux adultes
- Aider à éclaircir les malentendus
- Prévenir les fausses interprétations et éviter des disputes inutiles
- Aider à diminuer le nombre de retenues et les suspensions.

Il est très important de respecter ces élèves-médiateurs qui travaillent pour vous et non pour les adultes. Ce ne sont pas des surveillants, ce sont des personnes qui peuvent vous aider. Vous pouvez faire appel à un médiateur à l'extérieur lorsqu'il porte son dossard ou en classe avec l'accord de l'enseignante.

Un certificat cadeau donnant droit à un cadeau dans la vitrine, sera tiré chaque semaine parmi les élèves qui auront utilisé les services d'un médiateur.

*Il est possible qu'un élève-médiateur soit à l'occasion en conflit lui aussi. Ce ne sont pas des êtres parfaits mais ils souhaitent pouvoir vous empêcher de vous mettre les pieds dans les plats!

(On rappelle aux élèves d'utiliser les habiletés qu'ils ont développées en classe et bien sûr.....à vous chers enseignants....de leur faire penser à utiliser les étapes de résolution de conflit).

