

## ÉTUDE DES RETOMBÉES D'UN PROGRAMME DE GESTION DE CONFLITS EN MILIEU SCOLAIRE DANS UNE RÉGION DU QUÉBEC : LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES, DE PARENTS ET D'INTERVENANTS

HÉLÈNE SYLVAIN, NICOLE OUELLET,  
ISABELLE TOUPIN ET MARIE-ANDRÉE PELLETIER  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI (UQAR)

### RÉSUMÉ

Cet article présente l'évaluation des retombées d'un programme de prévention de la violence par une meilleure gestion des conflits des jeunes en milieu scolaire. Des questionnaires et des entretiens individuels et de groupe ont été utilisés auprès de différents acteurs. Les résultats révèlent l'importance du programme pour soutenir la résolution de conflits à l'école en considérant l'implication des partenaires, une formation adéquate, l'adaptation du programme en fonction de l'âge des élèves et de la problématique de l'intimidation.

### MOTS-CLÉS

Gestion de conflits, prévention violence, école, élèves, parents, collaboration, programme, intervenants, intimidation

## ABSTRACT

This research aimed to evaluate the impact of a violence prevention program « Vers le Pacifique – Gestion de conflits » using conflict management strategies with primary school children. We used questionnaires, interviews and focus group to collect data from stakeholders, students and parents. Our results indicate the great value of this prevention program to support non-violent behaviors in schools. However, the program needs to address in the future, the involvement and formation of all stakeholders, the age of the students and finally the phenomena of bullying.

## KEYWORDS

Conflict management, violence prevention, school, students, parents, collaboration, program, stakeholders, bullying

## INTRODUCTION

Le phénomène social de la violence préoccupe grandement l'espace public. Celle qui se passe en milieu scolaire est un des sujets sensibles qui doit être appréhendé tant par les intervenants, la famille que les chercheurs (Leblanc 2008). D'ailleurs, cette préoccupation rejoint beaucoup d'écoles dans les pays industrialisés. Une métaanalyse rapporte que plus de 75 % des écoles états-uniennes ont mis en place diverses stratégies de prévention des comportements violents (Wilson & Lipsey 2007). Également, dans la plupart des écoles du Québec, plusieurs programmes d'interventions sont mis de l'avant pour prévenir et contrer la violence (Gaudet & Breton 2009). Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur les retombées du programme Vers le Pacifique - gestion de conflits (VLP-GC), une adaptation du programme VLP, visant à prévenir la violence à l'école. Le programme a été implanté il y a plus de 10 ans, dans divers secteurs de la région de Chaudière-Appalaches (écoles primaires, terrains de jeu, centres de la petite enfance). Afin d'en examiner les retombées et d'en discerner les bénéfiques ainsi que les améliorations à y apporter, les porteurs du programme VLP-GC ont demandé le soutien des chercheurs du Laboratoire de recherche sur la santé en région (LASER) de l'Université du Québec à Rimouski.

Par sa mission éducative, l'école représente un milieu privilégié pour concevoir et mettre en place diverses actions préventives. Dans les écoles primaires du Québec, plusieurs programmes ont été implantés pour prévenir la violence. Selon Boutin et Forget (2010), ces programmes font partie de trois grandes catégories : les programmes de prévention primaire, les programmes de prévention secondaire et tertiaire et les programmes utilisant une approche mixte. Les programmes de prévention primaire sont fondés essentiellement sur l'intervention de l'enseignant dans sa classe et s'adressent à tous les élèves. Les programmes de prévention secondaire et tertiaire s'adressent spécifiquement à des populations considérées en difficulté. Les programmes utilisant une approche mixte, dits « multimodaux », conjuguent quant à eux la prévention et l'intervention ciblée. Les programmes de prévention en milieu scolaire, comme le programme Vers le Pacifique (VLP) de l'Institut Pacifique (2011), font partie de cette troisième catégorie et visent à promouvoir des compétences sociales de base telles que la reconnaissance des émotions et des habiletés de résolution de conflits. Les chercheurs insistent sur l'importance d'actions concertées dans les écoles pour favoriser l'apprentissage de solutions non violentes et le développement de stratégies d'autocontrôle comportemental et émotionnel chez les enfants, et ce dès les premières années à l'école (Boutin & Forget 2010). De plus, les chercheurs et intervenants reconnaissent l'importance d'adopter une vision écosystémique du phénomène de la violence et par conséquent, de mettre en place des interventions « multimodales » pour

prévenir les comportements violents et favoriser les stratégies pacifiques (Desbiens, Bowen, Janosz, Bélanger, Lévesque&Pascal 2011).

Plusieurs facteurs contribuent au succès du programme VLP. Boutin et Forget (2010) mentionnent entre autres l'attitude positive et la participation des intervenants des écoles, l'implication des parents et de partenaires communautaires, un soutien continu du projet dans le temps ainsi que son intégration au projet éducatif de l'école. Dans un rapport d'évaluation du programme VLP effectuée de 2001 à 2005, Bowen et ses collègues (2006) rapportent que des gains sont obtenus sur les plans sociocognitif et comportemental. Les auteurs rapportent également que les gains en prévention des conduites violentes semblent dépendre des apprentissages de base réalisés, notamment, à travers les ateliers de résolution de conflits et d'activités de promotion de comportements non violents au sein du milieu scolaire.

Dans la région identifiée comme milieu de recherche, l'idée du programme VLP-GC a émergé en 1999, quand la Table<sup>1</sup> en promotion-prévention jeunesse du centre local de services communautaires (CLSC) s'est donnée comme objectif général de prévenir la violence et de soutenir les jeunes de la région dans une meilleure gestion des conflits. Pour ce faire, le programme VLP de l'Institut Pacifique (2011) a été adapté à la réalité régionale et à la problématique de gestion de conflits pour devenir le programme VLP-GC. Une personne-ressource en travail social a été engagée pour piloter le programme. Cette personne supervise les stagiaires en travail social qui dispensent les ateliers dans les écoles primaires.

Le programme VLP-GC, tel que défini par l'Institut Pacifique du Centre Mariebourg de Montréal (Pelletier & Carpentier 2011), est un programme de résolution de conflits comprenant deux volets : le premier volet vise à favoriser le développement des habiletés sociales chez les jeunes (apprentissage des habiletés sociales et résolution des conflits), alors que la médiation par les pairs caractérise le deuxième volet. Depuis 1999, le premier volet a été implanté dans dix écoles primaires auprès des élèves du préscolaire (4 ans) ainsi que des élèves du 1er, 2e et 3e cycle du primaire (6 à 12 ans). Jusqu'en 2008, selon la demande et les besoins, quelques écoles ont pu bénéficier du deuxième volet, la médiation par les pairs.

Le but du programme VLP-GC est d'accompagner les jeunes et leurs parents dans des actions favorisant l'acquisition, le développement et le renforcement de compétences en regard des attitudes et des habiletés sociales dans l'esprit du programme « Vers le Pacifique », c'est-à-dire conscientiser, former et sensibiliser; agir et prévenir par la médiation (Institut Pacifique 2011). Les jeunes apprennent qu'il est normal de vivre des conflits, mais que

---

<sup>1</sup> Regroupement de différents intervenants tant dans le secteur de la santé, du travail social et communautaire que de l'éducation qui œuvrent auprès des jeunes et qui a pour mandat de travailler en concertation sur différentes problématiques jeunesse.

les gestes et les mots de violence qui peuvent les accompagner sont inacceptables. Les différents types de violence (physique ou verbale), le *taxage* et l'intimidation sont présentés aux jeunes. L'accent est mis sur les quatre étapes de résolution de conflits pour outiller les jeunes à régler pacifiquement leurs conflits (tableau I).

Tableau I. Synthèse des quatre étapes de la gestion de conflits

Les 4 étapes
1) <b>se calmer</b> (apprentissage des différents moyens pour s'arrêter avant de poser des gestes ou dire des mots violents : <i>Quels sont les moyens pour calmer ma colère?</i> )
2) <b>se parler</b> des faits et de nos sentiments (enseignement aux enfants des émotions suscitées par les conflits et de la façon de les exprimer : <i>Quels sont les sentiments vécus par la personne avec qui je suis en conflit? Qu'est-ce que je dois faire pour connaître les sentiments de l'autre personne? Comment écouter les autres?</i> ) Il y a également les 3 « phrases magiques » du message clair. <i>Je dis comment je me sens... Je dis pourquoi je me sens ainsi... Je dis ce que j'aimerais...</i>
3) chercher des solutions possibles
4) <b>trouver</b> et s'entendre sur une <b>solution</b> pacifique face au conflit

## OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs de recherche sont : 1) d'estimer les principales retombées du programme Vers le Pacifique - gestion de conflits (VLP-GC) auprès de la clientèle ciblée (enfants et parents) et des intervenants en fonction de leur niveau d'appropriation; 2) d'identifier les facteurs d'influence selon la perspective des différents acteurs et 3) de proposer des pistes de maintien ou d'amélioration pour le futur. La démarche d'évaluation permet également d'estimer la satisfaction de l'ensemble des personnes (enfants, parents, intervenants, personnes ressources) qui gravitent autour du programme.

## MÉTHODE

Comme le programme VLP-GC est implanté depuis 1999, cette étude descriptive évaluative pose un regard rétrospectif en questionnant les différents acteurs impliqués dans le projet. La méthodologie de recherche évaluative de 4<sup>e</sup> génération, développée par Guba et Lincoln (1989), a servi de cadre de référence. Pour répondre aux questions de recherche, les méthodes quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens individuels et de groupe) ont été utilisées en complémentarité selon l'approche d'évaluation constructiviste, qui met en relief la perspective des différents acteurs, telle que proposée par Lincoln et Guba (2004) La notion d'évaluation est prise ici dans un sens large; c'est-à-dire qu'elle correspond à l'évaluation de la pratique actuelle afin de la raffiner et de l'améliorer selon un consensus issu de diverses perspectives (Sylvain 2008).

Il est important de noter que le volet quantitatif ne permet pas de vérifier l'efficacité du programme en comparant des groupes, mais plutôt d'apprécier les connaissances et les attitudes des enfants qui fréquentent les écoles ayant implanté le programme depuis 10 ans. Par ailleurs, le volet qualitatif fournit une meilleure compréhension des facteurs qui ont influencé la réalisation du programme (Pluye, Nadeau, Gagnon, Grad, Johnson-Lafleur & Griffiths 2009). Ce deuxième volet permet de donner la parole aux enfants, à leurs parents et aux divers intervenants et d'entendre leur point de vue concernant les principales retombées du programme, les facteurs d'influence ainsi que l'exploration de pistes pour le futur (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos & Hartz 2009).

## MILIEU DE RECHERCHE

Les écoles primaires et l'école secondaire d'un secteur de la région sélectionnée ont été ciblées pour collecter les données quantitatives et qualitatives, en prenant en considération la diversité socio-économique des écoles (Garant & Bourassa 2009). Dans le même sens, plusieurs groupes de participants ont été ciblés pour faire ressortir une diversité de points de vue, tant pour le volet quantitatif que qualitatif. Ces groupes seront détaillés davantage dans la suite du texte.

## RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Pour le volet quantitatif, visant à interroger des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année et leurs parents, un feuillet de présentation de la recherche incluant les questionnaires aux parents de même qu'un formulaire de consentement a été remis à ces derniers par les enseignants lors d'une rencontre en milieu scolaire. Les documents complétés ont été retournés, par la poste à l'équipe de recherche, par les parents souhaitant participer au projet. Les questionnaires aux élèves ont ensuite été remplis durant les heures de classe par les enfants, dont le consentement parental a été accordé. Certaines difficultés liées au recrutement sont présentées à la section portant sur les limites de l'étude.

En ce qui concerne le volet qualitatif, le recrutement des intervenants a été effectué en collaboration avec la direction des écoles concernées afin d'identifier les personnes avec lesquelles il était possible d'évaluer les retombées du programme VLP-GC. Ainsi, par l'entremise de groupes de discussion, nous avons rencontré des parents d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, des intervenants en milieu scolaire primaire et secondaire et des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire (qui ont participé au programme VLP-GC lors de leur passage au primaire). De plus, dans le but d'enrichir les données, nous avons rencontré trois autres intervenants du primaire et du secondaire en entretiens individuels qui ont été identifiés, par leurs pairs, comme des acteurs clés dans la compréhension de la problématique.

## ÉTHIQUE

Le projet a reçu l'aval du comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (CER-65-366). La collecte de données, débutée à la suite de l'émission du certificat éthique, s'est étendue sur une période de six mois, d'août 2011 à février 2012. Avant chacune des étapes de la collecte (questionnaires aux parents et aux enfants, groupes de discussion), nous avons recueilli des données sociodémographiques afin de dresser un portrait de chacun des trois groupes de participants et fait signer le formulaire de consentement ou de consentement parental.

## INSTRUMENTS DE RECHERCHE

L'équipe de recherche a sélectionné, adapté et validé tous les instruments de recherche utilisés dans cette étude.

### *Questionnaires (volet quantitatif)*

Afin d'évaluer les connaissances, les attitudes et les styles de résolution de conflits chez les enfants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année et leurs parents, nous avons utilisé trois outils. Tout d'abord, le questionnaire sur les connaissances, qui comprenait cinq questions à choix multiples, a été distribué aux enfants afin d'évaluer leurs connaissances touchant les quatre étapes de résolution des conflits du programme VLP-GC. L'équipe de recherche a développé ces questions afin de vérifier si les enfants avaient les connaissances nécessaires pour utiliser les quatre étapes de gestion de conflits apprises lors des ateliers (voir tableau I).

Ensuite, nous avons traduit et adapté le questionnaire sur les attitudes par rapport aux conflits (Lam 1989) qui comprend huit énoncés (A1-8). Le participant exprime son accord sur une échelle de Likert (1- totalement d'accord à 4- totalement en désaccord) avec les énoncés qui concernent les conflits. Le pointage attribué pour chaque réponse varie de 1 (défavorable à la violence) à 4 (favorable à la violence). Ainsi, un coefficient de propension à la violence a été calculé, variant de 8 à 32. Un score de 8 indiquant l'attitude la plus défavorable à la violence et un score maximum de 32 exposant une prédisposition à la violence.

Le questionnaire sur le style de résolution de conflits (Gravel 2000) pour sa part, contient cinq questions situationnelles à choix multiples (R1-5). Cinq choix de réponses sont offerts au participant, soit l'affirmation, le retrait, l'appel à un tiers, la violence verbale et la violence physique. Un point pour chaque sélection d'une stratégie de violence verbale ou physique est attribué, pour un maximum de 5 points. Des scores élevés indiquent une tendance aux comportements agressifs.

### *Guides d'entretiens (volet qualitatif)*

Des guides d'entretiens ont été développés pour chaque groupe de participants, que ce soit pour les entretiens de groupe ou individuels en suivant un même canevas basé sur les questions de recherche. Au total, neuf guides ont été développés et validés par l'équipe de recherche.

### **ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES**

Aux fins d'analyse, nous avons saisi les données des questionnaires reçus (n=100) à l'aide du logiciel SPSS (version 19). Nous avons principalement réalisé des statistiques descriptives afin de fournir un portrait général des attitudes et des stratégies de résolution de conflits, que ce soit du point de vue des parents ou celui des enfants. Les analyses sont tirées d'un petit échantillon de convenance et nous ne prétendons pas à la généralisation des résultats. Les données sont purement descriptives et nous aident à saisir les connaissances et les attitudes des élèves face à la résolution de conflits, ainsi que la perception qu'ont les parents en regard des attitudes de leur enfant.

### **COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES**

Au total, nous avons conduit huit entretiens de groupe, dont trois auprès des enseignantes du primaire (n=11), un auprès des éducateurs en service de garde (n=3), un avec les intervenants du secondaire (n=3), un auprès des stagiaires en travail social (n=4), un avec les parents d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire (n=4) et finalement, un entretien auprès des jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire (n=7). Un directeur, un superviseur de stage en travail social et une éducatrice spécialisée du primaire ont également participé chacun à un entretien individuel. La durée moyenne des entretiens de groupe (n=8) a été d'une heure trente minutes et celle des entretiens individuels (n=3) d'une heure. Nous avons suivi la procédure d'entretien en prenant en compte les principes liés à la collecte de données qualitatives (Bouchard, Gagnon & Maxwell 2012; Boutin 1997). Les premiers entretiens réalisés et enregistrés ont été transcrits en reproduisant intégralement le verbatim. Par la suite, nous avons élaboré des synthèses détaillées de chaque entretien en faisant ressortir les points saillants appuyés par des extraits d'entretien, permettant la discussion aux fins d'analyse entre les membres de l'équipe de recherche.

## **RÉSULTATS**

### **PROFIL DES PARTICIPANTS**

Au total, 46 enfants de trois écoles primaires, dont 20 filles et 26 garçons de la 5<sup>e</sup> et de la 6<sup>e</sup> année, ont rempli les questionnaires de connaissances,

d'attitudes et de style de résolution de conflits. Ceux-ci étaient âgés de 10 à 12 ans ( $M = 10,9$ ;  $\text{É.T.} = 0,6$ ).

Par ailleurs, 54 parents ont accepté de participer au volet quantitatif de l'étude. Dans une grande proportion (79,6 %), ce sont les mères qui ont répondu au questionnaire. Les parents interrogés sont principalement mariés ou conjoints de fait (81,5 %), les autres étant séparés ou divorcés (16,7 %) ou célibataires (1,9 %). L'âge moyen des répondants est 39,7 ans ( $\text{É.T.} = 5,1$  ans). Trente pour cent (30 %) des répondants ont poursuivi leurs études au secondaire, 37 % au collégial et 30 % à l'université, avec une moyenne de 14,8 années de scolarité ( $\text{É.T.} = 2,3$  ans). En grande majorité, les parents participants travaillent à plein temps (92,6 %), de même que les conjoints (83,3 %). De plus, il semble que 61,6 % des familles participantes ont un revenu familial qui se situe au-delà de 60 000 \$ par année (16,7 % ont refusé de répondre).

Pour les entretiens semi-dirigés, deux groupes ont été formés. Le groupe réunissant des élèves de première année au secondaire (12-13 ans) était composé de 2 garçons et 5 filles issus à 42,5 % du programme régulier; les autres provenant d'un programme de concentration (multimédia, anglais-informatique, sport-santé). Afin de répondre aux objectifs de la recherche, entre autres celui d'estimer les retombées du programme auprès de la clientèle ciblée ou d'identifier les facteurs d'influence selon leur perspective, il est important de mentionner que ce groupe de jeunes avait déjà suivi le programme VLP-GC dans leur école primaire respective. Le groupe des parents d'élèves de 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année se composait de trois mères et d'un père, âgés en moyenne de 34 ans ( $\text{E.T.} = 3,4$ ). Tous sont en union stable, mariés ou conjoints de fait, ils ont une scolarité moyenne de 15 ans ( $\text{E.T.} = 3,9$ ) et le revenu familial est supérieur à 40 000 \$. Il importe de préciser que ces parents provenaient d'écoles primaires différentes de celles ciblées pour remplir le questionnaire.

Pour compléter cette étude, 24 intervenants scolaires, ayant de 5 à 30 ans d'expérience professionnelle, occupant différentes fonctions, ont été interrogés. Il s'agit d'enseignants (4), d'un directeur d'école, d'éducateurs en service de garde au primaire (3), d'un éducateur spécialisé, d'éducateur spécialisé et de surveillants d'élève au secondaire (3), de stagiaires en techniques de travail social (4) et d'un superviseur de stage en travail social.

### LES RETOMBÉES DU PROGRAMME

Dans l'évaluation des résultats, globalement, trois niveaux d'atteinte ont été considérés dans les quatre grandes étapes de résolution de conflits : 1er niveau, les connaissances (est-ce que les quatre étapes sont connues par les jeunes?); 2e niveau, l'application (est-ce appliqué?); 3e niveau, l'intégration (est-ce que cela a apporté un changement dans leur vie?)

## Les connaissances

Afin d'évaluer les connaissances des enfants, nous avons posé cinq questions à choix multiples concernant les étapes de résolution des conflits (tableau II). Pour chaque bonne réponse, l'enfant obtenait un point pour un score global de cinq points. Le score moyen obtenu de 4,1 (82 %) indique que les enfants connaissent, dans une très bonne proportion, les quatre étapes de résolution de conflits.

Tableau II Évaluation des connaissances des enfants sur la gestion des conflits

Évaluation des connaissances	f	%
<b>Quelle est la première chose à faire pour résoudre un conflit?</b>		
Ignorer l'autre élève	3	6,5
Se calmer	40	87,0
S'en aller et ne rien dire	2	4,3
Se disputer	1	2,2
<b>Quelle est la première chose à faire pour bien écouter un autre élève?</b>		
Je le regarde dans les yeux	33	71,7
Je lui donne mon opinion	3	6,5
Je lui dis comment je me sens	9	19,6
Je regarde mon enseignant (e)	1	2,2
<b>Laquelle des actions suivantes est une bonne solution pour résoudre un conflit?</b>		
Dire à l'autre que je ne l'aime pas	2	4,3
Donner à l'autre ce qu'il veut	0	0
Décider seul de la décision	1	2,2
Décider ensemble d'une solution	43	93,5
<b>Comment fait-on pour rechercher une solution?</b>		
On demande à un adulte	9	19,6
On demande à un ami qui n'est pas impliqué	2	4,3
On discute avec la personne avec qui on a un conflit	34	73,9
On attend au lendemain, la nuit m'aidera à trouver une solution	1	2,2
<b>Quelle est la bonne façon de se calmer?</b>		
M'éloigner un peu des autres et respirer	39	84,8
Crier et donner des coups	3	6,5
Continuer à jouer	4	8,7
Dire des méchancetés	0	0
Résultats/5	Moy. 4,1 (82 %)	É.-t. 1,2

La connaissance reliée à l'écoute de l'autre (la première chose à faire pour bien écouter un camarade) et aux solutions de conflits (lorsqu'il s'agit de trouver une solution au conflit) semble être moins acquise par les enfants. En effet, les enfants ont répondu adéquatement aux deux questions reliées à ces notions de résolution de conflits dans une proportion de 71,7 % et 73,9 %, alors que pour les connaissances en lien avec les autres aspects, les taux moyens de bonnes réponses dépassent 84 %.

Les entretiens individuels et de groupe ont permis de préciser le niveau de connaissances du programme par les différents acteurs. Il appert que le programme est plutôt méconnu des parents. Certains disent se souvenir vaguement des étapes de résolution de conflits. « Tout ce que je me souviens c'est le petit pictogramme en forme de cercle avec le *Respire* et le *Je m'exprime* » (GJP2).

D'autres parents soulignent recevoir des documents de temps en temps, mais ne peuvent pas préciser si cette information est en lien avec le programme. D'ailleurs, la plupart des parents rapportent confondre le programme avec le thème de l'année. Pour d'autres, l'implication au sein du conseil d'établissement de l'école favorise la connaissance du programme « [...] c'est une méthode de résolution de conflits qui est instaurée surtout parce qu'ils appellent les médiateurs au niveau du troisième cycle » (GJP1).

Le rôle du médiateur, tenu par des élèves du troisième cycle, est ressorti de façon récurrente. Toutefois, pour la majorité des parents, la présence du médiateur en milieu scolaire et par conséquent le rôle de ce dernier manque de clarté. Ces parents rapportent confondre parfois les brigadiers et les médiateurs.

Du côté des jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire, le programme VLP-GC sert à régler les conflits et à les outiller pour mieux dialoguer. « Il y a aussi que c'est pour essayer de ne pas créer des problèmes. Empêcher que les problèmes se créent » (GJP9).

Des étudiants précisent avoir connu le programme par leur enseignante de la maternelle à l'aide de personnages tels que la chenille et la colombe. D'autres se remémorent des mises en situation animées par des personnes déguisées. Les jeunes rapportent se souvenir des étapes de résolution de conflits du programme. L'utilisation d'images et la simulation de situations à l'aide de mimes facilitent la rétention des connaissances à l'égard des étapes.

« Moi je me rappelle qu'on avait... ils avaient apporté des petites images avec : on s'arrête, on parle, on règle le conflit, puis on fait la solution. Fait que je me rappelle de ça » (GJP10).

Certains ont également souligné avoir reçu la formation de médiateurs. Ces derniers précisent que ce rôle vise à aider les élèves à régler les conflits dans la cour d'école.

« Admettons qu'il y avait une chicane, mettons pour une balançoire, là ils se chicanaient. Il fallait leur demander qu'est-ce qui se passait. Puis, s'ils étaient frustrés avant il fallait les calmer, mais ils n'étaient pas souvent frustrés. Là, fallait leur demander qu'est-ce qui s'était passé. On leur disait comment il fallait agir pendant qu'on se parlait, et après on trouvait, on les aidait à trouver une solution et tout » (GJP6).

Diverses difficultés rencontrées par les médiateurs ont également été soulignées par les jeunes ayant joué ce rôle comme le maintien de l'impartialité avec leurs amis, les moqueries des élèves plus vieux et l'implication moins soutenue des professeurs à l'égard des conflits. Toutefois, ce rôle était méconnu de la majorité des jeunes rencontrés, ces derniers n'ayant pas côtoyé de médiateurs lors de leur passage à l'école primaire.

De plus, des enseignants et des éducateurs en service de garde à l'école primaire rapportent le manque de connaissance à l'égard du programme. La présence d'affiches dans les écoles illustrant les quatre étapes de résolution de conflits constitue la principale source d'information pour la majorité de ces intervenants.

«Nous, ce qu'on entend parler, c'est le silence parce qu'on voit seulement les images » (GI14).

### *L'application du programme - attitudes et styles de résolution de conflits*

En ce qui concerne les attitudes face aux conflits de façon générale, les enfants ne sont pas en accord avec le choix de la violence comme solution à un conflit (tableau III). Le score moyen de 12,9 (ET 3,7) indique des attitudes plutôt défavorables à la violence et favorables à la résolution de conflits. Lorsqu'il s'agit de violence physique intentionnelle (A3, A6-8), les enfants sont majoritairement en désaccord. Lorsqu'il est suggéré de s'interposer dans une bagarre, les enfants auront principalement tendance à le faire, mais dans une proportion plus faible. Il en est de même lorsque la violence physique est proposée comme étant inévitable (A4). Quand il s'agit d'ignorer un camarade contre lequel on est en colère (A1), les opinions sont plutôt partagées.

Tableau III. Les attitudes des enfants face aux conflits

Attitude (N=46)	Tot. d'accord		Assez d'accord		Assez en désaccord		Tot. en désaccord		Don. Abs.
	f	%	f	%	f	%	f	%	
A1 Si je suis fâché contre quelqu'un, je l'ignore.	9	19,6	11	23,9	16	34,8	10	21,7	0
A2 J'essaie d'arrêter une bagarre, même si un autre élève peut penser que je suis bizarre de le faire.	20	43,5	17	37,0	3	6,5	6	13,0	0
A3 C'est correct pour moi de frapper un autre pour avoir ce que je veux.	0	0,0	1	2,2	3	6,5	6	91,3	0
A4 Quelquefois, une personne n'a pas le choix de se battre.	4	8,7	4	8,7	10	21,7	28	60,9	0
A5 Quand mes amis se battent, j'essaie de les arrêter.	26	56,5	12	26,1	4	8,7	3	6,5	1
A6 Il y a de meilleures façons pour résoudre un conflit que de se battre.	39	84,8	2	4,3	3	6,5	2	4,3	0
A7 J'essaie de parler du problème au lieu de me battre.	37	80,4	6	13,0	2	4,3	1	2,2	1
A8 Si quelqu'un fait quelque chose pour me mettre vraiment en colère, il mérite de se faire battre.	3	6,5	0	0	9	19,6	33	71,7	1
<b>Pointage</b>	<b>Moyenne</b>		<b>Écart-type</b>		<b>Min</b>		<b>Max</b>		
	<b>12,9</b>		<b>3,7</b>		<b>8</b>		<b>25</b>		

Les styles de résolution de conflits mesurés par le questionnaire sont l'affirmation, le retrait, l'appel à un tiers, la violence verbale et la violence physique. La figure 1 présente les styles de résolution de conflits des enfants selon la situation présentée (tableau IV). Les résultats indiquent que les élèves

privilégient dans la plupart des cas l'affirmation (résolution de trois conflits sur cinq), puis le retrait et l'appel à un tiers.

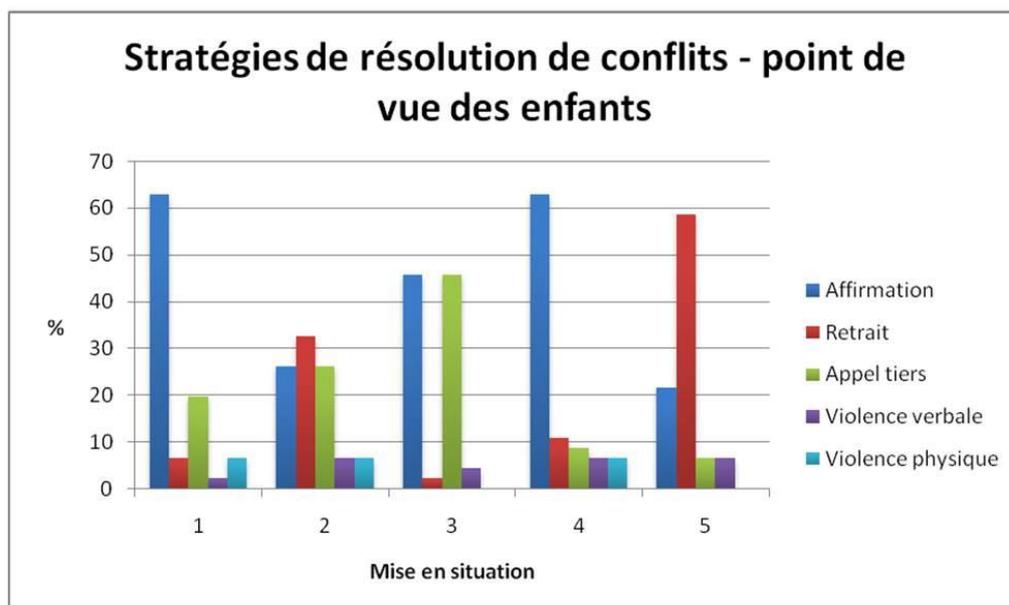


Figure 1. Stratégie de résolution de conflits, point de vue des enfants.

Le retrait est une stratégie favorisée lorsqu'il s'agit d'une agression verbale dont l'enfant serait victime (mise en situation 2, tableau IV), mais aussi comme moyen de se calmer lorsqu'on est en colère (mise en situation 5). La stratégie de l'appel à un tiers (45,7 %) est priorisée à égalité avec celle de l'affirmation lorsque le conflit fait référence à une agression physique dont l'enfant serait témoin (mise en situation 3). Le score global obtenu est peu élevé, soit de 0,5 (E.T. 1,3), indiquant que les enfants ont peu tendance à favoriser la violence verbale ou physique comme solution pour résoudre un conflit.

Tableau IV. Mises en situation proposées aux enfants dans le questionnaire

Mises en situation	Description
1	Imagine que tu es en ligne pour boire de l'eau. Quelqu'un de ton âge vient vers toi et te pousse en dehors de la ligne. Que fais-tu si cela t'arrive? (agression physique)
2	Imagine que tu marches pour aller à l'école. Quelqu'un de ton âge s'avance vers toi et te « crie des noms ». Que fais-tu si cela t'arrive? (agression verbale)
3	Imagine que tu vois un de tes amis en train de se battre avec quelqu'un de ton âge. Que fais-tu si cela t'arrive? (témoin de la violence)
4	Imagine que tu reviens de l'école. Un enfant plus petit et plus jeune que toi te lance une balle de neige. Que fais-tu si cela t'arrive? (agression physique d'un plus jeune)
5	Quel est le meilleur moyen de se calmer quand on est en colère?

### *L'application du programme – à l'école primaire*

Lors des entretiens, la plupart des intervenants rencontrés ont observé que les enfants appliquent les quatre étapes de résolution de conflits en milieu scolaire. Certains ont été témoins de l'application concrète et efficace des interventions faites par les médiateurs auprès des élèves lors de conflits. Ils soulignent même avoir remarqué une diminution des conflits.

« Ici, maintenant, on a peu ou presque pas de conflits à gérer puis souvent, le conflit ne se rend même pas à moi. Mais je vous dirais que les étapes que je

vois à l'extérieur ou dans les corridors, c'est qu'ils se disent ce qu'ils ont à se dire, comme il le faut, et le problème est réglé tout de suite » (G11).

Toutefois, un manque de cohérence quant à l'application des quatre étapes par les intervenants eux-mêmes est signalé. Bien que la plupart soulignent appliquer les étapes, certains les ignorent et ne se sentent pas suffisamment outillés pour intervenir lors des conflits, selon l'approche du programme VLP-GC. D'autres rapportent connaître les étapes, mais ne les appliquent pas toutes, par manque de temps. Les étapes de *se calmer* et de *parler de ses sentiments* sont les plus utilisées selon les intervenants.

« On ne peut pas vraiment s'accoter, s'appuyer sur la matière qu'ils ont vu en classe ou, des théories, des choses comme ça. On ne peut pas ramener ça au service de garde, si on n'a pas tout le bagage qui va avec » (GI14).

De plus, des intervenants soulignent la difficulté à appliquer la démarche des quatre étapes auprès des élèves de 6<sup>e</sup> année en raison de la nature différente des conflits durant la période de la préadolescence. Dans certains cas, les interventions de l'éducatrice spécialisée sont nécessaires. Également, la plupart des intervenants questionnent les connaissances des parents à l'égard de l'application des étapes. L'intimidation fait partie des préoccupations de ce groupe d'intervenants.

« Le père, je me souviens très bien, n'avait pas utilisé les quatre étapes, il m'avait dit carrément : « Moi, j'y ai dit, la prochaine fois donne-lui un bon coup de poing sur la gueule, ça va régler le problème » (GI4).

#### *L'application du programme – à l'école secondaire*

Les jeunes du secondaire sont d'avis que plus ils vieillissent plus le programme est inapproprié, en raison du degré de maturité accru du jeune et de la présence de conflits plus graves comme les batailles et les insultes. Il est impossible ici, par cette recherche, de distinguer l'effet du programme de l'effet de la maturité a posteriori.

« On dirait que, plus que tu vieillis, je trouve que le programme *Pacifique* tu le prends plus à la légère puis, même que tu en ris. Tu trouves ça un peu stupide, imbécile » (GJP8).

« T'arrives devant l'autre qui veut se battre. Au secondaire ce n'est pas là où il va vouloir te pousser puis tout ça. C'est vraiment, il va falloir se battre. Tu ne lui arriveras pas dans la face "faut que tu respires", et tout ça parce que ça a plus de bon sens » (GJP9).

Également, le rôle du médiateur est moins efficace auprès des élèves plus âgés. La majorité des jeunes soulignent craindre les moqueries ou les réactions des autres élèves en regard de l'application des quatre étapes de résolution de conflits. Par conséquent, ces derniers précisent adapter le programme en

éliminant des étapes. La plupart expriment avoir tendance à conserver la première étape soit celle qui réfère à se calmer.

« Bien moi sérieusement, dans ça, je fais plus, genre juste la première. Je ne vais pas vraiment lui parler, je me calme, puis si ça recommence là, la solution que j'ai c'est soit que je m'éloigne, j'y parle plus, puis c'est fini là, ou sinon je m'en vais chercher une éducatrice puis on règle ça de même. Mais je ne fais pas vraiment les étapes devant lui parce que je pense qu'il va plus avoir le goût de me fesser que d'autres choses » (GJP6).

Le discours des intervenants corrobore celui des jeunes. En effet, ces derniers rapportent que l'étape la plus utilisée par les jeunes du secondaire est celle de *se calmer*. Un intervenant précise l'efficacité de cette étape.

« Il n'y a pas de violence physique à notre école. On a eu zéro bagarre. Ça fait partie, je pense, juste du respect de la première étape parce qu'en étant calmes pour se parler, déjà ils règlent une bonne majorité du conflit » (GI23).

Les intervenants ont observé que le parler au « je » est beaucoup utilisé par ces jeunes. D'ailleurs, selon ces derniers, la plupart des jeunes du secondaire appliquent le programme.

« On a 85 % des élèves qui l'utilisent et que ça va super bien et l'on n'a pas de conflits avec eux autres. On a un 10 % qui eux, on leur fait le rappel deux à trois fois durant l'année puis généralement réussissent. Puis on a un 5 % que l'on retrouve aux deux semaines au local, puis on a à répéter. L'élève est capable de nous le verbaliser, mais dans le feu de l'action est incapable de l'appliquer » (GI24).

Les intervenants mentionnent faire la promotion du programme par son application dans la cour d'école, le maintien de l'affichage dans les classes et les corridors ainsi que par des rappels et une tournée des classes en début d'année. Des intervenants soulignent appliquer le programme quotidiennement à leur façon, et ce, sans nécessairement utiliser le vocabulaire propre au programme.

#### *L'application du programme— à la maison*

L'application du programme à la maison s'avère difficile. D'une part, les parents d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année interrogés déplorent l'insuffisance d'informations et d'autre part, ces derniers soulignent le manque de suivi des enfants qui parlent peu du programme à la maison. Les parents signalent adopter l'attitude de laisser leurs enfants régler eux-mêmes les conflits. Cependant, quelques-uns mentionnent reprendre certaines étapes du programme en l'adaptant aux situations vécues à la maison.

« Ben on a reçu une feuille pis c'était marqué *respirer*. Ben moi j'ai retenu ça, quand il y a un conflit, il faut respirer (...) Des fois je les agace avec ça à la maison *Vers le pacifique*, respire là! » (GJP2).

Toutefois, la plupart des jeunes du secondaire rencontrés soulignent la tendance à appliquer davantage le programme à la maison plutôt qu'à l'école. La différence marquée de la nature des liens entre les amis à l'école et la fratrie représente un facteur déterminant. De plus, le désintérêt des élèves du secondaire à l'égard du programme est signalé, comme il a été mentionné.

« La première étape de "se calmer" est la plus utilisée à la maison. Un jeune explique comment il se sert de cette étape lors d'un conflit avec son frère : J'ai essayé de lui parler tranquillement, doucement (...) Mais à la longue, je ne dis pas de parler "je", mais juste être calme puis lui parler sans : *aille! Veux-tu me redonner mes affaires!* » (GJP8).

De plus, les jeunes font le choix d'appliquer ou non les étapes de résolution de conflits à la maison en tenant compte de l'âge des frères et sœurs. Enfin, un jeune précise même avoir utilisé son rôle de médiateur auprès des enfants de son quartier afin de les aider à régler leurs conflits.

#### *Intégration du programme – perception des parents*

Tableau V. Les attitudes face aux conflits prônées par les parents

Attitude (N=54)	Tot. d'accord		Assez d'accord		Assez en désaccord		Tot. en désaccord		Don. Abs.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f
A1	9	17	12	22	16	30	17	31	0
A2	18	33	25	46	6	11	4	7	1
A3	0	0	0	0	0	0	54	100	0
A4	1	2	10	19	15	28	26	48	2
A5	14	26	27	50	7	13	6	11	0
A6	51	94	2	4	0	0	1	2	0
A7	52	96	1	2	0	0	1	2	0
A8	0	0	0	0	3	6	51	94	0
<b>Pointage</b>	<b>Moyenne</b>		<b>ET</b>		<b>Min</b>		<b>Max</b>		
	<b>12,8</b>		<b>2,1</b>		<b>9</b>		<b>19</b>		

De façon générale, les parents croient que leur enfant a une attitude plutôt défavorable à la violence (coefficient moyen de 12,8). Presque unanimement, les parents interrogés condamnent la violence physique intentionnelle des enfants (A3, A6-8). Par contre, les avis sont partagés lorsque le motif de l'utilisation de la violence par leur enfant n'est pas mentionné (A4). Ainsi,

selon certains, la violence physique peut parfois être inévitable. Lorsqu'il s'agit de leur enfant qui s'interpose dans une bagarre, les parents ont une certaine réserve à être totalement d'accord avec ces affirmations (A2 et A5). Finalement, s'il est question d'ignorer un camarade contre lequel on vit de la colère (A1), l'avis des parents est tout à fait partagé (tableau V).

À la lumière des résultats présentés à la figure 2, dans quatre mises en situation sur cinq (tableau VI), les parents ayant répondu au questionnaire prônent davantage l'affirmation comme stratégie pour résoudre un conflit. Cependant, dans la mise en situation 2, où l'enfant serait victime d'une agression verbale, 37% des parents choisissent le retrait comme stratégie presque à égalité avec l'affirmation (38,9%). Dans le cas où l'enfant serait témoin d'une bagarre entre deux autres élèves, les parents préconisent, dans 70 % des cas, l'appel à un tiers. Le calcul d'un coefficient de propension à la violence révèle que les répondants n'ont pas tendance à appuyer des comportements violents.

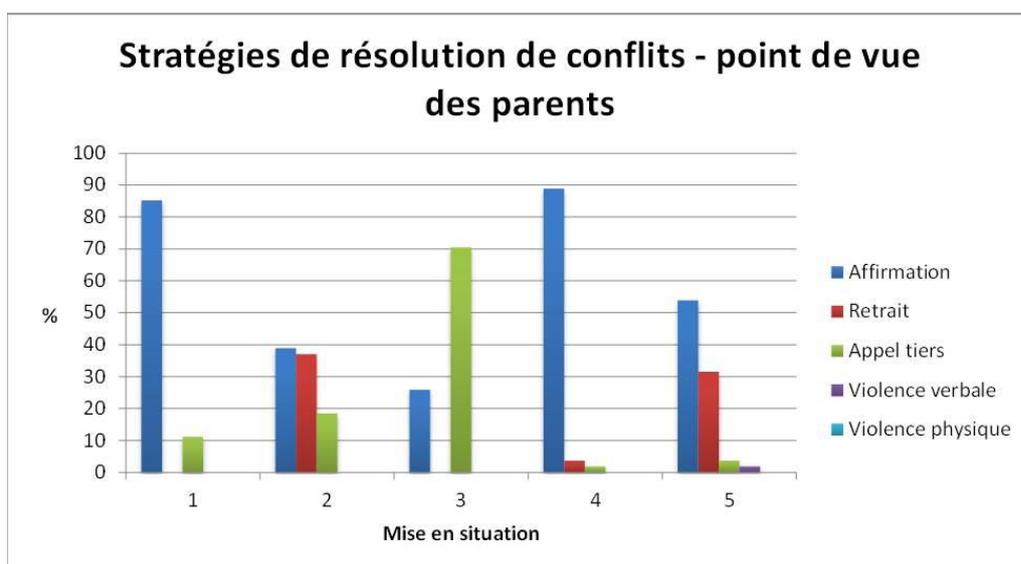


Figure 2. Stratégies de résolution de conflits, point de vue des parents.

Tableau VI. Mises en situation proposées aux parents

Mises en situation	
1	Imaginez que votre enfant est en ligne pour boire de l'eau. Quelqu'un de son âge vient vers lui et le pousse en dehors de la ligne. Que devrait faire votre enfant si cela lui arrive?
2	Imaginez que votre enfant marche pour aller à l'école. Quelqu'un de son âge s'avance vers lui et lui « crie des noms ». Que devrait faire votre enfant si cela lui arrive?
3	Un des amis de votre enfant est en train de se battre avec quelqu'un de son âge. Que devrait faire votre enfant si cela lui arrive?
4	Imaginez que votre enfant revient de l'école. Un enfant plus petit et plus jeune que lui, lui lance une balle de neige. Que devrait faire votre enfant si cela lui arrive?
5	Quel est le meilleur moyen que devrait utiliser votre enfant pour qu'il se calme lorsqu'il est en colère?

### *Intégration – changements dans la vie des jeunes*

Le plus grand changement que le programme VLP-GC semble avoir apporté dans la vie des jeunes est l'intégration des moyens pour se calmer et se retirer lors d'un conflit. Les jeunes précisent avoir développé leurs propres moyens, et ce, à partir des étapes du programme. Le moyen le plus utilisé que les jeunes ont développé, relaté par les jeunes, est celui de s'isoler et d'écouter de la musique.

Par ailleurs, des jeunes soulignent que les moyens qu'ils ont eux-mêmes développés amènent parfois de meilleurs résultats pour résoudre les conflits que les techniques apprises par l'entremise du programme. Enfin, une minorité de jeunes précisent que le programme n'a pas provoqué de grands changements, bien qu'ils en aient tiré de bons souvenirs comme celui d'avoir été un médiateur.

Du côté des parents d'élèves du primaire, les données qualitatives nous indiquent que certains parents constatent une évolution au regard de la résolution de conflits à la maison. Par exemple, un parent souligne que ses enfants avaient tendance à se frapper, alors que maintenant, ils prennent le temps de se parler. Un autre est d'avis que la réflexion que suscite le programme est primordiale à cet égard.

### **LES FACTEURS D'INFLUENCE**

Plusieurs facteurs ont influencé ou limité les résultats du programme VLP-GC auprès de la clientèle ciblée. Ceux-ci sont présentés selon le point de vue de l'ensemble des participants, soit les intervenants scolaires, les parents et les jeunes. Par ailleurs, l'implication ou non des différents acteurs constitue un facteur d'influence majeur.

#### *Facteurs favorisant les résultats*

**L'action concertée.** Pour la majorité des intervenants interrogés, le facteur le plus déterminant est la collaboration interprofessionnelle (stagiaires, enseignants, éducateurs en service de garde, éducatrice spécialisée, direction, etc.), et ce, pour assurer le suivi et l'efficacité du programme VLP-GC. De surcroît, plusieurs précisent que la collaboration avec l'éducatrice spécialisée, mais également celle avec la direction est essentielle : « C'est elle qui va donner la marche à suivre... c'est la direction qui met la couleur » (GI20).

Certains intervenants ont mentionné que ce partenariat doit également se faire selon une cohérence dans le discours et les interventions. En effet, le programme, par son langage commun, permet une rigueur dont la démarche est la même pour l'ensemble des intervenants.

« Que toute l'équipe adhère, il faut que tout le monde se soutienne parce que si, il y en a qui l'appliquent, d'autres l'appliquent pas, il y a pas de conformité

et on n'arrivera pas à notre but. Fait que oui, il faut que tout le monde embarque »(GI8).

L'implication des enseignants a été un autre facteur facilitant identifié par certains intervenants celui-ci pouvant changer la dynamique de classe, voire même la participation des élèves face au programme. Lors d'un entretien de groupe, il est ressorti trois types d'attitude que les enseignants adoptent à l'égard de leur implication : les engagés, les présents, les absents.

« Tu as trois genres de profs. Tu as celui qui participe à mort, qui répondait aux questions, ça l'influence les jeunes. C'est fou comment la classe réagissait différemment. T'as le prof qui fait de la correction sur le bureau, qui lève la tête de temps en temps. Tu as des profs qui sortaient de la classe, qui te laissent faire la discipline. C'est inefficace parce que les élèves sont surexcités parce que le prof est pas là et qui sont avec une bande de jeunes qui sont déguisés » (GI16).

**La présence de médiateurs.** Des intervenants soulignent également l'impact positif que peut avoir la présence des médiateurs en ce qui concerne la résolution de conflits dans la cour d'école. D'une part, les médiateurs sécurisent les plus petits et d'autre part, contribuent à amoindrir le temps à gérer les situations.

« Pour les autres enfants qui reçoivent l'aide des médiateurs, je le vois surtout avec les petits de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, eux autres, ils réfèrent rapidement et facilement aussi. Puis, ça, j'imagine, ça doit les sécuriser beaucoup » (GI6).

« D'avoir les médiateurs, moi je trouve que personnellement, ça m'enlève un poids. Je ne passe pas mon temps à régler des conflits dans la cour d'école (...). On peut perdre un 10, 15, 20 minutes à gérer les situations (...) en ayant moins de ces situations-là, c'est facilitant » (GI7).

Les parents considèrent également que la présence des médiateurs dans la résolution de conflits est importante. Certains voient une plus grande efficacité en ce qui touche les interventions avec les plus petits, mais d'autres soulignent que si le médiateur est bien choisi, entre autres pour sa maturité, cela peut avoir un impact positif même chez les plus grands. L'un d'entre eux spécifie d'ailleurs l'importance du partenariat qui doit se faire entre les médiateurs et les enseignants.

Les jeunes de 1<sup>re</sup> secondaire abondent en ce sens et soulignent également que la présence des enseignants est « facilitante », car en tant qu'anciens médiateurs, certains étaient d'avis que parfois, les enseignants intervenaient moins et qu'ils étaient plus tolérants sachant que les médiateurs étaient là pour surveiller. Au regard de la présence des médiateurs, les jeunes trouvent qu'elle est très importante, mais surtout chez les plus petits.

De plus, d'autres facteurs qui facilitent la résolution de conflits ont été soulignés par les jeunes comme la maturité, la volonté, l'écoute et l'utilisation de l'humour.

#### *Facteurs limitant les résultats*

**Le manque de concertation.** A contrario, le manque de collaboration entre les enseignants, les éducateurs en service de garde, les parents et même les stagiaires a été reconnu comme problématique tant pour la transmission que pour l'application du programme à la maison. En effet, des intervenants déplorent ce manque d'information et de suivi entre ces différents partenaires : « Il faut qu'il y ait un suivi (...). Au début, c'est déterminant » (GI18).

Le manque de suivi et d'interventions à l'école au regard des conflits qui perdurent dans les médias sociaux est aussi signalé. Un parent précise que la vie à l'école ne peut être dissociée de la vie à la maison.

« Le petit conflit que s'obstinent les filles sur la cour d'école, ça se transpose sur les courriels le soir pis ça prend une ampleur épouvantable. Là un moment donné, faut que tu fasses quasiment intervenir la direction là-dedans parce que l'enseignante n'a pas toute connaissance de ce qui se passe. C'est pas juste un groupe un moment donné, c'est toutes les petites filles qui se tiennent ensemble » (GJ1).

Le manque d'information à l'égard du suivi des conséquences attribuées par l'école constitue une autre limite. Un parent précise que ces conséquences n'ont pas d'impact sur son enfant à l'égard de la résolution de conflits. Également, des parents signalent la difficulté à différencier l'information contenue sur la feuille de conséquences et le programme *Vers le Pacifique*.

**Le manque de temps.** La majorité des intervenants ont souligné le facteur temps comme étant une grande limite. Certains soulignent le manque de temps lié à l'enseignement du programme sous la forme d'ateliers alors que d'autres se sentent pris dans le temps lorsqu'ils interviennent.

**Les limites du programme eu égard à l'âge et au type de conflits.** Plusieurs intervenants ont également souligné les limites du programme pour régler les conflits dits « lourds ».

« Ça prend des mesures qui sont plus drastiques pour des situations plus critiques. Parce que, les exclusions, les choses comme ça, de l'agression, de la violence dans la cour d'école, quand c'est quelque chose qui est récurrent, c'est plus difficile » (GI14).

De plus, certains intervenants signalent qu'ils ne se sentent pas assez outillés et déplorent le manque d'outils « palpables » lorsqu'ils doivent intervenir dans des cas plus lourds comme l'intimidation.

Les limites du programme sont également soulignées notamment à l'égard de la nature des conflits. D'une part, les jeunes remettent en question l'efficacité du programme avec les élèves plus vieux lorsqu'il s'agit de batailles ou d'insultes.

« Moi je dirais que le programme Pacifique a comme une certaine limite de, comme de gravité de problème (...) je sais qu'en majorité les problèmes des maternelles à 4<sup>e</sup> année, c'est genre chicane de filles "elle veut plus être mon amie" ou genre "il m'a lancé le ballon dessus" ou "il m'a *jambetté*"! Quelque chose comme ça. Mais quand que c'est rendu à des batailles, ou des choses comme ça, des insultes, des menaces de mort, je ne pense pas que parler en "je" et respirer et, résoudre le casse-tête ça marche. Je ne pense pas que, ça va faire un impact » (GJP8).

D'autre part, les parents ont évoqué que le programme VLP-GC se doit de s'adapter aux types de conflits que les jeunes rencontrent comme l'intimidation. Ces derniers précisent que la nature du conflit n'est pas la même chez les filles et les garçons.

« Entre les filles, c'est du verbal pis c'est pas beaucoup physique (...). Pis les ti-gars, ça se poussent, ça se bousculent, pis ça se crient des noms, c'est plus physique » (GJ1).

## LES PISTES POUR LE FUTUR

Les participants ont formulé des améliorations pouvant être apportées au programme, mais ils ont d'abord évoqué des interventions qui devaient être maintenues pour aider les élèves à gérer les conflits. Ainsi, l'utilité du programme est présentée, suivie des suggestions à l'égard des améliorations futures.

### *Utilité du programme*

**Pour régler les conflits.** De prime abord, les intervenants soulignent que le programme VLP-GC permet aux élèves de trouver des solutions, des moyens et des outils pour régler leurs conflits. À cet effet, la majorité des intervenants sont d'avis que le programme est utile, car il apprend aux élèves à se calmer, mais aussi à gérer leurs émotions. Certains constatent les répercussions du programme à l'école secondaire.

« J'entendais dire aussi par les professeurs de secondaire, quand ils arrivent en secondaire 1 et 2 que ça paraissait, les jeunes qui allaient dans les écoles où il y avait la résolution de conflits; ils ont le discours » (GI20).

Plusieurs intervenants précisent que le programme aide les élèves à gérer leurs conflits, dépendamment de la nature du conflit. Cependant, certains d'entre eux, bien qu'ils témoignent de l'efficacité du programme aux deux

premiers cycles, soulignent que si le programme était mieux adapté aux problèmes du troisième cycle, il serait tout autant utile pour ce groupe d'âge.

**Pour la construction de l'autonomie et de l'estime de soi.** La majorité des intervenants soulignent également la maturité et l'autonomie qui se sont développées chez les élèves grâce au programme VPL-GC. Certains mentionnent que cela est aussi bon pour l'estime, pousse à l'empathie, mais permet également de développer une introspection.

« Quand ils voient qu'ils sont capables de régler leurs problèmes eux autres même, c'est bon pour tout, c'est bon pour l'estime de soi, c'est bon pour plein de choses » (GI12).

Les jeunes du secondaire soulignent qu'à partir des techniques enseignées par le programme, ils ont développé leurs propres moyens de résolution de conflits. Ce qui témoigne de leur capacité de réflexion et de leur autonomie. Les parents ont d'ailleurs souligné eux aussi que la démarche du programme permettait à leur enfant de développer cette capacité de réflexion à l'égard d'un conflit, mais également que cela leur permettait de régler les problèmes eux-mêmes.

Les parents et les jeunes du secondaire sont d'avis que les conflits du troisième cycle ne sont plus les mêmes. Les jeunes expliquent que le programme pourrait être utile pour régler les conflits dans la mesure où les mises en situation et les étapes seraient mieux adaptées à leur âge.

#### *Actions à entreprendre visant l'amélioration du programme*

**Adapter selon le groupe d'âge et la nature des conflits.** Plusieurs intervenants mentionnent que le programme se doit d'être adapté à l'âge de l'enfant puisque les conflits rencontrés varient selon la maturité des enfants.

De même, plusieurs amènent la problématique de l'intimidation qui ne semble pas présente dans les mises en situation liées au programme VLP-GC. Cette réalité est de plus en plus courante dans les écoles, mais les intervenants ne se sentent pas suffisamment outillés. L'un d'entre eux suggère d'ailleurs que des outils soient proposés par le programme, et ce, dans le cas de conflits violents. Un autre précise qu'il importe d'intervenir dès le primaire.

Il y a peut-être aussi des outils, des choses à faire du côté de ce phénomène-là, au niveau de l'intimidation parce que ce sont des choses que l'on voit beaucoup à l'ordre secondaire et que l'on n'a pas beaucoup travaillé au niveau du primaire comme tel. Peut-être avoir quelques choses en deux phases, gestions de conflits avec les plus petits et quand on arrive au troisième cycle et au début du secondaire travailler plus le volet intimidation, taxage, ces choses-là. (GI21)

Certains intervenants abondent en ce sens en spécifiant qu'au secondaire la nature des conflits change et qu'il y a même des phénomènes de gang. Ils constatent que le programme est principalement utilisé lors de conflit entre deux élèves.

« *Vers Le Pacifique* aide dans le un à un. On devrait davantage être dans la résolution de conflit social au lieu de la résolution de conflit personnel » (GI23).

Dans le même ordre d'idées, les jeunes du secondaire ont souligné que les étapes devraient être améliorées en étant mieux adaptées aux élèves plus âgés. Un d'entre eux donne d'ailleurs des exemples de situation que le programme devrait adapter selon le cycle.

« Admettons en maternelle, 1<sup>re</sup> c'est souvent genre des jambettes et tout, un peu, en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> les balançoires et tout, mais 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> c'est genre, les batailles. Mais 1<sup>re</sup> secondaire et tout, c'est plus batailles, bitch, intimidation puis les menaces » (GJ8).

D'autres intervenants soulignent également que le programme serait plus significatif pour eux s'il était mieux adapté. En effet, l'un d'entre eux explique que cela pourrait changer sa perception du programme.

« Refaire les affiches (...) Ça serait peut-être, plus parlant pour eux tandis que de voir les mêmes petites icônes, de petits bonhommes, la petite île, c'est peut-être rendu en 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année, c'est peut-être moins parlant (...) Moi dans mon cas, peut-être que ma perception pourrait changer si c'était... peut-être plus, à jour » (GI11).

**Renforcer la concertation et le soutien.** Plusieurs intervenants évoquent l'importance du suivi fait par les enseignants. Cela soulève plusieurs questionnements au regard de la continuité et de la signifiante aux yeux des élèves si ce n'est pas l'enseignant lui-même qui livre le message.

« Il faut que ça vienne de l'enseignant. C'est l'enseignant qu'il faut qu'il s'approprie ça. C'est lui, qui va le retransmettre par après » (GI24).

Les intervenants mentionnent également que la présence d'une personne-ressource pourrait s'avérer efficace pour le suivi. Pour un intervenant, la personne-ressource représente un moyen incitatif à l'application du programme.

« Quand il y a une personne-ressource, on sait qui aller voir, moi si je suis dans ma classe, je vais enseigner, je vais travailler ça avec mes élèves et je ne sais pas qui aller voir, bien, un moment donné je vais peut-être me décourager un peu (...). Mais ici avec une personne-ressource qui est là pour nous aider, bien, en tout cas, moi c'est ce qui me pousserait à vraiment le mettre en place, et à utiliser *Vers le Pacifique* avec mes élèves » (GI5).

Des intervenants soulignent l'importance d'informer davantage les parents à l'égard du programme et du langage utilisé. Ces derniers proposent quelques pistes de solutions.

« L'aspect parent, il faudrait peut-être se questionner, faire connaître le programme à nos parents, de quelle façon, par qui. Les parents pratiquent à la maison, les mêmes mots. Il y aurait plus de cohérence » (GI15).

**Améliorer la formation.** De plus, des intervenants ont mentionné qu'une formation en regard du programme pourrait être bénéfique en début d'année. L'un d'eux précise qu'il faudrait bien outiller les enseignants avant de vouloir le faire appliquer aux élèves alors qu'un autre considère que la personne-ressource est également utile, notamment dans le contexte scolaire mouvant.

« Je pense qu'en début d'année il faudrait mettre cartes sur table, à chaque cycle, comment on l'emploie [...]. Faudrait vraiment que ça parte en début d'année, s'outiller, après ça on embarque tout le monde » (GI10).

« Peut-être refaire le guide. Une nouvelle édition avec moins de détails, les grandes lignes. [...] Oui, alléger le guide » (GI6).

« C'est vraiment l'implication et la personne-ressource. Une formation oui, nous former dans le sens nous montrer qu'est-ce qu'on va avoir [...] avec le guide, avec les petites capsules une fois de temps en temps, de toute façon dans une école, ça bouge, ça bouge, on peut former des enseignants, mais l'année d'après il y en a 3 ou 4 qui sont pas les mêmes [...] » (GI5).

Certains intervenants ont souligné l'importance de considérer l'implication des éducateurs en service de garde et même de leur offrir une formation en début d'année scolaire. « Les éducatrices ne connaissent pas le programme. C'est une lacune, car ça fonctionne » (GI16).

« Peut-être faire un rappel, en début d'année, un petit rappel d'une dizaine de minutes, dans une réunion, peu importe, des grandes étapes, du matériel qu'on a, et pas plus que ça. Moi je pense que ça, ça serait suffisant » (GI5).

De plus, les parents aimeraient avoir des informations concernant les étapes pour être en mesure d'en discuter avec leurs enfants. En effet, certains déplorent la clarté des informations qu'ils reçoivent. Certains précisent que les rappels sont importants sachant qu'il s'agit d'un programme qu'eux-mêmes n'ont pas connu en tant qu'enfant. Il importe que les enseignants ne tiennent pas pour acquis que les parents sont informés.

« À toutes les années, les enseignants pourraient le mentionner. On fait partie d'un programme *Vers le Pacifique* pour le règlement des conflits, ça donnerait une chance pour l'explication aux parents » (GJP1).

Selon les parents, les mises en situation devraient être davantage intégrées à la vie scolaire des jeunes afin qu'elles soient plus significatives. Finalement, plusieurs jeunes soulèvent l'importance de la participation des enseignants et de leur enthousiasme relativement au projet.

## DISCUSSION

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude nous incitent à voir l'importance de ce programme pour soutenir la résolution de conflits à l'école primaire, tout en prenant en considération deux défis importants dans sa poursuite, soient l'action concertée et l'adaptation du programme en fonction de l'âge de la clientèle et de la place accrue de la problématique de l'intimidation.

### LE MAINTIEN

À la lumière de nos résultats, il appert que le programme VLP-GC peut contribuer à outiller les jeunes pour gérer les conflits. Selon les résultats obtenus aux tests de connaissances, les élèves ont de bonnes connaissances du processus de résolution de conflits. Sans pouvoir démontrer hors de tout doute que cela est relié seulement au programme VLP-GC, on peut affirmer que les jeunes qui ont rempli les questionnaires connaissent bien la résolution de conflit puisqu'ils obtiennent une moyenne de 82% au test. De plus, les enfants ont peu tendance à favoriser la violence verbale ou physique comme solution pour résoudre un conflit. Les données qualitatives nous indiquent qu'une évolution quant à la manière dont les enfants résolvent les conflits est observée autant à l'école qu'à la maison, et ce, par les intervenants scolaires et les parents. Le programme incite les jeunes à favoriser des moyens pour se calmer et s'isoler lors des conflits. Les rappels à l'égard des étapes de résolution de conflits, de même que la participation et l'enthousiasme des enseignants se doivent d'être maintenus. Selon Gaudet et Breton (2009) la mise en place de mécanisme de suivi permet de renforcer l'implication des acteurs du milieu et favorise l'engagement et la continuité des efforts reliés à l'implantation d'un programme à travers le temps. Des chercheurs (Gottfredson & Gottfredson 2001; Paige, Kitzis, Wofle & Kitson 2006) indiquent que l'implication des adultes de l'école semble aussi offrir aux enfants un environnement favorisant l'apprentissage de solutions non violentes et la mise en place de stratégies d'autocontrôle comportemental et émotionnel.

Une étude récente, avec groupe témoin, rapporte des résultats allant dans le même sens que les résultats de notre étude. Les chercheurs (Desbiens et al., 2011) ont évalué les impacts du programme d'intervention multimodal l'Allié destiné aux enfants âgés de 8 à 12 ans qui présentent des difficultés de comportement à l'école. Ce programme a pour objectif, à court et moyen termes, de remédier aux problèmes de comportement et d'éviter leur

aggravation et, à long terme, de prévenir la violence en milieu scolaire (Desbiens et al., 2011). Ces chercheurs rapportent que les élèves du groupe expérimental affichent une augmentation significative de leurs conduites prosociales, manifestent de meilleures habiletés de résolution de problèmes et cherchent davantage des solutions positives lors de situations conflictuelles avec les autres, se distinguant nettement des élèves du groupe témoin. De plus, lors d'entrevues réalisées par ces chercheurs, les directions et les professionnels des écoles expérimentales mentionnent avoir observé une diminution des problèmes sur la cour d'école qu'ils associent aux retombées positives du programme l'Allié. Ces résultats corroborent les résultats qualitatifs, issus des entretiens de notre étude.

### L'ACTION CONCERTÉE

Un des facteurs d'influence majeurs qui est ressorti des données qualitatives de notre étude, en tant que force ou en tant que frein par son absence, est l'implication de tous les partenaires dans l'application et l'intégration de la démarche de résolution de conflits proposée par le programme VLP-GC. Le Consortium on the School-based Promotion of Social Competence (1994) suggère que l'école doit privilégier des actions préventives concertées, à long terme, multidimensionnelles et de nature communautaire. Cependant, une métaanalyse (Wilson & Lipsey 2007) rapporte que les programmes complets et multidimensionnels ne démontrent pas nécessairement de meilleurs effets que d'autres programmes plus simples. Ils suggèrent également de choisir des programmes faciles à implanter et tenant compte des contextes des écoles. Ces résultats sont corroborés par une revue systématique des écrits récente (Fagan & Catalano 2013) qui rapporte également que des interventions ciblées de différentes natures favorisent des comportements moins violents chez les enfants.

Les résultats de notre étude nous indiquent que pour maintenir les effets du programme, il devient impératif de renforcer la collaboration pour assurer la consolidation des liens entre le programme et les partenaires. Les stagiaires en travail social, qui animent les ateliers en classe, se trouvent dans une position privilégiée pour favoriser la diffusion du programme à l'ensemble des partenaires. Le rôle des stagiaires s'avère alors essentiel et important à définir dès l'application du programme. Dans chaque école où ils interviennent, ils doivent être considérés comme des agents multiplicateurs et miser sur ce rôle. En effet, l'importance des stagiaires au regard de l'application du programme est primordiale pour assurer une certaine « contamination » entre les différents partenaires impliqués, notamment les enseignants et les éducateurs en service de garde. Cependant, l'introduction de stagiaires peut avoir un effet négatif dans la mesure où l'école est tributaire de l'engagement de stagiaires externes, qui agissent comme pivot à l'implantation du programme. Il serait souhaitable d'inscrire davantage le programme dans les structures mêmes de l'école. Selon l'étude de Verlaan et Charbonneau (2005), les enseignants plus sensibilisés à la

suite de leur implication dans un programme interviennent de façon plus systématique, d'où l'importance de rappeler le rôle que peuvent avoir les stagiaires en s'assurant de maintenir les liens entre eux et les enseignants, qui assureront à leur tour la continuité du programme auprès de leurs élèves.

Une formation à l'ensemble des partenaires est également souhaitable en début d'année scolaire pour assurer un rappel du programme ou encore informer les nouveaux arrivants. La formation initiale et en cours d'implantation des différents acteurs figure parmi les critères de qualité associés à l'efficacité d'un programme (Gaudet & Breton, 2009). D'ailleurs, une étude sur les besoins de formation psychologique des futurs enseignants (Pelletier, 2013) révèle que ces derniers ne se sentent pas prêts à intervenir dans les cas d'intimidation. Ces situations peuvent déjà provoquer chez les enseignants un sentiment d'appréhension ou de malaise qui affecte leur assurance et leur confiance (Pelletier 2013). Les résultats rappellent ainsi l'importance d'outiller les intervenants dès le début de l'année scolaire ou encore de les informer de la démarche d'un programme de résolution de conflits qui existerait dans leur école.

La place des médiateurs semble également très utile tant pour les enseignants que pour les élèves. Par leur visibilité et leur action, les médiateurs offrent à la fois un modèle de conduite adéquat ainsi qu'une aide non négligeable (Bowen et al., 2006). La transmission d'informations aux parents n'est pas à négliger et les rappels sont à faire fréquemment. Les informations se doivent donc d'être claires, précises et attrayantes pour les parents. Des mises en situation sous forme de saynètes sont suggérées lors de la première rencontre des parents afin de les informer de la démarche du programme VLP-GC, mais également de les outiller pour intervenir dans le cas de conflits à la maison.

### L'ADAPTATION AUX DIFFÉRENTS GROUPES D'ÂGE

Afin d'assurer la pérennité du programme à l'école secondaire, il ressort des résultats que le programme n'est pas adapté à la réalité des élèves du troisième cycle du primaire (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) et selon la nature de l'événement conflictuel. Il serait idéalement souhaitable que le programme s'ajuste davantage au phénomène de gang en mettant l'accent sur la résolution des conflits de groupe. Une distinction plus claire des conflits rencontrés entre les garçons et entre les filles est aussi suggérée. Afin de contrer l'intimidation, il est nécessaire d'offrir aux intervenants, aux parents et aux élèves des outils mieux adaptés à ce type de problème et ainsi éviter, notamment, que ces conflits ne se transposent de l'école à la maison sous la forme de cyberintimidation. En effet, aujourd'hui, la cyberintimidation est reconnue comme un phénomène qui prend rapidement une ampleur considérable (Bégin 2011) et attire l'attention de plusieurs chercheurs en sciences humaines et sociales. D'ailleurs, plusieurs recherches laissent voir que les jeunes victimes de cyberintimidation subiraient

d'importants problèmes sur les plans psychosocial, affectif et scolaire (Bégin, 2011) et montrent toute l'importance de s'y attarder, en intervention comme en recherche.

En ce sens, les résultats font voir l'importance d'accorder une plus grande considération aux différents liens que les jeunes entretiennent avec les amis à l'école et la fratrie pour assurer la continuité du programme à la maison. Il ressort également l'importance d'une révision de la manière de dispenser les ateliers par l'utilisation de mises en situation appropriées au degré de maturité des élèves du troisième cycle. Selon Verlaan et Charbonneau (2005), la présentation d'une vidéo interactive, les jeux de rôle et une pièce de théâtre-forum figurent parmi les activités les plus appréciées des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année.

### LIMITES DE LA RECHERCHE

Il convient de mentionner que cette recherche comporte des limites. Malgré la variété de stratégies mises en place durant la période de recrutement, il faut évoquer certains obstacles rencontrés durant le recrutement. Pour la partie quantitative de la recherche, le recrutement s'est fait par l'entremise des enseignants qui ont remis aux parents la lettre de présentation du projet de recherche, le formulaire de consentement et les questionnaires à remplir par un parent qu'ils devaient retourner par la poste. Ce moyen de communication a des limites puisque les parents ne prennent pas toujours le temps de lire les messages et encore moins de répondre à des questionnaires. De plus, nous avons dû utiliser plusieurs stratégies pour recruter des parents d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année pour participer au groupe de discussion. Les démarches effectuées par une directrice auprès des parents impliqués au sein du comité de parents de l'école sont celles qui ont été les plus fructueuses.

Ainsi, l'objectif étant d'évaluer les retombées du programme VLP-GC, il convenait d'interroger différentes sources ayant elles-mêmes vécu le programme. Toutefois, le petit nombre d'élèves et de parents ayant répondu aux questionnaires et l'absence de comparatif avec des groupes témoins, nous amène à être prudents dans l'interprétation des résultats qui se limitent à un secteur d'une commission scolaire du Québec et ne nous permet pas de prétendre à la généralisation des résultats. Cependant, la richesse diversifiée des données issues des entretiens individuels et de groupe fournit un éclairage pluriel sur les retombées de ce programme par les différents acteurs et sur l'importance de leur implication dans le programme. La diversité des points de vue présentés dans cette étude réunissant des jeunes, des parents, divers intervenants et des décideurs conforte la valeur des résultats qui pourraient être transposés à d'autres milieux similaires.

## CONCLUSION

L'évaluation du programme *Vers le pacifique - gestion de conflits* visait à estimer les retombées du programme auprès de la clientèle ciblée (enfants et parents) et des intervenants en fonction de leur niveau d'appropriation. De plus, elle visait à identifier les différents facteurs d'influence selon la perspective des acteurs et de proposer des pistes de maintien ou d'amélioration pour le futur. La démarche d'évaluation a également permis d'estimer la satisfaction de l'ensemble des personnes (enfants, parents, intervenants, personnes-ressources) qui gravitent autour du programme.

En tenant compte des résultats de cette évaluation à l'égard des différents niveaux d'appropriation (connaissances, application, intégration), nous considérons qu'il est primordial de maintenir ce programme dans le contexte où les actes de violence et d'intimidation sont présents en milieu scolaire et s'étendent à toutes les sphères de la vie des jeunes, notamment par les réseaux sociaux. D'ailleurs, une étude sur l'existence d'une relation entre l'intimidation et la dépression chez des populations d'enfants et d'adolescents souligne que le développement des connaissances dans ce domaine de recherche en pleine expansion aura certainement un impact sur la qualité de vie et le bien-être des adolescents et des futurs adultes qu'ils deviendront (Lepage, Marcotte & Fortin 2006). Pour consolider le maintien du programme, certaines améliorations doivent être mises de l'avant comme l'implication de tous les partenaires du milieu, une formation et un suivi adéquats, ainsi que l'adaptation du programme à l'âge des jeunes. Ce programme mise sur la prévention des comportements violents et devient garant d'une société respectueuse de ses individus.

## BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN M.,(2011), *La cyberintimidation: une étude exploratoire sur le point de vue des adolescents*. In Faculté des lettres et des sciences humaines. Sherbrooke, Université de Sherbrooke

BOUCHARD N., GAGNON M., MAXWELL B.,(2012), *Les Dossiers du GREE : Hors série 1. Mémoire du GREE. Projet de loi 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. Montréal, Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique de l'éducation, UQAM.

BOUTIN G.,(1997), *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

BOUTIN G., FORGET S.,(2010), *Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire : description, apports et limites*. In Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne]. <http://sejed.revues.org/index6812.html>

BOWEN F., RONDEAU N., FORTIN F., DIAS T., BÉLANGER J., DESBIENS N., JANOSZ M., DUFRESNE C., LACROIX M.,(2006), *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en oeuvre (2001-2005)*, Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada, Ministère de la Justice.

BROUSSELLE A., CHAMPAGNE F., CONTANDRIOPOULOS A. P., HARTZ Z.,(2009), *L'évaluation : concepts et méthodes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

CONSORTIUM ON THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE,(1994), The school-based promotion of social competence: theory, research, practice, and policy, In Eds R. J. HAGGERTY, L. R. SHERROD, N. GARMEZY, M. RUTTER, *Stress, risk, and resilience in children and adolescents : Processes, mechanisms, and interventions*, New York, 268-316.

DESBIENS N., BOWEN F., JANOSZ M., BÉLANGER J., LÉVESQUE J., PASCAL S.,(2011), Évaluation des impacts du programme d'intervention l'Allié : une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire, *International Journal of Violence and Schools*, 12, 59-89.

FAGAN A. A. ,CATALANO R. F.,(2013), What Works in Youth Violence Prevention: A Review of the Literature, *Research on Social Work Practice*, 23, 2, 141-156.

GARANT S., BOURASSA A.,(2009), *Caractérisation des communautés locales de Chaudière-Appalaches : Connaître et mobiliser pour mieux intervenir : Portrait Territoire de Desjardins*. Agence de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches.

GAUDET J., BRETON A.,(2009), *Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble: Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?*, Montréal, Institut Pacifique / Conseil canadien sur l'apprentissage.

GOTTFREDSON G. D. ,GOTTFREDSON D. C.,(2001), What schools do the prevent problem behavior and promote safe environments, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 313-344.

GRAVEL S.,(2000), *Répertoire de programmes québécois de prévention de la violence*. In Collection Outils, CRIVIFF

GUBA E. G. ,LINCOLN Y. S.,(1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA, USA, Sage.

INSTITUT PACIFIQUE,(2011), *Présentation du programme Vers le pacifique au préscolaire 5 ans et au primaire.*, <http://www.institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primaire/>

LAM J. A.,(1989), *School mediation program evaluation kit*. Amherst, MA, National Association for Mediation in Education

LEBLANC R.,(2008), La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!, *International Journal of Violence and Schools*, 7, 7-23.

LEPAGE C., MARCOTTE D. ,FORTIN L.,(2006), L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits, *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 1, 227-246.

LINCOLN Y. S., GUBA E. G.,(2004), The roots of fourth generation evaluation: theoretical and methodological origins, in Ed M. C. ALKIN, *Evaluation roots tracing theorists' views and influences*, Thousand Oaks, 225-240.

PAIGE L. Z., KITZIS S. N., WOFLE J. ,KITSON J.,(2006), Implementing the safe schools/healthy students Initiative in Kansas, in Eds S. R. JIMERSON, M. J. FURLONG, *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, Hillsdale, NJ, 553-566.

PELLETIER M.-A.,(2013), *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. In Département d'Éducation, Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.

PELLETIER M.-A. ,CARPENTIER M.,(2011), *Programme Vers le Pacifique - Gestion de conflits. Secteur Desjardins Lévis*. Document synthèse du programme, Document inédit. LASER, UQAR.

PLUYE P., NADEAU L., GAGNON M. P., GRAD R., JOHNSON-LAFLEUR J. ,GRIFFITHS F.,(2009), Les méthodes mixtes., in Eds V. RIDDE, C. DAGENAIS, *Approches et pratiques en évaluation de programme*, Montréal 123-141.

SYLVAIN H.,(2008), Le devis constructiviste : une méthodologie de recherche qualitative de choix en sciences infirmières, *L'infirmière Clinicienne*, 5, 1, 1-11.

VERLAAN P. ,CHARBONNEAU M.-E.,(2005), Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès d'élèves du primaire, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 2, 17-26.

WILSON S. J. ,LIPSEY M. W.,(2007), School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis, *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 2, 130-143.